Document generated on 07/18/2025 9:34 p.m.

Revue hybride de l'éducation

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

Andrée Lessard and Laurie-Ann Garneau-Gaudreault

Volume 7, Number 1, Summer 2023

Littératie et situations de handicap : obstacles, défis et actions

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1101739ar
DOI: https://doi.org/10.1522/rhe.v7i1.1318

See table of contents

Publisher(s)

Département des sciences de l'éducation

ISSN

2371-5669 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Lessard, A. & Garneau-Gaudreault, L.-A. (2023). 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. *Revue hybride de l'éducation*, 7(1), 110–146. https://doi.org/10.1522/rhe.v7i1.1318

Article abstract

Le présent article présente une recherche menée auprès de trois enseignantes en adaptation scolaire de première année, dont les élèves présentaient tous un trouble développemental du langage (TDL). Pendant six semaines, elles ont enseigné des routines « musique-littératie ». Un devis qualitatif exploratoire a permis d'identifier les caractéristiques de l'environnement liées à l'enseignement des routines qui constituaient : 1) des actions facilitantes ou 2) des défis pour l'apprentissage en littératie et la participation des élèves présentant un TDL. L'analyse a permis de dégager des pistes d'adaptation à apporter aux routines pour mieux répondre aux besoins des élèves.

© Université du Québec à Chicoutimi, 2023

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

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

Résumé

Le présent article présente une recherche menée auprès de trois enseignantes en adaptation scolaire de première année, dont les élèves présentaient tous un trouble développemental du langage (TDL). Pendant six semaines, elles ont enseigné des routines « musique-littératie ». Un devis qualitatif exploratoire a permis d'identifier les caractéristiques de l'environnement liées à l'enseignement des routines qui constituaient : 1) des actions facilitantes ou 2) des défis pour l'apprentissage en littératie et la participation des élèves présentant un TDL. L'analyse a permis de dégager des pistes d'adaptation à apporter aux routines pour mieux répondre aux besoins des élèves.

Mots-clés : routines musique-littératie; adaptation scolaire; trouble développemental du langage (TDL); enseignement primaire; littératie; musique

Introduction

La littératie peut être définie comme « 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 » (Moreau et al., 2020, p. 12). Cette définition aide, en partie, à comprendre que les personnes qui présentent un trouble développemental du langage (TDL) peuvent se trouver en situation de handicap (Barton-Hulsey, 2017; Barton et Hamilton, 1998; Papen, 2005). En effet, ce trouble affecte la production ou la compréhension du langage (ou les deux) (Gillam et al., 2017), ce qui augmente les probabilités de vivre des situations de handicap (Gillam et al., 2017; Norbury et al., 2017). Dans une visée de prévention des handicaps, l'école joue un rôle important afin d'aider les élèves qui présentent un TDL à développer leurs compétences en littératie. Pour ce faire, différentes approches sont mises en place dès le début du primaire (Chapleau et Godin, 2020; Hawken, 2009), dont certaines exploitent une dimension musicale. Le but de cet article est de mettre en lumière les actions facilitantes et les défis soulevés par la mise en place de ces pratiques non conventionnelles en présentant une recherche menée en milieu scolaire auprès d'enseignantes en adaptation scolaire, dont les élèves présentaient un TDL. Dans un premier temps, la problématique et les objectifs de la recherche sont présentés, suivis du cadre théorique et de la méthodologie employée. Les résultats sont ensuite exposés et discutés conjointement. En conclusion, les retombées pour les milieux scolaires et scientifiques sont présentées à la lumière des limites de l'étude, permettant également de dégager quelques pistes de recherches ultérieures.

Problématique et contexte

Les élèves qui présentent un TDL représentent jusqu'à 7 % de la population d'âge scolaire (Breault et al., 2019; Norbury, 2013). Le TDL est un trouble neurodéveloppemental associé à des difficultés sévères du langage réceptif, expressif, ou les deux, découlant du déficit de l'une ou de plusieurs habiletés langagières (Gillam et al., 2017). Ces habiletés rassemblent les connaissances liées aux sons du langage (phonologie), à la forme des mots (morphologie), aux mots et à leur système d'organisation (lexique), à la structure des phrases (syntaxe), au sens (sémantique), au discours et à l'utilisation du langage comme outil fonctionnel de communication (pragmatique) (Daviault, 2011; Lussier et al., 2017). En lecture, les difficultés peuvent se traduire par un traitement plus lent ou une compréhension erronée des phrases complexes ou ayant des formes moins familières, comme la phrase passive (p. ex. : *La pomme a été mangée par le garçon*) (Dick et al., 2004; Mazeau et Pouhet, 2014; Montgomery et al., 2016). En écriture, un lexique interne moins étendu et peu organisé peut mener à une redondance du vocabulaire dans les textes ou à l'utilisation erronée de certains mots (Gillam et al., 2017; Godin, 2020;

Mainela-Arnold et al., 2010). Le TDL est aussi associé à davantage de difficultés sur le plan de l'orthographe (Godin et al., 2018; Royle et Reising, 2019; Thordardottir et Namazi, 2007), pour ne nommer que quelques exemples.

Ces apprenants forment un groupe très hétérogène (Breault et al., 2019; Norbury, 2013), car les déficits des habiletés langagières varient d'un individu à l'autre. De plus, le TDL se présente souvent en comorbidité avec d'autres troubles, comme celui du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) ou encore celui du trouble développemental de la coordination, qui affecte l'activation et la coordination des mouvements (Duke et al., 2014; Gillam et al., 2017). Pour ces raisons, la population d'élèves qui présentent un TDL est souvent considérée comme difficile à soutenir sur le plan des apprentissages scolaires, non seulement pour la lecture et l'écriture, mais également pour l'ensemble des matières scolaires (Breault et al., 2019; Gillam et al., 2017; Mazeau et Pouhet, 2014; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007).

Encore aujourd'hui, les milieux scolaires ne sont pas toujours en mesure de répondre aux besoins spécifiques des élèves présentant un TDL (Breault et al., 2019). Sans un enseignement adapté à leurs besoins, ils deviennent alors à haut risque de rencontrer des défis en société (Breault et al., 2019; Norbury, 2013). Cependant, des études montrent qu'ils peuvent progresser en langage et en littératie s'ils reçoivent un enseignement précoce et adapté à leurs besoins (Breault et al., 2019; Catts et al., 2008; Norbury et al., 2017). Entre autres, des recherches observent une progression significative en littératie chez des élèves présentant un TDL lorsque les interventions ciblent des habiletés spécifiques, comme la conscience phonologique (Barton-Hulsey, 2017), la conscience morphologique (Good et al., 2015; Goodwin et Ahn, 2010) et le vocabulaire (Godin, 2020). La mise en place d'activités d'enseignement contextualisé, comme la lecture interactive, est également encouragée afin de favoriser le rappel des connaissances, de développer les habiletés en littératie et de renforcer la généralisation des apprentissages chez ces élèves (Chapleau et Godin, 2020; Godin et al., 2015; Rodriguez et al., 2016; Swicegood et Miller, 2015).

En complément à ces approches plus conventionnelles, les recherches menées en neurosciences, en éducation et dans des domaines connexes indiquent qu'un entrainement musical est susceptible de contribuer au développement des habiletés langagières des apprenants qui présentent un TDL, en particulier lorsque l'entrainement du rythme est ciblé (Ladányi et al., 2021). Celui-ci favoriserait le développement de plusieurs habiletés qui sont souvent atteintes chez eux (Gillam et al., 2017). Par exemple, chez de jeunes apprenants tout venant, l'enseignement-apprentissage de la musique contribue au développement de la perception auditive (Deutsch et al., 2004; Habib et al., 2016), de la mémoire auditive verbale (liée au traitement de l'information phonologique) (Gombert et

Colé, 2000; Ho et al., 2003) et de la conscience phonologique (Gordon et al., 2015; Habib et al., 2016; Nelson, 2016). Il permettrait également de développer le vocabulaire (Lawson-Adams et Dickinson, 2020; Piro et Ortiz, 2009), la syntaxe (Dittinger et al., 2017; Piro et Ortiz, 2009), l'orthographe lexicale (Gaboury et al., 2020) et la lecture de mots irréguliers ou de non-mots (Bryant, 2012; Slater et al., 2014). En somme, l'apprentissage musical peut stimuler des progrès dans plusieurs des dimensions du traitement langagier, d'où l'intérêt marqué d'intégrer la musique au cœur d'interventions visant à soutenir les habiletés en littératie des élèves présentant des difficultés langagières (Commeiras et al., 2019; Frère et al., 2019; Schön et Tillmann, 2015).

Dans cette lignée, un projet ayant pour but de documenter les apports d'un programme novateur « musique-littératie » chez une diversité d'élèves (Lessard et Garneau-Gaudreault, 2022) a été implanté dans une école primaire. À l'intérieur de ce projet plus vaste, trois enseignantes en adaptation scolaire, dont les élèves présentaient tous un TDL, ont enseigné des routines « musique-littératie » (MusLi) pendant six semaines. Dans ce contexte spécifique, elles ont consacré quotidiennement environ 15 minutes à la réalisation d'activités variées se rattachant à un texte différent, et ce, chaque semaine. Chaque texte était un « parler-rythmé », c'est-à-dire une comptine où les mots sont récités selon un rythme particulier (p. ex. : « mon bateau » pourrait être lu avec trois syllabes rythmées en séquence : « court court long »). De plus, chacun exploitait des mots tirés de la liste orthographique de première année (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014), regroupés selon des régularités ou des particularités orthographiques (p. ex. : g dur, g doux, s muet).

Les activités proposées pouvaient inclure les suivantes : 1) vitamines rythmiques vocales (répétition rythmée de syllabes); 2) lecture collective du texte pour en construire la compréhension; 3) jeu de pulsations pendant l'écoute du parler-rythmé; 4) apprentissage du parler-rythmé; 5) percussions corporelles; 6) jeu d'association rythme-texte; 7) remplacement de non-mots par de vrais mots en respectant le rythme; 8) lecture de mots en suivant la pulsation d'une musique instrumentale; 9) autres jeux rythmiques variés. 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). De plus, toutes les activités rythmiques étaient accompagnées d'un matériel audio préenregistré que les enseignantes étaient libres d'utiliser ou non. Pour plus de détails sur les activités, il est possible de consulter Lessard et Boivin (à paraître).

L'objectif général de la présente recherche était de décrire les pratiques enseignantes pouvant soutenir le développement des habiletés de littératie et réduire les situations de handicap pour des élèves présentant un TDL dans ce contexte précis.

Cadre théorique

Selon le *Modèle de développement humain* et de *Processus de production du handicap* (MDH-PPH) (Fougeyrollas, 1998, 2010) adapté au contexte scolaire, les défis rencontrés par un élève en difficulté découleraient d'un ensemble de facteurs (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2017). Ce modèle stipule que l'incapacité à réaliser les habitudes de vie est la résultante de l'interaction entre les facteurs personnels à l'individu et ceux issus de son environnement. La « situation de handicap » s'explique dans les cas où les obstacles (p. ex. : accès limité aux ressources d'aide, difficulté à traiter le langage oral) prennent une plus grande importance que les facilitateurs (p. ex. : accès à des interventions adaptées), ceux-ci pouvant appartenir tant aux facteurs personnels qu'aux facteurs environnementaux (Fougeyrollas et al., 2019). À l'inverse, une interaction entre ces facteurs, selon un scénario où les facilitateurs ont plus de poids que les obstacles, permet la participation sociale. Ce faisant, cela soutient la réalisation des habitudes de vie par l'élève (p. ex. : capacité à effectuer les tâches demandées et à réaliser des apprentissages) (Fougeyrollas, 2016).

La figure 1 illustre comment les facteurs personnels et les facteurs environnementaux entrent en relation et influencent les habitudes de vie de chaque élève. Parmi les facteurs personnels, on retrouve : 1) des caractéristiques identitaires (intérêts, expériences); 2) des aptitudes à accomplir les tâches du quotidien pour lesquelles l'individu peut vivre des capacités ou des incapacités; et 3) des systèmes organiques (Fougeyrollas et al., 2019). Dans le cas des élèves qui présentent un TDL, les systèmes organiques sont caractérisés par des déficits dans le système associé au développement et au traitement du langage, ce qui entraine des incapacités relatives à la mobilisation de certaines habiletés linguistiques (Gillam et al., 2017). Ces incapacités deviennent alors des facteurs de risque pouvant contribuer à placer l'élève en situation de handicap, du moins si les facteurs environnementaux (ici, les facteurs scolaires) ne sont pas adaptés aux caractéristiques de l'apprenant (Fougeyrollas et al., 2019; Paré et al., 2004).

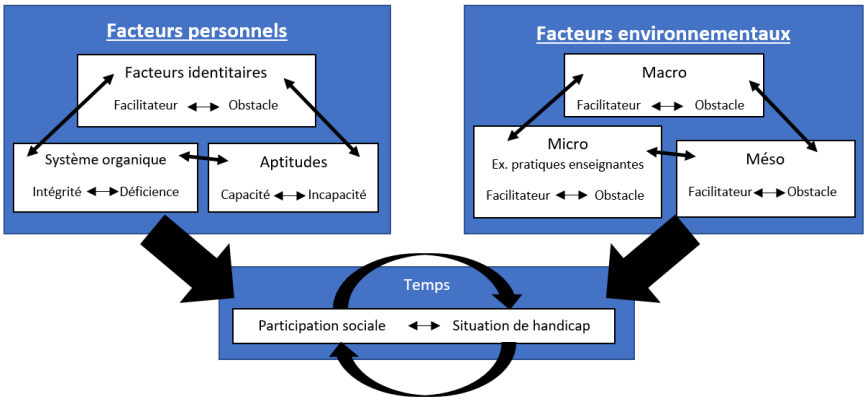

Figure 1 : Adaptation du schéma de Processus de production du handicap (Réseau international sur le Processus de production du handicap [RIPPH], 2021)

Selon Fougeyrollas et ses collègues (2019), les facteurs environnementaux se divisent en trois sphères : le micro-environnement, le méso-environnement et le macro-environnement. Ces auteurs soulignent aussi que le micro-environnement réfère aux contextes propres à l'élève et qui peuvent être adaptés à ses besoins. Cela inclut donc la famille, les acteurs scolaires et les professionnels qui interviennent directement auprès de lui pour lui donner accès aux ressources qui favoriseront ses apprentissages et son développement. Ainsi, les pratiques adoptées par l'enseignante se situent dans cette dimension. Le méso-environnement se rattache aux contextes sociaux et physiques avec lesquels l'élève interagit dans la réalisation de ses habitudes de vie (Fougeyrollas et al., 2019). Il tient compte de la relation mutuelle entre deux ou plusieurs milieux dans lesquels se développe l'individu (Coulet et Deleau, 2006). Pour sa part, le macro-environnement concerne les dimensions sociétales. Les actions y étant posées régulent la vie sociale de chaque citoyen (Fougeyrollas et al., 2019). Pour chacun de ces niveaux, les facteurs peuvent être physiques, donc liés à la nature ou à l'aménagement du milieu, ou être sociaux, donc politicoéconomiques ou socioculturels (RIPPH, 2021).

En somme, si les élèves qui présentent un TDL évoluent dans un milieu scolaire qui n'est pas ou peu adapté à leurs besoins, par exemple parce que les attentes envers eux sont trop élevées, ceux-ci sont plus à risque de se retrouver en situation de handicap. En contrepartie, si ces élèves évoluent dans un milieu scolaire ayant des conditions qui facilitent l'apprentissage, comme un soutien adapté à leurs besoins et des interventions adéquates, ils ont plus de chances d'accomplir les tâches quotidiennes de façon autonome et de participer à la vie scolaire pour y réaliser de nombreux apprentissages (Breault et al., 2019; Fougeyrollas et al., 2019). En s'appuyant sur ce que rapportent les enseignantes, l'objectif

de cette recherche est de décrire et d'analyser les caractéristiques du micro-environnement liées à l'enseignement des routines novatrices « musique-littératie » (MusLi) qui constituent 1) des facilitateurs ou 2) des obstacles pour l'apprentissage de la littératie et la participation d'élèves qui présentent un TDL.

Méthodologie

Pour atteindre cet objectif, une recherche qualitative exploratoire menant à comprendre ce qui se passe dans l'environnement scolaire où les enseignantes déploient des routines « musique-littératie » (MusLi) auprès d'élèves qui présentent un TDL a été menée au cœur d'un projet plus large qui visait initialement à documenter les effets de telles routines sur les habiletés en littératie d'élèves de 1er cycle.

Participantes

Trois enseignantes en adaptation scolaire, dont les élèves de première année présentaient tous un diagnostic de TDL sur les plans expressif, réceptif et pragmatique (classes spécialisées), ont d'abord rempli un questionnaire permettant de recueillir des informations sur leurs expériences et leurs élèves. Le tableau 1 brosse un portrait de ces informations.

Tableau 1 : Portrait des enseignantes participantes et de leur classe

	Enseignante 1 (E1)	**Enseignante 2 (E2)**	**Enseignante 3 (E3)**
Années d'expérience à enseigner	15 ans (dont 13 en classe TDL)	17 ans (dont 5 en classe TDL)	8 ans (dont 4 en classe TDL)
Expérience musicale	Clavier à 12 ans et 3 ans de danse	Très peu ou pas	Très peu ou pas
Nombre d'élèves en 2019-2020	7 (2 filles, 5 garçons) Âge moyen : 6 ans 8 mois	7 (1 fille, 6 garçons) Âge moyen : 7 ans 3 mois	7 (2 filles, 5 garçons) Âge moyen : 9 ans
Autres diagnostics	Trouble développemental de la coordination (TDC) (2) TDA/H (3) TSA (1)	TDC (3) Trouble du développement des sons de la parole (TDSP) (3)	TDC (1) TDA/H (1)

Difficultés observées par les enseignantes	Conscience phonologique (5) Geste d'écriture (2) Repérage visuospatial (2)	Conscience phonologique (5) Geste d'écriture (5) Reconnaissance globale des mots (4)	Conscience phonologique (7) Calligraphie (7) Orthographe (7) Reconnaissance globale des mots (7) Décodage des mots (7) Fluidité en lecture (7) Compréhension en lecture (7)
Autres caractéristiques	Réactions émotionnelles fortes devant les difficultés (p. ex. : opposition, colère)	Réactions émotionnelles fortes devant les difficultés (p. ex. : opposition, colère) Soutien par une technicienne en éducation spécialisée	Difficultés comportemen-tales importantes Soutien par une technicienne en éducation spécialisée

Éléments liés au programme de routines MusLi

À partir de janvier 2020, les enseignantes ont mis en place les routines « musique-littératie » dans leur classe à raison de 15 minutes chaque jour, pendant six semaines, en exploitant les activités décrites dans le contexte spécifique de l'étude. Du matériel varié (enregistrements, guide, matériel à projeter au TNI) leur a été donné, de même qu'une formation et de l'accompagnement au besoin, afin de les soutenir dans ces démarches. Les routines s'appuyaient sur un texte de parler-rythmé (comptine), différent chaque semaine, qui était exploité dans une diversité d'activités rythmiques : percussions corporelles, jeux d'association entre rythmes et lignes du texte, jeux de lecture de mots en suivant les pulsations d'une

musique instrumentale, etc., en portant une attention aux particularités orthographiques des mots à l'étude. Ces routines sont décrites plus longuement dans Lessard et Boivin (à paraître).

Collecte et analyse

Pendant la mise en place des routines, les enseignantes ont rempli quotidiennement un journal de bord afin d'y noter les activités réalisées, celles qui fonctionnaient bien, les ajustements réalisés ou les activités plus difficiles. Un groupe de discussion (Geoffrion, 2003; Litosseliti, 2003) en mars 2020 a permis de documenter, du point de vue des enseignantes, la présence de facilitateurs et d'obstacles aux apprentissages et à la participation des élèves pendant les routines MusLi en classe. Le groupe de discussion a été enregistré, puis retranscrit intégralement. Une analyse de contenu (Dionne, 2018; L'Écuyer, 1990) par un procédé de thématisation en continu (Paillé et Mucchielli, 2016) a été menée. Les thèmes provenaient principalement du cadre de référence présenté plus haut, auxquels pouvaient s'ajouter des thèmes émergents au besoin. Les données issues des journaux de bord et des entretiens ont été croisées et traitées en complémentarité, assurant ainsi une triangulation des données (Laperrière, 1997).

Résultats et discussion

L'analyse des données a permis d'identifier, d'une part, des facilitateurs, et d'autre part, des obstacles liés aux routines musique-littératie qui ont pu affecter les apprentissages et la participation d'élèves qui présentent un TDL. L'ensemble de ces facilitateurs et obstacles se rattachent spécifiquement à des contextes propres aux élèves, soit le micro-environnement (Fougeyrollas et al., 2019).

Facilitateurs du micro-environnement

Les facilitateurs rapportés par les enseignantes ont été regroupés autour de deux grands thèmes : les caractéristiques du programme MusLi et les actions posées par les enseignantes.

Caractéristiques du programme MusLi

Les enseignantes ont identifié quatre caractéristiques du programme MusLi qui, selon elles, seraient facilitantes pour les apprentissages de leurs élèves. Premièrement, son format (dimension routinière et courte durée) a été identifié comme un aspect sécurisant pour les élèves : « Ils savent ce qui s'en vient. […] Il n'y a pas d'effet de nouveau… » (E3). Les routines, par leur caractère répétitif, auraient aussi facilité les apprentissages des élèves et leur capacité à accomplir les

tâches proposées, puisqu'ils comprenaient mieux les activités à réaliser : « Parce que c'est souvent des mots de trois syllabes… ils avaient comme [compris] ! » (E3) « Ils sont capables de faire la nuance entre "lent" et "rapide" » (E1). De plus, sa durée de 15 à 20 minutes chaque jour rendait les activités faciles à intégrer à l'horaire (p. ex. : « Ça se place bien […] Ça comble la période » [E3]). La dimension routinière du programme et sa courte durée se rattachent à des pratiques reconnues efficaces pour intervenir en littératie. Selon Chapleau, Godin et Beaupré-Boivin (2020), des séances courtes et quotidiennes auraient de meilleurs effets à long terme sur les apprentissages en littératie par rapport à de plus longues périodes hebdomadaires. Pour des élèves présentant un TDL, la répétition est un facilitateur à la compréhension du message (comme la consigne), ce qui expliquerait la progression dans la compréhension des tâches et des activités (Lussier et al., 2017) comme rapportées par E1 et E3. Ces caractéristiques favorisent la participation sociale des élèves au cours de ces activités (Fougeyrollas et al., 2019).

Deuxièmement, le matériel fourni dans le programme MusLi, en particulier les enregistrements des parlers-rythmés et des vitamines rythmiques (jeux de rythmes avec différentes parties du corps), a permis de libérer les enseignantes qui souhaitaient soutenir davantage leurs élèves dans la réalisation de tâches rythmiques parfois difficiles pour eux :

> L'enregistrement m'a aidée parce qu'on fait une activité puis, moi, je peux aller supporter un peu. Prendre les mains puis le faire avec l'enfant. Je ne pensais pas tant l'utiliser, mais finalement, c'est comme mon ami (E1).

La structure rythmique de certains parlers-rythmés les rendait accessibles aux enseignantes, même pour celles qui n'avaient pas de formation musicale poussée : « Je me sens à l'aise de reproduire les rythmes » (E1); « Ça dépend de la chanson aussi ! […] Il y en a que c'est tout de suite. Elle rentre, là » (E2). Ainsi, le matériel créé à la base pour soutenir l'enseignement des composantes rythmiques pour des enseignantes qui n'avaient pas nécessairement une formation musicale poussée (Lessard, 2021) s'est avéré également utile pour permettre un accompagnement plus individualisé des élèves au sein d'une activité collective, en particulier sur les plans rythmique et moteur, soutenant du même coup la différenciation de l'enseignement (Moldoveanu et al., 2016). Cela favorisait ainsi la participation des élèves aux activités malgré des défis moteurs ou langagiers.

Troisièmement, les activités et les textes du programme MusLi permettaient de travailler plusieurs notions en littératie avec souplesse, ce qui les rendaient signifiants tant pour les enseignantes que pour les élèves en abordant ou en consolidant plusieurs habiletés et connaissances : « Quand je suis capable de le mettre avec le son que je travaille, ça, pour moi, ça a sa place » (E2). « La semaine passée [dans la comptine], c'était

"une grande _____". Je leur disais qu'il fallait que ce soit un mot féminin, parce qu'on a travaillé féminin-masculin » (E3). De plus, l'aspect souple et malléable des routines permettait de les utiliser pour atteindre des objectifs différents afin de mieux répondre aux besoins des élèves. Par exemple, E2 mentionnait choisir l'ordre des textes en fonction des notions qu'elle travaillait en classe afin de consolider les acquis de ses élèves. Elle voyait cependant plusieurs possibilités pour exploiter les routines : « Si tu veux, tu peux le faire en même temps que tu apprends les [notions], comme pour renforcir un peu ce que tu es en train de faire. Sinon, tu peux le faire […] comme [une révision] » (E2). Cette souplesse aurait aussi permis aux enseignantes de sélectionner les activités qui correspondaient le mieux à leur groupe. En ayant la possibilité de retravailler un parler-rythmé très apprécié des élèves après quelques semaines, les enseignantes envisageaient d'exploiter un plus grand nombre d'activités qui ne semblaient pas accessibles pour eux au départ :

> J'avais le gout de revenir à la première [comptine] et d'essayer de refaire des activités que je ne me permettais peut-être pas [de faire] […] pour voir, vu qu'on a baigné là-dedans et qu'ils commencent à comprendre les activités, est-ce qu'on serait capable [de faire les suivantes] (E1).

Les affirmations des enseignantes indiquent qu'elles perçoivent le programme comme pouvant soutenir le développement de plusieurs habiletés langagières (conscience phonologique et morphologique, vocabulaire, etc.). Cela pourrait s'expliquer par la présence d'un enseignement contextualisé dans de courts textes (les parlers-rythmés) (Gillam et al., 2017; Godin et Chapleau, 2020; Rodriguez et al., 2016). En effet, le fait d'exploiter des textes permet d'incorporer un modelage des habiletés langagières ciblées selon le profil du groupe, des discussions métalangagières et une mise en application des habiletés (Gillam et al., 2017; Godin et Chapleau, 2020; Swicegood et Miller, 2015), ce qui pourrait aussi expliquer la perception de souplesse par les enseignantes qui disaient exploiter le programme MusLi à la fois pour consolider des acquis ou pour présenter de nouvelles activités.

À titre d'exemple, les notions travaillées semblaient plus diversifiées dans le groupe de E3, où les élèves étaient plus âgés et plus avancés que ceux des deux autres classes dans le programme de première année, puisque l'enseignante a pu enseigner les notions de féminin/masculin en utilisant les mêmes textes que ses collègues E1 et E2, qui, elles, semblaient favoriser des activités de conscience phonologique et de repérage.

Quatrièmement, le caractère signifiant et attirant pour les élèves a été soulevé comme un facilitateur aux apprentissages, puisque les

enseignantes ont noté un engagement accru envers les tâches proposées, y compris celles qui paraissaient plus difficiles :

> C'est très amusant. Ils aiment ça beaucoup ! […] De commencer avec une [comptine] qui est très accrocheuse comme la Girafe, ça a donné le ton aussi […] Quand tu arrives avec un son qui est plus coriace un peu, bien, ils savent [que] même si c'est un peu plus difficile, ils se sont pratiqués avec quelque chose où c'était plus entrainant (E1).

De plus, E1 a soulevé que ses élèves habituellement plus réservés avaient plus de facilité à prendre la parole dans un contexte de parler-rythmé :

> C'est sûr que nos petits élèves qui sont plus introvertis… il y en a beaucoup qui vont se contenter de parler juste en situation de « je suis obligé là ». Quand c'est des chansons, ils vont se laisser aller un petit peu plus (E1).

Selon les enseignantes, les élèves avaient envie de participer aux routines MusLi. E3 mentionne qu'elles auraient eu un possible effet modérateur sur les comportements de désorganisation d'un élève : « [Il] s'était désorganisé avant qu'on commence les routines. Puis, la demande, c'était qu'il sorte de classe. Mais il ne voulait pas sortir de classe justement parce que ça allait être les comptines » (E3).

La motivation observée chez les élèves peut se rattacher à plusieurs caractéristiques du programme. D'une part, les textes semblaient avoir suscité l'intérêt des élèves en raison de la touche d'humour intégrée dans plusieurs et de la présence de thèmes près de leur vécu (animaux, fêtes, etc.). D'autre part, les activités ludiques pourraient avoir favorisé un plus grand engagement envers des tâches langagières, notamment chez les élèves plus introvertis. Cela pourrait s'expliquer par le fait que la musique entraine des bienfaits pour l'expression de soi : par exemple, l'interprétation d'une chanson est très souvent rattachée à des expériences vécues ou à d'autres intérêts d'ordre affectif (Zosim, 2014). Par ailleurs, l'approche ludique et les jeux en contexte scolaire favorisent les apprentissages (Sauvé et al., 2007). De plus, lorsqu'une activité est perçue comme intéressante et comme ayant de la valeur par les élèves, ceux-ci ont plus de chance de s'y engager et d'y maintenir leur motivation (Viau, 2009).

Actions mises en place par les enseignantes

Dans le cadre des routines MusLi, les enseignantes ont mis en place plusieurs actions pour mieux répondre aux besoins de leurs élèves, actions qui s'inscrivaient à l'intérieur de leur pratique enseignante.

Premièrement, elles ont fait preuve de flexibilité en diversifiant leurs façons d'enseigner, par exemple, en changeant la disposition du groupe : « J'ai essayé de les mettre en rond pour que tout le monde se concentre sur [tape dans ses mains] parce que, chacun à leur place, chacun fait un peu ce qu'il veut » (E2). Elles ont aussi ajouté des activités à celles qui étaient initialement prévues : « Je fais tout le temps deviner [le son que "l'extraterrestre nous apporte]". […] Après, on met la comptine. » (E1). Elles ont créé du matériel afin de soutenir davantage la compréhension des comptines par tous les élèves : « J'ai fait une espèce d'image. J'ai mis la girafe avec de la neige et les joues rouges » (E1). Pour l'activité des vitamines rythmiques, elles ont également choisi des séquences qui étaient adaptées aux capacités des élèves à les reproduire :

> Dans les vitamines, au début, il fallait que je reste dans le : ga-ga-ga, ga-ga-ga. Pour répéter. Pour comprendre. Là, on peut se permettre de mettre un deuxième son : ga-ga-ga, gui-gui-gui. Je ne peux pas me permettre d'aller dans le : galaga-gui-li-gui. La mémoire n'est plus là (E1).

Deuxièmement, elles ont apporté des adaptations au programme MusLi, par exemple en réduisant une portion des tâches demandées pour compenser certaines difficultés motrices et sensorielles des élèves. E1 a choisi de faire elle-même un mouvement rythmé que les élèves devaient imiter, plutôt que de leur demander d'inventer un mouvement par eux-mêmes tout en suivant une musique. Elle a également mis à la disposition d'un élève du matériel adapté afin de lui permettre de compenser certaines difficultés motrices : « J'ai un élève qui n'est pas capable de placer ses doigts pour faire 1, 2, 3. Je lui ai donné des petits bâtons. Et il me place les bâtons » (E1). Troisièmement, elles ont apporté des modifications au programme MusLi, entre autres en ne proposant pas certaines activités qu'elles jugeaient trop difficiles pour leurs élèves : « On restait souvent dans les 6-7 premières activités » (E3), ou encore, qui pouvaient déclencher des réactions au niveau de bruit élevé pour certains élèves très sensibles : « Moi, c'est pour ça que je ne fais pas [les percussions] dans ma classe, parce que je sais que le niveau sonore va augmenter puis ça va amener des désorganisations pour des élèves » (E3). En somme, elles pouvaient changer des éléments du programme MusLi pour mieux répondre aux besoins des élèves. Quatrièmement, elles ont intégré les routines en organisant leur temps d'enseignement (p. ex. : toujours à la même période) et leur espace en représentant visuellement ce moment de la journée dans l'horaire de la classe (pictogramme ou terme connu). Cinquièmement, elles ont collaboré en partageant leurs expériences et leur matériel, par exemple lorsque E1 a donné son dessin de girafe à ses collègues. Elles ont aussi collaboré avec une autre enseignante de première année, qui avait plus d'expérience en musique et qui enseignait aussi le programme MusLi dans sa classe ordinaire, en manifestant leur

intérêt pour l'observer pendant l'animation des routines. Sixièmement, elles ont voulu donner le droit à l'erreur :

> Les élèves trouvent ça drôle quand on fait les jeux d'association parce que, des fois, je le fais avec eux et je vais faire exprès pour me tromper… Ou, des fois même, je me trompe. Puis, eux, ils l'ont ! Et ils sont donc fiers […] Mais c'est un apprentissage aussi pour eux, […] même les adultes font des erreurs (E3).

En somme, plusieurs actions posées par les enseignantes semblent se rattacher aux principes de la différenciation pédagogique et d'une conception universelle de l'apprentissage, comme la flexibilité, les adaptations et les modifications apportées au programme (Rousseau, 2015; Rousseau et al., 2015; Tomlinson, 2017). La différenciation pédagogique est associée à une ouverture à la diversité et à la prise en compte des besoins de chacun (Moldoveanu et al., 2016; Prud'homme et al., 2015). Elle favorise donc une meilleure participation des élèves aux activités de la classe, peu importe le niveau de capacité individuelle de chacun, ce qui découle d'interactions avec leur environnement. Cela s'est vu par l'initiative de E1 pour créer du matériel (image) visant à soutenir la compréhension de ses élèves et par l'enseignement du droit à l'erreur par E3 au sein de la communauté d'apprentissage qu'est la classe (Moldoveanu et al., 2016; Tomlinson, 2017). Il est possible que certaines actions aient découlé d'un désir d'éviter de placer les élèves en situation d'échec et de favoriser leur participation aux routines (Moldoveanu et al., 2016; Viau, 2009), par exemple, en permettant le recours à des bâtonnets en réponse à une difficulté dyspraxique ou en retirant certaines activités jugées comme trop difficiles du programme. Enfin, le retrait de certaines activités pourrait s'expliquer par la croyance d'une enseignante que parce que ses élèves n'arrivaient pas à les accomplir adéquatement, ils ne réalisaient pas les apprentissages escomptés (Rousseau, 2015). Selon le *Modèle de développement humain* et de *Processus de production du handicap* (MDH-PPH) développé par Fougeyrollas (1998, 2010), il pourrait aussi s'agir d'une action permettant d'atténuer (ou de faire disparaitre) certains obstacles à l'apprentissage.

Obstacles du micro-environnement

Les enseignantes ont identifié des obstacles à l'apprentissage ou à la participation des élèves pendant les routines MusLi pouvant se rapporter aux caractéristiques du programme ou à celles des enseignantes.

Caractéristiques du programme MusLi

Les enseignantes ont identifié trois caractéristiques du programme MusLi qui ont été perçues comme des obstacles, étant associées à la manifestation de certaines incapacités des élèves sur le plan des aptitudes exécutives, langagières ou motrices. La première concerne les exigences élevées de certaines tâches par rapport au profil des élèves qui présentent un TDL, en particulier pour les tâches qui demandaient de coordonner le langage et les gestes : « *Dyspraxie* [TDC] veut dire, déjà, difficultés à coordonner. Le fait de faire ça [faire des gestes de mains] et de parler en même temps, là. Ouf ! Ce n'est pas facile » (E2). Pour plusieurs, certains gestes étaient difficiles à faire : « Croiser la ligne médiane, c'est difficile […] et dissocier les parties de leur corps » (E1). Pour cette raison, dans les activités plus complexes (p. ex. : réciter le parler-rythmé en s'accompagnant de percussions corporelles), les élèves récitaient le parler-rythmé sans accompagnement, alors qu'ils faisaient les percussions corporelles lorsque le parler-rythmé était récité pour eux, soit par l'enseignante, soit en accompagnant l'enregistrement : « c'était soit l'un, soit l'autre » (E1). Les tâches qui demandaient de réciter un parler-rythmé en suivant un enregistrement a aussi entrainé des difficultés pour suivre la vitesse proposée et prononcer tous les mots : « Même si on prend le rythme lent, ils ont un délai de travail […]. On en a pour qui prononcer, [c'est difficile] » (E1).

Ainsi, même si le programme MusLi a été conçu pour des élèves de première année, certaines des tâches ont pu générer une surcharge cognitive chez les élèves présentant un TDL, en particulier celles qui exigeaient de réciter des paroles rythmées accompagnées de mouvements. Plusieurs d'entre eux avaient un TDC et un TDA/H, deux diagnostics qui apparaissent souvent en comorbidité avec le TDL (Gillam et al., 2017). Par conséquent, ils se retrouvaient confrontés à des difficultés importantes sur le plan du langage et de la coordination, ainsi qu'à des limitations sur le plan des fonctions exécutives (p. ex. : la boucle phonologique en mémoire de travail), ce qui pouvait les placer en situation de handicap selon l'activité proposée (Bragard et Schelstraete, 2006; Fougeyrollas et al., 2019; Gillam et al., 2017; Lussier et al., 2017; Mazeau et Pouhet, 2014). Parallèlement, l'école ne proposait pas de cours de musique dans son curriculum et la majorité des élèves ne pratiquait aucune activité parascolaire liée à la musique. Ils avaient peu ou pas d'expérience en ce qui a trait aux tâches de rythme, à la coordination et au niveau sonore élevé; les routines devenaient donc leur premier contact avec des activités musicales, pour la plupart. Il est possible de penser qu'une pratique régulière et prolongée d'activités musicales aurait permis d'automatiser davantage certaines habiletés (p. ex. : taper un rythme) et ainsi, de libérer les ressources cognitives nécessaires pour coordonner plusieurs actions (Lussier et al., 2017).

La deuxième caractéristique concerne le niveau de difficulté des textes des parlers-rythmés. Le vocabulaire était parfois perçu comme plus abstrait, rendant la compréhension plus difficile : « Tout ce qui est abstrait, nous, en langage, il faut aller retravailler : "gaffe", "gâchis", c'était des mots qui n'avaient pas de sens. Il fallait arrêter, essayer d'aller trouver une image pour faire du sens […] » (E1). À cet effet, certains auteurs rappellent l'importance de partir du vécu des élèves et de favoriser l'usage d'un vocabulaire plus simplifié et concret afin de faciliter la compréhension des apprenants (Catts et Kamhi, 2005; Lussier et al., 2017).

La troisième caractéristique concerne le niveau sonore élevé (bruit) pendant certaines activités. Pour E3, dont certains élèves présentaient une hypersensibilité au bruit, les percussions corporelles ont entrainé de grands défis : « On a des sensibilités aussi aux sons, là. […] On a des élèves qui ont des coquilles, ça devient agressant pour eux. Puis, là, c'est là que ça saute. » (E3). À cet égard, il pourrait être intéressant de proposer aux élèves ayant une hypersensibilité auditive de porter des bouchons de musiciens[1] pour certaines activités (Gaudet, 2008), ou encore de proposer des variantes de percussions corporelles moins bruyantes, comme d'utiliser les doigts plutôt que les mains ou les pieds.

Caractéristiques des enseignantes

Les enseignantes ont identifié un obstacle pouvant se rapporter à leur propre expérience en musique, soit leur niveau d'aisance à reproduire les rythmes contenus dans certains parlers-rythmés : « Comme là, j'écoutais "Daisy" [tape trois fois dans ses mains] […]. Je ne l'avais pas, là ! Quand même moi, je ne l'ai pas, mais que je sais qu'il faut que je la donne, ça me met un stress » (E2). Pour pallier un manque d'aisance rythmique, E3 utilisait les enregistrements pour soutenir son enseignement : « Je me fie beaucoup aux enregistrements. Quand l'enregistrement est de qualité moyenne et qu'il y a le moindrement du son dans la classe… bien, là, on perd tout. Puis moi, je ne suis pas capable de reprendre le rythme » (E3). Un enregistrement de moins bonne qualité ne permettait pas de pallier le défi rythmique, limitant ainsi les possibilités de mieux accompagner les élèves dans la reproduction des parlers-rythmés.

Ce constat pourrait s'expliquer par le fait que les enseignants du primaire, au Québec, ne possèdent pas nécessairement de formation musicale avancée (Lessard, 2021). Le niveau de maitrise d'habiletés musicales peut alors influencer leur perception de compétence dans ce domaine et leur engagement dans certains types de tâches musicales, dont le fait d'enseigner plus librement les routines sans dépendre des enregistrements fournis (Burak, 2019; de Vries, 2013, 2017; Koca, 2013). D'ailleurs, ce sont les enseignantes avec le moins de formation musicale

[1] Ces bouchons permettent de réduire d'environ 15 décibels le niveau sonore sans trop compromettre la qualité du son.

(E2 et E3) qui ont mentionné les défis liés à l'utilisation de l'enregistrement. C'est pourquoi un niveau d'aisance moindre chez les enseignantes combiné à des enregistrements de moins bonne qualité, constituent ensemble un obstacle aux apprentissages dans le micro-environnement des élèves. En effet, la maitrise d'un grand nombre de connaissances musicales initiales permet d'augmenter les variantes rythmiques à proposer aux élèves, ce qui permet également d'adapter l'enseignement plus facilement à leurs besoins (Lessard et Garneau-Gaudreault, 2022; Mobbs et Cuyul, 2018; Scripp et Gilbert, 2016; Tomlinson et Imbeau, 2010).

Conclusion

Cette recherche a permis de mieux documenter les actions posées par trois enseignantes dans le cadre de leurs pratiques auprès de jeunes élèves qui présentent un TDL dans un contexte où une approche novatrice de routines qui combinent musique et littératie est mise en œuvre. Les facilitateurs et les obstacles du micro-environnement des élèves ont été rapportés par trois enseignantes en adaptation scolaire, permettant ainsi de mieux comprendre quelles pratiques semblaient favoriser les apprentissages en littératie et la participation d'élèves présentant un TDL, de même que les obstacles qui pouvaient se présenter lorsque des activités « musique-littératie » leur étaient proposées.

Les résultats obtenus doivent tenir compte des limites de l'étude, dont le contexte pandémique qui a entrainé la fermeture des classes en mars 2020. Pour cette raison, l'étude a rapporté un portrait des facilitateurs et obstacles déclarés à un moment précis, par trois enseignantes, soit après six semaines de routines MusLi. 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 peuvent limiter la généralisation des résultats à une variété de contextes scolaires différents.

Cette recherche a exploré un aspect important du micro-environnement scolaire des jeunes élèves qui présentent un TDL, soit les actions posées au cœur des pratiques enseignantes, dans un contexte novateur où des routines « musique-littératie » ont été déployées. Les retombées sont nombreuses pour les milieux de pratique en enseignement, car ces routines ont permis, à plusieurs égards, de faciliter les apprentissages et la participation des élèves qui présentaient un TDL. En effet, le programme MusLi est constitué d'activités variées qui se démarquent par leur aspect ludique qui favorisent l'engagement et la participation des jeunes, réduisant considérablement les possibilités qu'une situation de handicap se manifeste en classe. Sa structure souple et ses contenus contribuent à répondre à une diversité de besoins au sein de groupes où les difficultés sont hétérogènes et complexes (langage, motricité, comportement, praxie, etc.). Il constitue donc un ensemble d'interventions diversifiées qui peuvent outiller les enseignants en

adaptation scolaire (ou les enseignants du primaire en classe inclusive) qui se disent souvent démunis au moment d'accompagner leurs élèves qui présentent un TDL (Breault et al., 2019; Gillam et al., 2017).

En contrepartie, les obstacles rencontrés lors de la mise en place des activités MusLi ont permis de dégager des pistes à retenir pour répondre aux besoins d'élèves qui présentent un TDL, entre autres, en segmentant les tâches complexes qui exigent de coordonner la parole et les mouvements et en offrant plus de modalités et d'options pour réaliser les activités (p. ex. : percussions corporelles moins bruyantes, textes accompagnés d'images pour soutenir la compréhension, utilisation de bâtonnets, etc.) (Catts et Kamhi, 2005; Gillam et al., 2017). Dans un contexte où musique et littératie sont combinées, il apparait pertinent d'inclure le développement des compétences musicales de base au cœur des programmes de formation à l'enseignement, qu'elle soit initiale ou continue (Lessard, 2021), et de fournir un matériel de haute qualité où la prononciation des syllabes est facilement audible pour compenser ces défis et pour soutenir les enseignantes (Barton-Hulsey, 2017; Gillam et al., 2017). Une autre piste à explorer serait les retombées d'une collaboration entre enseignants de musique et enseignants généralistes au primaire afin de soutenir conjointement le développement de la littératie par des approches novatrices qui combinent deux disciplines dans une optique de mieux répondre aux besoins des élèves, en particulier pour ceux qui présentent un TDL.

Références

Barton-Hulsey, A. (2017). Challenges and opportunities in reading instruction for children with limited speech. *Seminars in Speech & Language, 38*(4), 253-262. https://doi.org/10.1055/s-0037-1604273

Barton, D. et Hamilton, M. (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. Routledge.

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*, 48-63. https://doi.org/10.46278/j.ncacn.20190717

Bryant, K. G. (2012). *Effect of music-integrated instruction on first graders' reading fluency* [thèse de doctorat, Liberty University]. Scholars Crossing. https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/537/

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)

Catts, H. W. et Kamhi, A. G (dir.). (2005). *The connections between language and reading disabilities*. Psychology Press.

Chapleau, N. et Godin, M.-P. (2020). *Lecteurs et scripteurs en difficulté : propositions didactiques et orthodidactiques*. Presses de l'Université du Québec.

Chapleau, N., Godin, M.-P. et Beaupré-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.

Commeiras, C., Dormoy, A. et Habib, M. (2019). Musique et dyslexie : Mélodys®, un exemple de remédiation cognitivo-musicale des troubles dys. Dans F. Estienne et T. De Barelli (dir.), *Remédiation orthophonique par la musique* (p. 115-131). De Boeck Supérieur.

Coulet, J.-C. et Deleau, M. (2006). *Psychologie du développement* (2e éd.). Boréal.

Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Chenelière Éducation.

De Vries, P. (2013). Generalist teachers' self-efficacy in primary school music teaching. *Music Education Research, 15*(4), 375-391. http://dx.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/

Deutsch, D., Henthorn, T. et Dolson, M. (2004). Absolute pitch, speech, and tone Language: Some experiments and a proposed framework. *Music Perception, 21*(3), 339-356. http://doi.org/10.1525/mp.2004.21.3.339

Dick, F., Wulfeck, B., Krupa-Kwiatkowski, M. et Bates, E. (2004). The development of complex sentence interpretation in typically developing children compared with children with specific language impairments or early unilateral focal lesions. *Developmental Science,* 7(3), 360-377. http://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2004.00353.x

Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches.* (4e éd., p. 317-342). Presses de l'Université de Montréal.

Dittinger, E., Chobert, J., Ziegler, J. C. et Besson, M. (2017). Fast brain plasticity during word learning in musically-trained children. *Frontiers in Human Neuroscience, 11*, 233. http://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00233

Duke, N. K., Cartwright, K. B. et Hilden, K. (2014). Difficulties with reading comprehension. Dans C. A. Stone, E. R. Stillman, B. J. Ehren et G. P. Wallach (dir.), *Handbook of language and literacy* (2e éd., p. 451-469). Guilford Press.

Fougeyrollas, P. (1998). *Classification québécoise : processus de production du handicap.* Réseau international sur le processus de production du handicap.

Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile*. Presses de l'Université Laval.

Fougeyrollas, P. (2016). Influence d'une conception sociale, interactionniste et situationnelle du handicap au sein d'un mécanisme de suivi de la mise en œuvre du droit à l'égalité : le modèle québécois. *Revue française des affaires sociales*, *4*, 51-61. http://doi.org/10.3917/rfas.164.0051

Fougeyrollas, P., Boucher, N., Edwards, G., Grenier, Y. et Noreau, L. (2019). The disability creation process model: A comprehensive explanation of disabling situations as a guide to developing policy and service programs. *Scandinavian Journal of Disability Research, 21*(1), 25-37. http://doi.org/10.16993/sjdr.62

Frère, F., Hoonhorst, I., Iweins, L., Jacquet, E. et Van Bastelaer, I. (2019). Musique, retard de langage et de parole. Dans F. Estienne et T. De Barelli (dir.), *Remédiation orthophonique par la musique* (p. 97-114). De Boeck Supérieur.

Gaboury, V., Lavoie, N. et Lessard, A**.** (2020). A combined music and writing program helps second graders learn to spell. *International Journal of Music Education, 38*(4), 513-524. https://doi.org/10.1177/0255761420950982

Gaudet, I. (2008). *Étude exploratoire de l'efficacité de bouchons auriculaires sur l'attention et les comportements d'enfants présentant un trouble envahissant du développement* [mémoire de maitrise, Université Laval]. Corpus. http://hdl.handle.net/20.500.11794/20063

Geoffrion, P. (2003). Le groupe de discussion. Dans B. T. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (4e éd., p. 333-356). Presses de l'Université du Québec.

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. (2020). Développer le vocabulaire et la qualité lexicale des élèves ayant des difficultés langagières. Dans N. Chapleau et M.-P. Godin (dir.), *Lecteurs et scripteurs en difficulté : propositions*

didactiques et orthodidactiques (p. 73-98). Presses de l'Université du Québec.

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.

Godin, M.-P., Gagné, A. et Chapleau, N. (2018). Spelling acquisition in French children with developmental language disorder: An analysis of spelling error patterns. *Child Language Teaching and Therapy, 34*(3), 221-233. https://doi.org/10.1177/0265659018785

Godin, M.-P., Godard, L., Chapleau, N. et Gagné, A. (2015). La lecture interactive d'albums pour les élèves du préscolaire ayant des difficultés langagières : une intervention prometteuse pour améliorer le vocabulaire. *Language and Literacy, 17*(3), 34-59. https://doi.org/10.20360/G2DK5Z

Gombert, J.-É. et Colé, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. Dans M. Kail et M. Fayol (dir.), *L'acquisition du langage* (Vol. II, p. 117-150). Presses universitaires de France.

Good, J. E., Lance, D. M. et Rainey, J. (2015). The effects of morphological awareness training on reading, spelling, and vocabulary skills. *Communication Disorders Quarterly, 36*(3), 142-151. http://doi.org/10.1177/1525740114548917

Goodwin, A. P. et Ahn, S. (2010). A meta-analysis of morphological interventions: Effects on literacy achievement of children with literacy difficulties. *Annals of Dyslexia, 60*(2), 183-208. http://doi.org/10.1007/s11881-010-0041-x

Gordon, R. L., Fehd, H. M. et McCandliss, B. D. (2015). Does music training enhance literacy skills? A meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 6*, 1777. http://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01777

Habib, M., Lardy, C., Desiles, T., Commeiras, C., Chobert, J. et Besson, M. (2016). Music and dyslexia: A new musical training method to improve reading and related disorders. *Frontiers in Psychology, 7*, 26. http://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00026

Hawken, J. (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. https://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/152789.pdf

Ho, Y. C., Cheung, M. C. et Chan, A. S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology, 17*(3), 439-450. https://doi.org/10.1037/0894-4105.17.3.439

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.

Ladányi, E., Lukács, Á et Gervain, J. (2021). Does rhythmic priming improve grammatical processing in Hungarian-speaking children with and without developmental language disorder? *Developmental Science*, *24*(6), e13112. https://doi.org/10.1111/desc.13112

Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 365-389). Gaëtan Morin.

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

Litosseliti, L. (2003). *Using Focus Groups in Research*. Continuum.

Lussier, F., Chevrier, É. et Gascon, L. (2017). *Neuropsychologie de l'enfant et de l'adolescent : troubles développementaux et de l'apprentissage* (3e éd.). Dunod.

Mainela-Arnold, E., Evans, J. L. et Coady, J. A. (2010). Explaining lexical-semantic deficits in specific language impairment: The role of phonological similarity, phonological working memory, and lexical competition. *Journal of speech, language, and hearing research, 53*(6), 1742-1756. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2010/08-0198)

Mazeau, M. et Pouhet, A. (2014). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant : du développement typique aux « dys-»* (2e éd.). Elsevier Masson.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Gouvernement du Québec http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Programme de formation de l'école québécoise – enseignement primaire : liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/ListeOrthographique_Primaire.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. https://securise.education.gouv.qc.ca/politique-de-la-reussite-educative/

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

Montgomery, J. W., Evans, J. L., Gillam, R. B., Sergeev, A. V. et Finney, M. C. (2016). « Whatdunit? » : Developmental changes in children's syntactically based sentence interpretation abilities and sensitivity to word order. *Applied Psycholinguistic, 37*(6), 1281-1309. http://doi.org/10.1017/S0142716415000570

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*, 47-61. https://doi.org/10.4000/dse.4298

Nelson, S. (2016). *The effects of an integrated rhythmic and literacy intervention on the development of phonological awareness and rhythm skills of preschoolers* [thèse de doctorat, Iowa State University]. Digital Repository. https://doi.org/10.31274/etd-180810-5611

Norbury, C. F. (2013). Are you speaking my language? Raising awareness of language learning impairments in developmental psychopathology. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*(7), 705-706. http://doi.org/10.1111/jcpp.12110

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.

Papen, U. (2005). Literacy and development: What works for whom? or, how relevant is the social practices view of literacy for literacy education in developing countries? *International Journal of Educational Development, 25*(1), 5-17. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2004.05.001

Paré, C., Parent, G., Rémillard, M. B. et Piché, J. P. (2004). Le modèle du Processus de production du handicap de Fougeyrollas. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 153-172). Presses de l'Université du Québec.

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

Réseau international sur le Processus de production du handicap. (2021). *Le Réseau international sur le Processus de production du handicap : mieux comprendre la différence pour changer le monde.* https://ripph.qc.ca/

Rodriguez, V. M. A., Santana, G. M. R., Del Valle Hernández, N. et de Castro Bermúdez, L. (2016). Intervention in reading processes in pupils with Specific Language Impairment (SLI). *Psicothema, 28*(1), 40-46. http://doi.org/10.7334/psicothema2015.144

Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3e 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* (3e éd., p. 453-490). Presses de l'Université du Québec.

Royle, P. et Reising, L. (2019). Elicited and spontaneous determiner phrase production in French-speaking children with developmental language disorder. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology, 43*(3), 167-187. https://www.cjslpa.ca/detail.php?ID=1249

Sauvé, L., Renaud, L. et Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation, 33*(1), 89-107. https://doi.org/10.7202/016190ar

Schön, D. et Tillmann, B. (2015). Short- and long-term rhythmic interventions: Perspectives for language rehabilitation. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1337*(1), 32-39. https://doi.org/10.1111/nyas.12635

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

Slater, J., Strait, D. L., Skoe, E., O'Connell, S., Thompson, E. et Kraus, N. (2014). Longitudinal effects of group music instruction on literacy skills in low-income children. *PLoS ONE, 9*(11), e113383. http://doi.org/10.1371/journal.pone.0113383

Swicegood, P. et Miller, M. (2015). Co-teaching students with mild to moderate disabilities using literature-based reading instruction. *Texas Journal of Literacy Education, 3*(2), 69-80. http://www.texasreaders.org/uploads/4/4/9/0/44902393/swicegood-3-2.pdf

Thordardottir, E. T. et Namazi, M. (2007). Specific language impairment in French-speaking children: Beyond grammatical morphology. *Journal of speech, language, and hearing research, 50*(3), 698-715. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/049)

Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3e éd.). ASCD.

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

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2e éd.). De Boeck Supérieur.

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

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

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 parlers-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 thématisation 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.

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 parlers-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 parlers-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 parlers-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

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 littératie auprès d'élèves qui présentent un TDL. Les résultats doivent être interprétés en considérant certaines limites, dont le contexte pandémique qui a entrainé 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 entrainé 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

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 littératie. 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)

Catts, H. W. et Kamhi, A. G (dir.). (2005). *The connections between language and reading disabilities*. Lawrence Erlbaum.

Chapleau, N., Godin, M.-P. et Beaupré-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.* (4e 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*

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-

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* (3e éd.). Dunod.

Mazeau, M. et Pouhet, A. (2014). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant : du développement typique aux « dys-»* (2e 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* (3e 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* (3e éd., p. 453-490). Presses de l'Université du Québec.

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 maitrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/6567/