



Texte des retombées de la recherche

Répondre aux besoins en littératie des élèves qui présentent un trouble développemental du langage par l'enseignement de routines *musique-littératie* au primaire : actions à poser et défis

Auteures

Andrée Lessard, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada,

andree.lessard@uqtr.ca

Laurie-Ann Garneau-Gaudreault, doctorante, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada,

laurie-ann.garneau-gaudreault@uqtr.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les élèves ayant un trouble développemental du langage (TDL) présentent un déficit sévère d'une ou de plusieurs habiletés langagières, ce qui affecte l'expression ou la compréhension du langage ou les deux, et ce, tant à l'oral qu'à l'écrit (Gillam et al., 2017; Mazeau et Pouhet, 2014). Ce trouble est associé à des difficultés scolaires importantes touchant plusieurs habiletés de base comme la conscience phonologique, la conscience morphologique, le vocabulaire et le traitement orthographique (Catts et al., 2002; Norbury et al., 2017). Souvent présents en comorbidité avec le TDL, d'autres troubles, comme le déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) et la dyspraxie, peuvent affecter la régulation des fonctions exécutives et la coordination des gestes moteurs en écriture (Gillam et al., 2017; Mazeau et Pouhet, 2014). Considérant les répercussions que ces difficultés peuvent avoir sur l'ensemble du parcours scolaire, les enseignants se doivent d'être conscients des obstacles que peuvent rencontrer les élèves ayant un TDL afin de favoriser leur pleine participation aux activités d'apprentissage (Catts et Kamhi, 2005; Rousseau et al., 2015). Toutefois, les écoles ne sont pas toujours outillées pour leur offrir les accompagnements ou les ressources adéquats (Breault et al., 2019). Dans cette optique, notre recherche s'est intéressée à des interventions novatrices intégrant la musique en raison des habiletés langagières qu'elles permettent de développer, notamment le vocabulaire (Lawson-Adams et Dickinson, 2020; Piro et Ortiz, 2009) et l'orthographe lexicale (Gaboury et al., 2020).

L'article vise à mettre en lumière les actions facilitantes et les défis soulevés en lien avec le développement des habiletés langagières et la participation des élèves qui ont un TDL par des enseignantes de première année en classe en adaptation scolaire lors de la mise en place de routines jumelant la musique et la littératie (routines MusLi). Ces routines incluaient plusieurs parlars-rythmés (comptines) différents, dont le texte exploitait des régularités orthographiques, à raison d'un thème par semaine, et des jeux rythmiques. Par exemple, ces activités incluaient des répétitions rythmées de syllabes (vitamines rythmiques vocales), des jeux de pulsations pendant l'écoute du parler-rythmé; des percussions corporelles; des jeux d'association rythme-texte ou la lecture de mots en suivant la pulsation d'une musique instrumentale (Lessard et Boivin, à paraître). Toutes les activités ont été conçues pour soutenir les habiletés des élèves en lecture (identification des mots, fluidité), en écriture (orthographe lexicale, syntaxe) et à l'oral (conscience phonologique, vocabulaire). Trois enseignantes ont mis en place les routines MusLi dans leur classe pendant six semaines avant de participer à un groupe de discussion. Leurs propos ont ensuite été retranscrits intégralement et ont fait l'objet d'une analyse de contenu (Dionne, 2018; L'Écuyer, 1990) par un procédé de thématization en continu (Paillé et Mucchielli, 2016). Les résultats mettent en lumière des facilitateurs et des obstacles liés au programme MusLi et aux actions posées par les enseignantes.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Premièrement, les enseignantes ont identifié des facilitateurs liés aux caractéristiques du programme. Sa dimension routinière, sa courte durée et sa malléabilité sécurisaient les élèves et permettaient aux enseignantes d'adapter les activités au profil de leur groupe. Elles ont pu aussi observer une progression dans la compréhension des consignes et de certains concepts en littératie. Cela concorde avec le fait que de courtes interventions quotidiennes auraient de meilleurs effets à long terme sur les apprentissages en littératie que des séances d'interventions espacées (Chapleau et al., 2020). De plus, la répétition est une approche favorisant la compréhension pour les élèves ayant un TDL (Lussier et al., 2017). Dans le même ordre d'idées, les parlars-rythmés proposés chaque semaine ont donné l'occasion aux enseignantes d'offrir un enseignement contextualisé des habiletés en littératie selon le niveau des élèves, ce qui a permis d'exposer ceux-ci à la complexité du langage, de favoriser un rappel des connaissances et de discuter des concepts à partir du texte (Gillam et al., 2017; Godin et Chapleau, 2020). Enfin, les élèves montraient du plaisir à s'engager dans les activités MusLi. Les parlars-rythmés accrocheurs pourraient avoir suscité la motivation, puisque la musique favorise l'expression de soi et stimule des réactions affectives (Zosim, 2014).

Deuxièmement, d'autres facilitateurs aux apprentissages ont été rapportés par les enseignantes, ceux-ci étant liés aux actions qu'elles ont posées. Plusieurs actions semblaient se rattacher à la différenciation pédagogique en raison de l'attention que les enseignantes montraient vis-à-vis des besoins de leurs élèves et de l'ouverture dont elles faisaient preuve par rapport à la diversité des profils dans le groupe (Rousseau, 2015; Rousseau et al., 2015). Le niveau de différenciation variait entre la flexibilité (p. ex. : conception d'un support visuel pour le parler-rythmé), les adaptations (p. ex. : matériel ajusté aux besoins d'un élève) et la modification (p. ex. : retrait complet de certaines activités) (Moldoveanu et al., 2016; Prud'homme et al., 2015). Elles étaient mises de l'avant de façon à réduire les potentielles situations d'échec et à permettre la pleine participation des élèves aux activités (Rousseau, 2015).

Troisièmement, les enseignantes ont identifié des obstacles liés aux routines MusLi. En particulier, la complexité de certaines tâches (p. ex. : réciter un parler-rythmé tout en faisant des gestes rythmés), le niveau de difficulté des textes et l'intensité sonore des percussions corporelles se sont révélés être un défi pour ceux ayant des difficultés de coordination, liées aux fonctions exécutives ou à une hypersensibilité au bruit. Il est possible que quelques tâches aient créé une surcharge cognitive chez les élèves en raison de leur TDL, particulièrement ceux présentant un diagnostic de TDA/H ou de dyspraxie en comorbidité (Bragard et Schelstraete, 2006; Gillam et al., 2017; Lussier et al., 2017; Mazeau et Pouhet, 2014). Parallèlement, le sens des parlars-rythmés comportant un plus grand ratio de mots de vocabulaire abstrait était moins accessible pour les élèves (Lussier et al., 2017; Mazeau et Pouhet, 2014). Il est cependant possible d'envisager des versions simplifiées des tâches



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

rythmiques, une réduction du nombre de mots abstraits se trouvant dans les textes et l'ajout d'un support visuel afin de favoriser la compréhension des élèves et leur participation (Catts et Kamhi, 2005; Gillam et al., 2017).

Quatrièmement, le volet rythmique des routines MusLi a pu engendrer des obstacles pour certaines enseignantes n'ayant pas une formation musicale avancée, notamment en ce qui concerne leur aisance à enseigner certains rythmes et leur perception de compétence dans ce domaine (Burak, 2019; De Vries, 2013, 2017; Koca, 2013). Un enregistrement audio était fourni pour pallier cette situation. Lorsque celui-ci était de moins bonne qualité, un obstacle se présentait au moment d'offrir aux élèves une plus grande diversité de variantes rythmiques qui répondaient à leur niveau ou à leurs besoins (Lessard et Garneau-Gaudreault, 2022; Mobbs et Cuyul, 2018; Scripp et Gilbert, 2016; Tomlinson et Imbeau, 2010). Pour réduire l'apparition de ces obstacles, il serait possible d'envisager l'inclusion du développement des compétences musicales de base au cœur des programmes de formation à l'enseignement (Lessard, 2021) et de fournir un matériel de haute qualité aux enseignantes qui déploient des routines MusLi dans leurs classes.

En somme, cette recherche a permis de documenter les pratiques de trois enseignantes dans le cadre de routines novatrices jumelant musique et littérature auprès d'élèves qui présentent un TDL. Les résultats doivent être interprétés en considérant certaines limites, dont le contexte pandémique qui a entraîné la fermeture des classes en mars 2020. Le portrait présenté se rattache à ce contexte précis après six semaines de routines. Par ailleurs, la généralisation des résultats à d'autres contextes scolaires peut aussi être limitée par l'observation auprès d'un seul niveau scolaire, de même que le nombre restreint de participants et l'hétérogénéité des profils d'élèves qui présentent un TDL.

Notre recherche a entraîné plusieurs retombées. Les routines MusLi ont permis de faciliter les apprentissages et la participation des élèves qui ont un TDL de multiples façons. L'aspect ludique des activités proposées dans le programme a favorisé l'engagement et la participation des jeunes, ce qui a réduit les possibilités qu'une situation de handicap se manifeste en classe. La structure souple du programme MusLi et ses contenus ont permis de répondre aux différents besoins émergeant auprès de groupes plus hétérogènes où des difficultés complexes s'observaient (langage, motricité, comportement, praxie, etc.). Le programme outillait également les enseignants en adaptation scolaire (ou les enseignants du primaire en classe inclusive) qui se disaient souvent démunis au moment d'accompagner leurs élèves qui présentent un TDL. Le programme proposait des interventions diversifiées et contextualisées (parlers-rythmés). Par ailleurs, les obstacles rapportés par les enseignantes ont permis de dégager des pistes à retenir pour la mise en place de routines MusLi auprès d'élèves qui ont un TDL. L'une de ces pistes concerne la



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

segmentation des tâches complexes qui exige de coordonner la parole et les mouvements. Une autre piste est d'offrir un plus grand choix de modalités pour réaliser les activités (percussions corporelles moins bruyantes, textes accompagnés d'images pour soutenir la compréhension, utilisation de bâtonnets, etc.). À long terme, il serait également bénéfique de proposer une formation spécifique pour développer les habiletés musicales de base chez des enseignants du primaire. Ce volet musical permettrait de diversifier davantage les activités proposées aux élèves. Finalement, les retombées d'une collaboration entre enseignants de musique et enseignants généralistes au primaire seraient également à explorer. Cette collaboration mènerait à soutenir le développement des habiletés langagières par des approches novatrices qui combinent musique et littérature. Le but est de mieux répondre aux besoins diversifiés des élèves qui présentent un TDL.



Références

- Bragard, A. et Schelstraete, M.-A. (2006). Le manque du mot dans les troubles spécifiques du langage chez l'enfant. *L'Année psychologique*, 106(4), 633-661.
https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_2006_num_106_4_30932
- Breault, C., Béliveau, M.-J., Labelle, F., Valade, F. et Trudeau, N. (2019). Le trouble développemental du langage : mise à jour interdisciplinaire. *Neuropsychologie clinique et appliquée*, 3, 64-81.
<https://doi.org/10.46278/j.ncacn.20190717>
- Burak, S. (2019). Self-efficacy of pre-school and primary school pre-service teachers in musical ability and music teaching. *International Journal of Music Education*, 37(2), 257-271.
<http://doi.org/10.1177/0255761419833083>
- Catts, H. W., Bridges, M. S., Little, T. D. et Tomblin, J. B. (2008). Reading achievement growth in children with language impairments. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 51(6), 1569-1579. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/07-0259\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/07-0259))
- Catts, H. W. et Kamhi, A. G. (dir.). (2005). *The connections between language and reading disabilities*. Lawrence Erlbaum.
- Chapleau, N., Godin, M.-P. et Beupré-Boivin, K. (2020). Des pratiques reconnues efficaces auprès des lecteurs et scripteurs ayant des difficultés. Dans N. Chapleau et M.-P. Godin (dir.), *Lecteurs et scripteurs en difficulté : propositions didactiques et orthodidactiques* (p. 5-24). Presses de l'Université du Québec.
- De Vries, P. (2013). Generalist teachers' self-efficacy in primary school music teaching. *Music Education Research*, 15(4), 375-391.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2013.829427>
- De Vries, P. (2017). Self-efficacy and music teaching: Five narratives. *International Journal of Education & the Arts*, 18(4).
<http://www.ijea.org/v18n4/>
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches*. (4^e éd., p. 317-342). Presses de l'Université de Montréal.
- Gaboury, V., Lavoie, N. et Lessard, A. (2020). A combined music and writing program helps second graders learn to spell. *International*



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Journal of Music Education, 38(4), 513-524.
<https://doi.org/10.1177/0255761420950982>

Gillam, R. B., Gillam, S. L., Holbrook, S. et Orellana, C. (2017). Language disorder in children. Dans S. Goldstein et M. De Vries (dir.), *Handbook of DSM-5 disorders in children and adolescents* (p. 57-76). Springer.

Godin, M.-P. et Chapleau, N. (2020). Bilan et pistes prospectives en didactique et en orthodidactique de la lecture-écriture. Dans N. Chapleau et M.-P. Godin (dir.), *Lecteurs et scripteurs en difficulté : Propositions didactiques et orthodidactiques* (p. 325-333). Presses de l'Université du Québec.

Koca, S. (2013). An investigation of music teaching self-efficacy levels of prospective preschool teachers. *Educational Research and Reviews*, 8(12), 897-900.
<https://academicjournals.org/journal/ERR/article-abstract/B4639F46339>

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.

Lawson-Adams, J. et Dickinson, D. K. (2020). Sound stories: Using nonverbal sound effects to support English word learning in first-grade music classrooms. *Reading Research Quarterly*, 55(3), 419-441. <https://doi.org/10.1002/rrq.280>

Lessard, A. (2021). Les approches intégratives « musique-littératie » au cœur de la formation initiale pour soutenir l'enseignement de la littératie au préscolaire et au primaire. *Revue internationale de communication et socialisation*, 8(2), 162-178.
https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/09/RICS_2021-Vol-8-2-Lessard-14-08-2021.pdf

Lessard, A. et Boivin, A. (à paraître). De la musique pour soutenir l'enseignement de la littératie au quotidien en première année. *Vivre le primaire*.

Lessard, A. et Garneau-Gaudreault, L.-A. (2022). Favoriser les apprentissages d'une diversité d'élèves par des routines novatrices « musique-littératie » en première année du primaire : pistes de réflexion pour un enseignement différencié. *Revue internationale de communication et socialisation*, 9(1), 42-57.
<https://www.revuerics.com/wp->



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

content/uploads/2022/05/RICS_2022-Vol-9-1-Lessard-et-Garneau-17-04-2022-4.pdf

- Lussier, F., Chevrier, É. et Gascon, L. (2017). *Neuropsychologie de l'enfant et de l'adolescent : troubles développementaux et de l'apprentissage* (3^e éd.). Dunod.
- Mazeau, M. et Pouhet, A. (2014). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant : du développement typique aux « dys- »* (2^e éd.). Elsevier Masson.
- Mobbs, A. et Cuyul, M. (2018). Listen to the music: Using songs in listening and speaking classes. *English Teaching Forum*, 56(1), 22-29. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1181086>
- Moldoveanu, M., Grenier, N. et Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique : représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), 745-769. <https://doi.org/10.7202/1038601ar>
- Norbury, C. F., Vamvakas, G., Gooch, D., Baird, G., Charman, T., Pickles, A. (2017). Language growth in children with heterogeneous language disorders: a population study. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1092-1105. <http://doi.org/10.1111/jcpp.12793>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Piro, J. et Ortiz, C. (2009). The effect of piano lessons on the vocabulary and verbal sequencing skills of primary grade students. *Psychology of Music*, 37(3), 325-347. <http://doi.org/10.1177/0305735608097248>
- Prud'homme, L., Bergeron, G. et Fortin, A. (2015). Apprendre à différencier : le sens construit par neuf enseignantes en formation initiale engagées dans une démarche d'étude de soi. *Formation et profession*, 23(3), 3-16. <http://doi.org/10.18162/fp.2015.277>
- Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Paquet-Bélanger, N., Stanké, B. et Bergeron, L. (2015). Pédagogie universelle et technologie d'aide : deux voies complémentaires favorisant le soutien tantôt collectif, tantôt individuel aux apprentissages. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 453-490). Presses de l'Université du Québec.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Scripp, L. et Gilbert, J. (2016). Music plus music integration: A model for music education policy reform that reflects the evolution and success of arts integration practices in 21st century American public schools. *Arts Education Policy Review*, 117(4), 186-202. <https://doi.org/10.1080/10632913.2016.1211923>

Tomlinson, C. A. et Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.

Zosim, C.-M. (2014). *Le geste expressif dans l'enseignement de la musique au premier cycle du primaire* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6567/>