



Participation à une activité de chorale et retombées en littératie : une étude de cas auprès de trois élèves autistes du primaire ayant une déficience intellectuelle

Auteurs

Flavie Bédard-Bruyère, doctorante, Université Laval, Canada,
flavie.bedard-bruyere.1@ulaval.ca

Jonathan Bolduc, professeur, Université Laval, Canada,
jonathan.bolduc@mus.ulaval.ca

Jean-Philippe Després, professeur, Université Laval, Canada,
jean-philippe.despres@mus.ulaval.ca

Francine Julien-Gauthier, professeure, Université Laval, Canada,
francine.julien-gauthier@fse.ulaval.ca



Résumé

Les interventions musicales sont de plus en plus utilisées auprès d'enfants autistes pour les soutenir dans leur développement (Geretsegger et al., 2014). Cet article présente, sous la forme d'une étude de cas, les retombées d'une activité parascolaire de chorale auprès de trois élèves autistes du primaire ayant une déficience intellectuelle. Les compétences en littératie des élèves sont documentées à partir de l'analyse des enregistrements vidéos des séances de chorale et d'un entretien semi-dirigé avec l'enseignant de musique. En évoluant dans un nouveau contexte de vie de groupe, les participants semblent avoir mobilisé leurs habiletés de communication et d'interaction sociale. Ils ont également participé activement à l'activité de chorale. Les résultats suggèrent que la chorale pourrait soutenir certaines composantes en littératie d'élèves autistes ayant une déficience intellectuelle.

Mots-clés : trouble du spectre de l'autisme; déficience intellectuelle; chorale; musique; littératie



Problématique

Au Québec, la participation sociale est la visée des services éducatifs et sociaux offerts aux enfants en situation de handicap (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2017). Selon le modèle du processus de production du handicap (Fougeyrollas, 2010), la participation sociale correspond à la réalisation des habitudes de vie dans son milieu, comprenant la communication avec l'entourage, qui permet de s'épanouir dans sa collectivité. L'apprentissage de compétences en littératie, soit le langage oral, la lecture et l'écriture, est alors essentiel pour que tout enfant puisse décoder et exploiter différentes informations de son environnement de manière autonome et indépendante (Erickson et Sanders, 2009). Toutefois, les enfants autistes ayant une déficience intellectuelle (DI) peuvent rencontrer plusieurs défis en lien avec l'acquisition de ces compétences étant donné leurs déficits des fonctions intellectuelles qui influencent leurs apprentissages scolaires, telles la lecture et l'écriture (American Psychiatric Association, 2015). Le développement du langage oral chez les enfants autistes peut d'ailleurs se manifester par une trajectoire particulière. En effet, il se développe généralement tardivement, soit vers deux ans pour la production des premiers mots (Gagnon, 2020). Certains comportements se manifestent également dans une moindre mesure chez ces enfants, notamment l'attention conjointe (partage de l'attention avec une autre personne et un objet ou un événement), l'imitation et les contacts visuels (Carter et al., 2013), ce qui peut avoir comme effet de ralentir le développement de leurs habiletés sociales. De plus, certains enfants autistes peuvent vivre une régression du langage, autour de 20 mois, caractérisée par une perte de langage complète pour certains ou de quelques mots pour d'autres (Gagnon, 2020; Mottron, 2016). Cependant, autour de 8 ans, la majorité des enfants autistes auront rattrapé leur retard. Néanmoins, puisque la probabilité d'accéder à un langage fluide chez ces jeunes est influencée par le QI non verbal, ceux présentant une déficience intellectuelle sont susceptibles de demeurer avec des habiletés langagières plus limitées (Gagnon, 2020; Mottron, 2016). Par ailleurs, des particularités caractérisent le langage des enfants autistes, notamment l'écholalie ou le langage stéréotypé et idiosyncrasique (American Psychiatric Association, 2015). L'écholalie consiste à répéter certains mots ou phrases entendus, dans l'immédiat ou encore en différé. Bien que l'écholalie soit établie comme un trouble du langage dans certains contextes, elle aurait différentes fonctions pour les enfants autistes et leur permettrait de développer leurs habiletés de communication (Prizant et Duchan, 1981). Le langage stéréotypé ou idiosyncrasique, quant à lui, correspond à des discours répétitifs, à une utilisation de mots inappropriés au contexte, voire même à l'emploi de mots inventés par l'enfant (Courtois-du-Passage et Galloux, 2004). Étant donné ces déficits rencontrés par les enfants autistes, il semble nécessaire de soutenir le développement de leurs compétences en littératie par des interventions adaptées à leurs besoins.



À ce propos, plusieurs modèles d'intervention précoce ont été conçus pour pallier les principaux défis rencontrés par les enfants autistes sur le plan langagier, mais également sur le plan social. Il y a notamment l'Applied Behaviour Analysis (ABA) de Lovaas (Lovaas, 2002), le modèle de Denver (Rogers et Dawson, 2013) et le modèle SCERTS (Prizant, 2006). Certains de ces modèles présentent toutefois des limites. L'ABA et le modèle de Denver, notamment, utilisent des approches pour inhiber des comportements chez les enfants, sans chercher à identifier les raisons et les fonctions de ces comportements. Par ailleurs, les objectifs travaillés par le biais de ces modèles n'apparaissent pas toujours adaptés aux besoins développementaux des enfants autistes. Des études récentes montrent qu'il y a un manque de preuves scientifiques de l'efficacité de ces types de modèles (Courchesne et Mottron, 2021).

Ainsi, il apparaît essentiel de proposer des approches alternatives plus adaptées aux besoins des enfants autistes. Des interventions artistiques intégrant la musique, par exemple, sont de plus en plus suggérées dans la littérature et auraient des retombées positives auprès d'enfants autistes au plan du langage et des habiletés sociales (Cook et al., 2019; Geretsegger et al., 2014; Ghasemtabar et al., 2015; LaGasse, 2014; Schmid et al., 2020). D'abord, les interventions musicales proposent des activités agréables où les enfants sont invités à interagir avec d'autres personnes. Ces interventions offriraient aussi une structure et une routine aux enfants, sans pour autant être trop rigides. Ainsi, les participants peuvent les explorer librement et s'engager dans des activités moins dirigées, comme l'improvisation musicale (Geretsegger et al., 2014). Ensuite, la musique favoriserait l'engagement des enfants dans les activités, tout en soutenant leur communication (Vaiouli et Andreou, 2018). De plus, des interventions de musicothérapie auraient également des effets modérés à importants sur les habiletés sociales d'enfants autistes (Geretsegger et al., 2014).

Enfin, une récente revue de la littérature sur les interventions musicales réalisées en groupe a relevé d'autres bienfaits pour soutenir le développement social et langagier d'enfants autistes âgés de 6 à 12 ans (Bédard-Bruyère et al., 2022). Dans certains cas, les programmes musicaux utilisant des chansons permettraient aux participants autistes d'améliorer leurs habiletés de communication (Mendelson et al., 2016; Schmid et al., 2020). Plusieurs interventions plaçaient aussi les enfants autistes dans une posture active en leur offrant des occasions d'interagir et de s'exprimer par la pratique de chansons, ou parfois même en partageant leur ressenti (Cook et al., 2019; Eilat et Raichel, 2016; Mendelson et al., 2016). Les activités musicales proposées dans une formule de groupe ont également contribué à l'amélioration de différents comportements sociaux : des contacts visuels plus nombreux, des situations d'attention conjointe plus fréquentes envers les pairs et une diminution des comportements de timidité et de retrait (Ghasemtabar et al., 2015; Hossein Khanzadeh et Imankhah, 2017; LaGasse, 2014). Ces résultats positifs ouvrent sur de nouvelles avenues pour accompagner les enfants autistes et pour stimuler



leurs habiletés sociales et langagières. Toutefois à ce jour, la littérature scientifique présente encore peu d'interventions musicales en groupe pour soutenir les habiletés sociales et le langage chez les enfants autistes (Bédard-Bruyère et al., 2022). Un contexte de groupe permet pourtant aux élèves de créer des relations et d'interagir avec de nouvelles personnes, de vivre des expériences de proximité et d'appriivoiser des environnements moins contrôlés que les séances individuelles. Ces activités de groupe sont aussi plus représentatives de la vie de tous les jours. Par ailleurs, il semble que les enfants autistes ayant une DI associée soient peu ou pas représentés dans les échantillons des études recensées. Il est alors important de poursuivre les recherches en ce sens pour offrir plus d'opportunités aux enfants avec ce double diagnostic de participer à des activités musicales dans un contexte de groupe (Bédard-Bruyère, 2021).

Ainsi, cet article s'intéresse aux observations et perceptions de retombées d'une activité de chorale sur les compétences en littératie d'enfants autistes ayant une déficience intellectuelle. Ces compétences en littératie réfèrent à la communication et aux interactions verbales et non verbales d'actions réciproques entre deux ou plusieurs personnes. Le terme perception désigne toute représentation, impression ou idée émise par un participant, ici l'enseignant (Hearn, 1986). Les prochaines sections précisent les éléments conceptuels, ainsi que les objectifs de la recherche, la méthodologie et les résultats.

Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel de cette étude s'articule autour du concept de compétences en littératie. Bien qu'elle puisse être définie de différentes manières, la littératie renvoie généralement à l'ensemble des habiletés nécessaires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Buors et Lentz, 2011; Masny, 2001; Moreau et al., 2020). Cependant, l'idée d'une littératie multiple est de plus en plus courante dans la littérature. En effet, la littératie multiple définie par Masny (Masny, 2001) comprend trois composantes, soit la littératie scolaire, la littératie personnelle et la littératie communautaire. Parmi celles-ci, la littératie communautaire est particulièrement d'intérêt puisqu'elle comporte une dimension sociale et permet à l'apprenant de faire des liens entre ses différents milieux de vie, que ce soit son foyer, son école ou sa communauté (Buors et Lentz, 2011; Masny, 2001). Cette forme de littératie permet à l'apprenant d'interagir avec sa communauté, c'est-à-dire de communiquer avec les autres, de se faire comprendre et de s'affirmer comme un citoyen (Buors et Lentz, 2011). Par ailleurs, dans une perspective inclusive, une définition de la littératie devrait tenir compte des besoins des personnes en situation de handicap, dont les personnes autistes ayant une DI, pour qui le langage et la communication peuvent représenter un défi.

Selon cette perspective, Lacelle et al. (2016) ont proposé la définition suivante de la littératie : « la capacité d'une personne, d'un milieu



et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes » (s. p.). Cette définition extensive a été adoptée par différents experts en littératie qui travaillent auprès de personnes présentant des besoins particuliers. Le langage englobe ici l'oral, l'écrit, les images, les gestes et ces modalités combinées (Moreau et al., 2020). De plus, la participation à la société comprend également plusieurs éléments soit « développer et utiliser ses capacités à la maison, à l'école [...], exercer sa vie citoyenne et se réaliser sur les plans scolaire, social, culturel et professionnel [...] [et] tisser des liens entre les personnes de son milieu ou de sa communauté » (Moreau et al., 2020, p. 55).

Bien que plusieurs définitions courantes de la littératie soient centrées sur la lecture et l'écriture, la définition de la littératie proposée par Lacelle et ses collaborateurs (2016) est retenue, car elle inclut l'utilisation du langage oral et les interactions sociales. L'éclairage offert par Masny (Masny, 2001) au sujet de la littératie communautaire qui ajoute une dimension sociale, c'est-à-dire la participation à la société (communauté), est également considéré. En effet, le contexte de groupe offert par l'activité de chorale favorise les interactions sociales et, par le fait même, pourrait soutenir le développement de compétences en littératie orale. Il importe alors de retenir une définition de la littératie qui implique autant la sphère sociale que langagière. Les objectifs et les résultats de cet article seront donc présentés en lien avec cette définition plus extensive de la littératie pour les personnes en situation de handicap, soit les personnes autistes ayant une DI.

Objectifs

La visée de la recherche était de documenter la participation et les habiletés sociales d'élèves autistes ayant une DI à une activité parascolaire de chorale. L'objectif de cet article est de décrire les observations et les perceptions de retombées de d'une activité parascolaire de chorale sur les compétences en littératie (communication et interactions verbales et non verbales des élèves), et ce, en cohérence avec la définition de la littératie de Lacelle et ses collaborateurs (2016) telle que présentée dans le cadre théorique.

Méthodologie

Une approche qualitative a été retenue. Plus spécifiquement, une étude de trois cas d'élèves a été réalisée afin de documenter l'expérience unique de chacun, en respectant leur développement. L'étude de cas consiste à faire état d'une situation réelle particulière, prise dans son contexte, et à l'analyser afin d'en approfondir la compréhension (Fortin et Gagnon, 2016). Dans ce cas-ci, la situation correspond à trois élèves participants à une activité de chorale en groupe.



Déroulement de l'activité de chorale

Cette recherche s'est déroulée dans une école spécialisée de la ville de Québec qui accueille des élèves de 5 à 21 ans ayant une DI moyenne à profonde, avec ou sans autre trouble associé. Une activité parascolaire de chorale est organisée par l'enseignant de musique de l'école. L'objectif de la chorale est de permettre aux élèves de vivre une activité agréable et de socialiser avec d'autres élèves et adultes. À cette école, les classes accueillent entre cinq et douze élèves ayant généralement des besoins développementaux similaires. Ces derniers fréquentent également la même classe pendant quelques années, soit de deux à trois ans selon leur âge ou leur développement. Ainsi, ils côtoient les mêmes personnes pendant plusieurs années, c'est-à-dire les mêmes enseignants et les mêmes élèves. La chorale se présente alors comme un contexte relativement différent de celui de la classe, qui permet aux élèves de rencontrer de nouvelles personnes et de vivre une expérience de groupe différente, avec plus de proximité, de mouvements et de sonorités, notamment.

La chorale a lieu une fois par semaine sur l'heure du midi et a une durée de 30 minutes. Une vingtaine d'élèves de l'école y participent, tous niveaux confondus. Les élèves sont sélectionnés selon leur intérêt et leur comportement. Pour pouvoir y participer, les élèves doivent être en mesure de rester sur place pendant plusieurs minutes et de tolérer la proximité des autres élèves, par exemple.

Participants

Trois élèves ont été invités à participer au projet. Les élèves devaient être âgés de 5 à 12 ans et avoir un diagnostic d'autisme. Ils devaient aussi avoir des habiletés langagières leur permettant de communiquer lorsqu'on s'adresse à eux. Parmi les élèves du groupe, l'enseignant a identifié ceux qui satisfaisaient à nos critères d'inclusion, soit Arnaud, Adrien et Raphaël¹ qui ont un diagnostic d'autisme associé à une DI. L'enseignant de musique a également été invité à participer à l'étude.

Arnaud

Arnaud a 10 ans. Scolarisé à l'école depuis plusieurs années, il en était à sa première année de participation à la chorale en 2019-2020. En plus de son diagnostic d'autisme, cet élève a également le syndrome du X fragile et un trouble de l'attention avec hyperactivité. Il présente un retard important de langage et parle peu. Lorsqu'on s'adresse à lui, il est en mesure de répondre par quelques mots.

¹ Noms fictifs.



Adrien

Nouvel élève à l'école, Adrien a intégré la chorale pour sa première année à l'automne 2019. Âgé de 11 ans, Adrien a des habiletés langagières fonctionnelles et peut répondre par de courtes phrases. Il semble aussi avoir une bonne compréhension du langage.

Raphaël

Raphaël, 9 ans, en était également à ses débuts à la chorale à l'hiver 2020. Cet élève présente un retard global de développement. Il a des habiletés langagières fonctionnelles et répond généralement par de courtes phrases. Raphaël fait également de l'écholalie, c'est-à-dire qu'il répète des mots ou des phrases qu'il entend, soit immédiatement, soit en différé.

Collecte et analyse des données

Les données ont été collectées à l'hiver 2020, pendant quatre semaines. La durée de la collecte a été écourtée étant donné la pandémie de la COVID-19 qui a forcé la fermeture des écoles. Trois types de données ont été collectées, soit 1) les comportements et interactions observés chez les élèves; 2) les appréciations déclarées des élèves; ainsi que 3) les perceptions de retombées déclarées par l'enseignant de musique.

Cet article présente les résultats de l'analyse du premier et du troisième type de données. Celles-ci ont été collectées par des observations et des captations vidéos des séances de chorale, incluant une grille d'observation et un journal de bord complétés par l'étudiante-chercheuse, ainsi que par un entretien semi-dirigé auprès de l'enseignant.

Observations et captations vidéos

L'étudiante-chercheuse responsable du projet a observé les séances de chorale pendant quatre semaines et elle a consigné ses observations dans un journal de bord. Elle y notait les faits saillants des séances, des éléments de contexte pertinent et certaines remarques que l'enseignant de musique partageait avec elle, notamment des interactions particulières entre les élèves ou des hypothèses au sujet de l'origine de certains comportements répétitifs présentés par les élèves.

Les séances de chorale ont également été filmées et le contenu des vidéos a été analysé à l'aide du logiciel NVivo. Les comportements des élèves concernant leur participation et leurs interactions sociales ont été codés. Pour les fins de la recherche, une grille d'observation, présentée dans le Tableau 1, a été élaborée pour collecter les observations de comportements et d'interactions sociales. Divers éléments permettaient de



rendre compte de ceux-ci, notamment leur attention à la tâche, leur regard et leur posture.

Tableau 1 : Grille d'observation

-
- 1) Attention
 - a) Attentif
 - b) Non attentif
 - 2) Regard
 - a) Maintient
 - b) Détourne
 - c) Concentré
 - d) Diffus
 - 3) Participation
 - a) Chant
 - i) Chante
 - ii) Ne chante pas
 - b) Posture
 - i) Dos
 - ii) Face
 - iii) Assis
 - iv) Debout
 - 4) Communication
 - a) Engage
 - i) Verbal
 - ii) Non verbal
 - iii) Écholalie
 - b) Répond
 - i) Verbal
 - ii) Non verbal
 - iii) Écholalie
 - c) Ne répond pas
 - d) Écholalie
 - i) Différée
 - ii) Immédiate
 - 5) Consignes
 - a) Répond
 - b) Ne répond pas
 - c) Délai de réponse
-



Entretien semi-dirigé

Afin de recueillir les perceptions de retombées de cette activité de chorale sur les compétences en littératie (communication et interactions verbales et non verbales des élèves), un entretien semi-dirigé, d'une durée d'une heure, a été réalisé à la suite de l'observation des séances par l'étudiante-chercheuse. L'enseignant a également pu partager avec l'étudiante-chercheuse ses représentations, impressions et observations du comportement des élèves de la présente étude.

Analyse des données

L'analyse des données consiste à croiser les sources de données collectées. D'abord, les données descriptives issues de la grille d'observation et du journal de bord de l'étudiante-chercheuse ont été compilées pour chacun des participants concernant les observations des comportements de communication et d'interactions verbales et non verbales. Puis, une analyse thématique inductive a été réalisée avec les données qualitatives de l'entretien avec l'enseignant de musique (Braun et Clarke, 2006). Le verbatim de l'entretien a été retranscrit et des codes inductifs ont émergé lors de la lecture. Les trois thèmes qui sont ressortis de cette analyse, en lien avec les perceptions de retombées de l'enseignant sur les compétences en littératie, étaient 1) le langage, 2) les comportements sociaux, et 3) l'évolution des élèves au plan de leur participation, de leur engagement et de leurs comportements depuis qu'ils font partie de la chorale. Cette analyse croisée a permis de préciser les résultats.

Résultats

La section qui suit présente les résultats pour les trois participants.

Arnaud

Comme mentionné précédemment, Arnaud est un élève qui parle peu. À l'école, les membres du personnel ont longtemps présumé qu'il est non verbal. Toutefois, c'est au cours de musique que l'enseignant a perçu les premiers indices de langage. En effet, l'enseignant raconte que « *C'est en mettant le micro devant sa bouche, en voyant ses lèvres bouger que je me suis rendu compte qu'il chantait. En l'enregistrant et en augmentant le son ensuite, c'est là que j'ai réalisé qu'il chantait* ». C'est ainsi que l'enseignant a eu l'idée de l'inviter à participer à l'activité parascolaire de chorale.

Selon l'enseignant, bien qu'Arnaud aime chanter dans son cours de musique, son intérêt pour la chorale est plutôt social. Tel que consigné



dans le journal de bord de l'étudiante-chercheuse, il semble intrigué par les élèves autour de lui et est souvent tourné vers l'arrière pour observer les plus âgés du groupe. Il a aussi des contacts visuels soutenus avec certains élèves, il sourit et s'approche physiquement des personnes qui semblent l'intéresser. Il amorce toutefois peu d'interactions verbalement. Sur le plan langagier, l'enseignant explique que son langage se serait un peu développé en participant à la chorale, s'appuyant sur le fait qu'il réponde davantage verbalement lorsqu'on s'adresse à lui. Enfin, il aurait aussi appris à mieux doser sa voix, c'est-à-dire à parler plus fort.

Adrien

Adrien a fait ses débuts à la chorale à l'automne 2019 puisqu'il était un nouvel élève à l'école. Plutôt réservé en début d'année, il était surtout concentré à la tâche et suivait les consignes données par les intervenants. Au fil des mois, il s'est rapidement intégré au groupe et semblait plus ouvert à ce qui se passait autour de lui, notamment à ses camarades. Selon les analyses vidéos réalisées par l'étudiante-chercheuse, il est attentif au déroulement de l'activité en se levant pour chanter et en s'assoyant lors des consignes. L'enseignant de musique précise qu'il a appris rapidement les paroles des chansons, ce qui correspond aux observations de l'étudiante-chercheuse dans ses notes de terrain et son analyse des vidéos. Adrien est aussi capable de chanter selon les consignes données, par exemple plus fort ou plus doux, tel que le souligne l'enseignant de musique. Cet élève est impliqué à la chorale et se porte même volontaire pour faire des solos au micro. Pour ce qui est de ses interactions, l'enseignant explique qu'Adrien « aime avoir des contacts avec les autres. [...] Il va regarder quelqu'un puis il souhaiterait avoir une discussion avec un ami. Il pourrait avoir des échanges de quelques mots avec une personne. Il serait probablement rendu là ». Pour l'instant, Adrien a des amis à la chorale avec qui il interagit à l'occasion. Ces amis sont les mêmes que dans son groupe classe. Toutefois, selon les observations de l'étudiante-chercheuse et les informations de l'enseignant de musique, Adrien semble de plus en plus enclin à interagir avec de nouveaux élèves. Enfin, Adrien est également capable de communiquer ses besoins et de répondre à des interactions initiées par d'autres. Lors de l'analyse vidéo, l'étudiante-chercheuse a d'ailleurs observé à quelques reprises qu'il répondait aux félicitations de ses camarades et les encourageait aussi à participer.

Raphaël

Raphaël a débuté sa participation à la chorale au moment où nos observations ont commencé. Bien que la musique ait été une source de stress pour lui lorsqu'il était plus jeune, il semblait assez serein à la chorale. En effet, l'imprévisibilité de la musique dérangeait beaucoup cet élève et il ne tolérait pas d'entendre de nouvelles chansons ou que leur ordre varie. Confirmée par les propos de l'enseignant et les observations de l'étudiante-



chercheuse, cette manifestation d'anxiété semble désormais mieux contrôlée et Raphaël accepte les changements dans le cadre de l'activité de chorale. Lorsque l'ordre des chansons est modifié ou même que les élèves changent de place autour de lui, il ne présente plus de manifestations de stress. Raphaël participe bien à l'activité et se lève dès qu'une chanson commence. L'étudiante-chercheuse a observé qu'il chante quelques paroles, généralement lors du refrain. C'est aussi un élève qui semble intrigué par les autres élèves du groupe. « *Raphaël commence à avoir plus de contacts prolongés visuellement avec d'autres élèves. Il peut avoir le regard fuyant [...], mais là, il regarde certains amis pendant plusieurs secondes* ». Les analyses vidéos montrent également qu'il lui est arrivé d'amorcer certaines interactions avec deux jumelles identiques qui participent à la chorale. Les deux fillettes semblaient beaucoup intriguer Raphaël qui leur posait parfois des questions pour chercher à les distinguer.

Discussion

Deux constats concernant les retombées de cette activité musicale émergent de l'analyse des données. La chorale offrirait aux participants un contexte propice pour développer les compétences en littératie à l'oral (1) en amorçant des situations d'interaction ou en répondant à celles-ci et (2) en participant à la vie de leur école.

D'abord, la chorale est un contexte propice à l'émergence d'interactions. En effet, lors de cette activité, les participants sont amenés à interagir avec leurs pairs et leurs enseignants. Ils répondent notamment à l'appel de leur prénom lors des présences, ils se portent volontaires pour faire des solos à l'avant de la classe. Ils participent à l'animation de l'échauffement lorsque l'enseignant sollicite leur aide. Lors des moments de transition, les intervenants posent souvent des questions aux élèves et interagissent avec eux. Dans certains cas, on observe même des interactions entre deux élèves, comme Raphaël qui posait des questions aux jumelles ou encore Arnaud qui souriait à son voisin. D'ailleurs, Denault et Poulin (2008) ont relevé dans une revue de la littérature sur les activités parascolaires auprès de jeunes au développement typique que de telles activités peuvent susciter la création de nouveaux liens entre les participants, jeunes ou adultes. Ce constat pourrait aussi s'appliquer à une population présentant une DI et un diagnostic d'autisme. La chorale semble alors permettre aux enfants de développer leur communication et leurs compétences en littératie orale.

Enfin, la chorale permet aussi aux élèves de participer à la vie de leur communauté, composante de la littératie suggérée par Masny (Masny, 2001). En effet, par la participation à cette activité, les jeunes se rassemblent une fois par semaine pour vivre un moment agréable en compagnie du même groupe. Ils préparent également des concerts qu'ils présentent aux autres élèves, aux membres du personnel et à leurs familles, soit la communauté. Ils participent alors activement à la vie de leur



école et contribuent à créer du dynamisme au sein de l'établissement. Le fait de participer à cette activité leur permet également de se réaliser en tant que jeunes apprenants et de développer de nouveaux liens avec les élèves et les intervenants de l'école (Moreau et al., 2020). Ces éléments correspondent d'ailleurs à la participation à la société selon la définition de la littératie de Lacelle et al. (2016; Moreau et al., 2020).

Avant de soulever les limites, il est intéressant de préciser que l'entretien réalisé avec l'enseignant de musique a permis de recueillir des informations supplémentaires sur les élèves afin de brosser un portrait plus global de chacun. Lors de cet entretien, l'enseignant a également partagé des informations au sujet des changements qu'il avait lui-même observés chez les élèves depuis qu'il les connaît, ce qui a permis d'identifier certaines retombées de l'activité de chorale chez les participants dans une perspective plus large.

Certaines limites doivent être nommées. D'abord, seulement quatre séances d'observations de la chorale ont été réalisées, en raison de la fermeture des écoles liée à la COVID-19 à l'hiver 2020. Ce petit nombre d'observations n'a pas permis d'avoir une saturation des données de manière à bien décrire les retombées de l'activité de chorale sur les compétences en littératie. Une seconde limite concerne le nombre de participants et les profils hétérogènes de chacun qui ne permettent pas de porter des conclusions transférables à d'autres élèves. Enfin, une autre limite concerne l'étudiante-chercheuse qui a été impliquée dans toutes les étapes du projet en réalisant les questionnaires, l'entretien semi-dirigé, le codage des vidéos ainsi que l'analyse des données, ce qui a pu amener certains biais par son souci de satisfaire ses objectifs.

Afin de pallier ces limites, certaines recommandations sont formulées. D'abord, les observations devraient se dérouler sur une plus longue période afin de recueillir davantage d'informations sur les facteurs documentés et de pouvoir statuer sur le réel effet des activités musicales sur les compétences en littératie de jeunes autistes ayant une DI, et ce, non seulement chez les enseignants de musique, mais aussi chez les titulaires de classe. La réalisation d'observations des séances de chorale dès le début de l'année, et ce pendant un trimestre voire une année, serait idéale pour bien comprendre le profil de départ des élèves et ainsi constater les changements effectifs. Ensuite, il serait également intéressant d'observer les élèves dans leur classe et dans leur cours de musique afin d'évaluer si les compétences observées peuvent être mobilisées dans d'autres contextes. Les outils sélectionnés dans le cadre de la présente étude ayant été élaborés par l'étudiante-chercheuse, il serait intéressant d'utiliser des outils standardisés et normalisés auprès des personnes autistes avec ou sans DI. Ceux-ci seraient peut-être plus sensibles aux différences et aux particularités associées à ces conditions.



Conclusion

En conclusion, cet article visait à décrire les observations et les perceptions de retombées d'une activité de chorale sur les compétences en littératie (communication et interactions verbales et non verbales) d'élèves autistes ayant une DI. Une étude de cas de trois participants a permis de constater que cette activité parascolaire offre aux élèves l'occasion de rencontrer de nouveaux élèves et de satisfaire un certain intérêt social, c'est-à-dire leur intérêt envers les autres personnes. L'apprentissage de chansons et les différentes situations d'interaction lors de la chorale permettraient aussi aux participants de développer leur littératie orale. Enfin, cette activité encourage les participants à développer de nouveaux liens et un sentiment d'appartenance au groupe. Ce faisant, la chorale contribue à ce que ces participants puissent se réaliser et être davantage impliqués dans la vie de leur école, ce qui favorise leur participation sociale (Julien-Gauthier et al., 2016). Cette étude contribue à étayer l'état des connaissances sur les retombées des activités parascolaires, plus spécifiquement musicales, pour les personnes en situation de handicap. L'étude met en relief l'importance d'entreprendre d'autres recherches sur les effets des activités musicales de groupe, afin de mieux comprendre en quoi ces dernières peuvent soutenir le développement des personnes autistes ayant une DI. Il serait intéressant de mener des études avec une perspective longitudinale pour évaluer les effets de telles activités à long terme, ainsi que le maintien des acquis mesurés. La dimension sociale mériterait également d'être enrichie par des mesures sur le bien-être.

Références

- American Psychiatric Association. (2015). *DSM-5 : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (traduit par J.-D. Guelfi et M.-A. Crocq; 5^e éd.). Elsevier Masson.
- Bédard-Bruyère, F. (2021). *Développement social de l'enfant autiste par le chant choral : trois études de cas* [mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus UL. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/68631>
- Bédard-Bruyère, F., Bolduc, J. et Després, J.-P. (2022). Des interventions musicales en groupe pour favoriser le développement social d'enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme : une revue de la littérature. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 45(1), 80-98. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i1.4901>



- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buors, P. et Lentz, F. (2011). Les littératies multiples : un cadre de référence pour penser l'intervention pédagogique en milieu francophone minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 127-150. <https://doi.org/10.7202/045326ar>
- Carter, A. S., Davis, N. O., Klin, A. et Volkmar, F. R. (2013). Social development in autism. Dans F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin et D. Cohen (dir.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (p. 312-334). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470939345.ch11>
- Cook, A., Ogden, J. et Winstone, N. (2019). The impact of a school-based musical contact intervention on prosocial attitudes, emotions and behaviours: A pilot trial with autistic and neurotypical children. *Autism*, 23(4), 933-942. <https://doi.org/10.1177/1362361318787793>
- Courchesne, V. et Mottron, L. (2021). Les interventions précoces en autisme sont-elles efficaces? *Sur le spectre*, 11, 3-4. http://groupechercheautismemontreal.ca/SurLeSpectre/CIUSSS_Magazine_printemps21_FR_LR.pdf
- Courtois-du-Passage, N. et Galloux, A.-S. (2004). Bilan orthophonique chez l'enfant atteint d'autisme : aspects formels et pragmatiques du langage. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 52(7), 478-489. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2004.09.004>
- Denault, A.-S. et Poulin, F. (2008). La participation à des loisirs organisés à l'adolescence : état des connaissances sur les déterminants, les effets et les processus associés. *Revue de psychoéducation*, 37(2), 211-226.
- Eilat, Y. et Raichel, N. (2016). An inclusive school choir for children with autism in Israel: Using grounded theory to explore the perceived benefits and challenges. *Voices : A World Forum for Music Therapy*, 16(1). <https://doi.org/10.15845/voices.v16i1.849>
- Erickson, K. et Sanders, E. (2009). *Research-based practices for creating access to the general curriculum in reading and literacy for students with significant intellectual disabilities*. Center for Literacy & Disability Studies University of North Carolina at Chapel Hill.
- Fortin, F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile: transformations réciproques du sens du handicap*. Presses de l'Université Laval.
- Gagnon, D. (2020). *Développement du langage communicatif chez les autistes qui ont expérimenté une régression langagière en bas âge* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/25186>



- Geretsegger, M., Elefant, C., Mössler, K. A. et Gold, C. (2014). Music therapy for people with autism spectrum disorder. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 6. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD004381.pub3>
- Ghasemtabar, S. N., Fayyaz, I., Arab, S., Naghashian, H., Poudineh, Z. et Hosseini, M. (2015). *Music therapy: An effective approach in improving social skills of children with autism*. *Advanced Biomedical Research*, 4, 157. <https://doi.org/10.4103/2277-9175.161584>
- Hossein Khanzadeh, A. A. et Imankhah, F. (2017). The effect of music therapy along with play therapy on social behaviors and stereotyped behaviors of children with autism. *Practice in Clinical Psychology*, 5(4), 251-262. <https://doi.org/10.29252/nirp.jpccp.5.4.251>
- Julien-Gauthier, F., Martin-Roy, S., Ruel, J., Moreau, A. et Rouillard-Rivard, D. (2016). La participation sociale de jeunes adultes ayant des incapacités intellectuelles, un an après la fin de la scolarisation. *Revue internationale de communication et socialisation*, 3(2), 155-179. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/RICS_2016-Vol-3-2_Julien-Gauthier-et-al_v2-smk-2017-06-24.pdf
- Lacelle, N., Lafontaine, L., Moreau, A. C., et Laroui, R. (2016). *Définition de la littératie*. Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie. <https://www.ctreq.qc.ca/realisation/reseau-quebecois-sur-la-litteratie/>
- LaGasse, A. B. (2014). Effects of a music therapy group intervention on enhancing social skills in children with autism. *Journal of Music Therapy*, 51(3), 250-275. <https://doi.org/10.1093/jmt/thu012>
- Lovaas, O. I. (2002). *Teaching individuals with developmental delays: basics intervention techniques*. Pro-Ed.
- Masny, D. (2001). *La culture de l'écrit : les défis à l'école et au foyer*. Éditions logiques.
- Mendelson, J., White, Y., Hans, L., Adebari, R., Schmid, L., Riggsbee, J., Goldsmith, A., Ozler, B., Buehne, K., Jones, S., Shapleton, J. et Dawson, G. (2016). A preliminary investigation of a specialized music therapy model for children with disabilities delivered in a classroom setting. *Autism Research & Treatment*, 2016, 1284790. <https://doi.org/10.1155%2F2016%2F1284790>
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2017). *Vers une meilleure intégration des soins et des services pour les personnes ayant une déficience. Cadre de référence pour l'organisation des services en déficience physique, déficience intellectuelle et trouble du spectre de l'autisme*. Gouvernement du Québec.
- Moreau, A. C., Lacelle, N., Ruel, J. et Mercier, G. (2020). Proposition d'une conceptualisation coconstruite de la littératie : résultat d'une recherche-développement. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 43, 45-59. <https://doi.org/10.4000/dse.4298>



- Mottron, L. (2016). *L'intervention précoce pour enfants autistes*. Éditions Margada.
- Prizant, B. M. (dir.). (2006). *The SCERTS model: A comprehensive educational approach for children with autism spectrum disorders*. Paul H. Brookes Pub.
- Prizant, B. M. et Duchan, J. F. (1981). The functions of immediate echolalia in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46(3), 241-249. <https://doi.org/10.1044/jshd.4603.241>
- Rogers, S. J. et Dawson, G. (2013). *L'intervention précoce en autisme : le modèle de Denver pour jeunes enfants : promouvoir le langage, l'apprentissage et l'engagement social*. Dunod.
- Schmid, L., DeMoss, L., Scarbrough, P., Ripple, C., White, Y. et Dawson, G. (2020). An investigation of a classroom-based specialized music therapy model for children with autism spectrum disorder: Voices together using the VOICSS TM method. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 35(3), 176-185. <https://doi.org/10.1177/1088357620902505>
- Vaiouli, P. et Andreou, G. (2018). Communication and language development of young children with autism: A review of research in music. *Communication Disorders Quarterly*, 39(2), 323-329. <https://doi.org/10.1177/1525740117705117>