



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ET APPORTS À LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS QUÉBÉCOIS

DIRECTION : EMMANUELLE SOUCY ET CHRISTIAN DUMAIS

Volume 8, numéro 2

2021

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTRICE-ÉDITRICE : NANCY GRANGER

©RICS - ISSN 2292-3667



LES APPROCHES INTÉGRATIVES « MUSIQUE-LITTÉRATIE » AU CŒUR DE LA FORMATION INITIALE POUR SOUTENIR L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATIE AU PRÉSCOLAIRE ET AU PRIMAIRE**

ANDRÉE LESSARD, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES, CANADA¹

Résumé

Les approches intégratives « musique-littératie » constituent une avenue pertinente à exploiter au préscolaire-primaire pour répondre aux besoins diversifiés des élèves. Toutefois, la place minimale qu'occupe la musique au cœur de la formation initiale pour l'enseignement de la littératie compromet leur déploiement. Dans ce contexte, deux recherches menées par une professeure-chercheuse auprès d'élèves et d'enseignantes du préscolaire-primaire ont servi de catalyseur pour formuler deux nouvelles intentions pédagogiques, soit : 1) sensibiliser à l'importance de la musique dans le développement des habiletés de littératie ; 2) outiller les étudiant(e)s pour intégrer la musique à l'enseignement de la littératie. Pour la première, les moyens mis en place seront expliqués. Pour la seconde, les solutions envisagées (ex. : accéder à une formation musicale de qualité) seront présentées en parallèle avec les défis qu'elles soulèvent. En conclusion, les retombées de ces réflexions seront présentées, comme la création d'un nouveau descriptif de cours.

Mots-clés : Didactique de la littératie; approches musique-littératie; liens musique-lecture-écriture-oral; différenciation pédagogique; formation initiale en enseignement

¹ Adresse de contact : andree.lessard@uqtr.ca

**Pour citer cet article :

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://doi.org/10.6084/m9.figshare.16599383.v1>

1. INTRODUCTION

Les enseignant(e)s doivent mettre en œuvre un ensemble de compétences professionnelles en s'appuyant sur des connaissances issues de recherches scientifiques (Ministère de l'Éducation du Québec, 2020), rendant essentielle la recherche en sciences de l'éducation au cœur de leur formation universitaire initiale. Dans un contexte où le développement des habiletés en littératie des apprenants préoccupe largement une série d'acteurs sociaux (OCDE, 2019), il y a lieu de se questionner sur la façon dont la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, en particulier celle menée en didactique du français, s'intègre à la formation initiale pour permettre aux futur(e)s enseignant(e)s de soutenir le développement de la littératie chez les élèves. Dans le cadre de cet article, la définition développée par l'Équipe de recherche en littératie et inclusion (ERLI) a été retenue : elle serait « un champ de recherche, de connaissances et d'activités qui, dans une visée d'apprentissage tout au long de la vie, s'intéresse aux capacités d'une personne, d'un milieu ou d'une communauté à comprendre, à communiquer ou à interagir, sur différents supports, pour participer activement à la société dans divers contextes inclusifs » (Lafontaine et al., 2017). En ce sens, la littératie concerne autant la lecture, l'écriture que l'oral.

Cet article a pour but d'illustrer comment deux recherches menées par l'autrice, qui est professeure-chercheuse en sciences de l'éducation, ont mené à une intégration réfléchie de contenus liés à la musique à l'intérieur de ses cours universitaires. Premièrement, la musique sera définie afin d'illustrer certains éléments communs qu'elle partage avec la littératie. Deuxièmement, le contexte commun aux deux études sera présenté afin de mettre en lumière la pertinence de s'intéresser aux approches intégratives « musique-littératie » en enseignement. Troisièmement, deux recherches menées par la chercheuse en milieu scolaire seront résumées afin de mieux illustrer l'aspect « catalyseur » qu'elles ont eu afin de générer des changements dans sa pratique enseignante. Quatrièmement, ces changements seront présentés en dévoilant la formulation de deux nouvelles intentions pédagogiques dans la pratique de la professeure, dont l'opérationnalisation sera présentée en parallèle avec les défis et pistes de solutions qui les accompagnent. En conclusion, une retombée dans le cadre d'une approche-programme universitaire, soit la rédaction d'un nouveau descriptif de cours et l'ajout de ce dernier dans deux grilles-programmes différentes, sera présentée.

2. MUSIQUE ET LITTÉRATIE : POINTS DE CONVERGENCE

La musique peut être définie comme « l'art de combiner des sons d'après des règles, d'organiser une durée avec des éléments sonores » (Vaillancourt, 2005, p. 17), mais elle est également « l'expression personnelle d'un état intérieur et la traduction sonore d'une réalité socioculturelle. Elle livre un message structuré selon un système de codes qui laisse l'expression transparaître dans le message » (MELS, 2006, p. 238). Tout comme la littératie se rapportant à la langue française (lecture, écriture, oral), elle permet de « communiquer », et ce, à l'aide de différents supports. Ainsi, le traitement du langage oral et écrit partage de nombreuses caractéristiques communes avec le traitement de la musique – cette dernière pouvant, elle aussi, être « entendue », « dite », « lue » et « écrite » : certains auteurs parlent même de « littératie musicale² » (Hansen et al., 2014).

² Le terme « littératie » employé seul fera cependant référence à la définition de l'équipe d'ERLI présentée en introduction (Lafontaine et al., 2017).

Ces points de convergence transparaissent également dans le programme de formation, qui prévoit l'étude d'œuvres littéraires musicales variées qui mettent en valeur la langue française (ex. : chansons, comptines, récitals) (MELS, 2006) et où la musique permet de soutenir l'initiation à de nouvelles connaissances permettant de développer la pensée (Ministère de l'Éducation du Québec, 2020). D'autres points de convergence, tirés d'appuis scientifiques, seront présentés dans la prochaine section qui fait état du contexte commun aux deux études menées par la chercheuse.

3. CONTEXTE COMMUN AUX DEUX ETUDES MENEES PAR LA CHERCHEUSE

Dans une optique de diversification de l'enseignement de la littératie et afin de mieux répondre aux multiples besoins des élèves du préscolaire-primaire (Boyer, 2011; MÉÉS, 2017; MELS, 2012; OCDE, 2019), les approches intégratives « musique-littératie » sont d'un grand intérêt. En effet, l'apprentissage de la musique favorise le développement de nombreuses habiletés linguistiques et langagières porteuses pour le développement de la littératie, parmi lesquelles se trouvent la perception auditive et la perception de la parole dans le bruit (Habib et al., 2016; Tierney et Kraus, 2013), la mémoire verbale et la mémoire de travail auditive (Franklin et al., 2008; Ho et al., 2003; Tierney et Kraus, 2013) et la conscience phonologique (Degé et Schwarzer, 2011; Gordon et al., 2015; Habib et al., 2016; Tierney et Kraus, 2013). Trois méta-analyses (Gordon et al., 2015; Standley, 2008; Tierney et Kraus, 2013) ont relevé les effets significatifs et positifs d'interventions musicales ou d'approches « musique-littératie » visant à développer les habiletés rythmiques ou mélodiques des apprenants sur les habiletés en lecture, l'une des composantes de la littératie, particulièrement chez les jeunes de moins de huit ans. Par exemple, certains des effets observés concernent la précision en lecture (Barbaroux et al., 2019), l'identification des mots et l'appropriation des normes orthographiques (Slater et al., 2014), la syntaxe (Piro et Ortiz, 2009), l'orthographe lexicale (Gaboury et al., 2020), l'apprentissage de nouveaux mots (Dittinger et al., 2017) et la lecture de mots irréguliers ou de non-mots (Moreno et al., 2009; Slater et al., 2014). Ainsi, la littérature scientifique appuie la pertinence d'intégrer la musique à l'enseignement, formel ou non, de la littératie pour soutenir le développement de celle-ci chez de jeunes apprenants (Gordon et al., 2015; Muthivhi et Kriger, 2019; Standley, 2008). Ces constats ont mené à la formulation d'une question générale : « Comment la réalisation d'activités musicales peut-elle contribuer au développement d'habiletés en littératie de jeunes apprenants ? » Deux études qui en découlent seront résumées dans la prochaine section.

4. PRESENTATION DE DEUX ETUDES MENEES PAR LA CHERCHEUSE AVEC LES ACTEURS DU MILIEU

Afin d'illustrer comment la démarche « de chercheuse » a influencé celle « d'enseignante universitaire » de la professeure, deux études qu'elle a menées dans les dernières années seront décrites. Ces résumés permettront de mettre en lumière certaines des particularités de son parcours de recherche qui sont à l'origine de la création de nouvelles intentions pédagogiques au cœur de ses cours en formation initiale.

4.1 Étude 1 : programme « lecture-musique » en 2^e année du primaire

La première étude de la chercheuse explorait les liens entre la musique et l'une des grandes dimensions de la littératie, soit la lecture. Comme chaque langue possède une structure lui étant propre qui influence sa vitesse

d'apprentissage en lecture (Sprenger-Charolles et Colé, 2013), la chercheuse a exploré la présence de relations causales entre la participation à une approche « musique-littérature » et le développement des habiletés de lecture chez des élèves francophones par une recherche au design quasi expérimental. L'un des objectifs était de déterminer les effets d'un programme d'enseignement combinant musique et lecture sur le développement des habiletés de littérature d'élèves francophones de 2^e année du primaire, principalement pour la dimension « lecture » (compréhension, identification des mots, étendue lexicale, morphosyntaxe et fluidité) (Lessard et Bolduc, 2012, 2016).

Un échantillon de convenance (94 élèves de 2^e année, 5 enseignantes) provenant d'une école primaire de Gatineau (Québec) a été divisé en trois groupes : 1) « lecture seulement » ou « LS » (n = 44, 2 classes), 2) « lecture-musique » ou « LM » (n = 34, 2 classes), 3) contrôle (n = 16, 1 classe). Dans le groupe LS, les élèves ont participé à des activités visant à développer la compréhension, l'identification des mots, le vocabulaire, la morphosyntaxe et la fluidité en lecture selon plusieurs approches (mixte, traditionnelle, naturelle). Elles s'appuyaient sur l'utilisation de la littérature de jeunesse en exploitant un thème différent chaque cycle, à raison de trois leçons d'une heure par cycle de 10 jours. Dans le groupe LM, les mêmes objectifs, thèmes et livres de littérature de jeunesse étaient exploités à l'intérieur des trois leçons d'une heure, mais le programme de lecture y était condensé afin de consacrer une portion du temps à des activités rythmiques et mélodiques selon l'approche Orff-Schulwerk (parler-rythmés, chansons, compositions et percussions corporelles). Dans ces deux conditions, les leçons étaient enseignées par la chercheuse afin d'assurer une uniformité des interventions d'un groupe à l'autre et une certaine faisabilité de la mise en place des interventions avec musique, tandis que dans le groupe contrôle, les élèves suivaient leurs classes normalement avec leur enseignante sans intervention de la chercheuse. Après un prétest en octobre-novembre, l'expérimentation s'est déroulée de janvier à avril pour un total de 18 séances par classe, suivie d'un post-test en avril-mai.

Les mesures du prétest et du post-test, qui provenaient toutes de sous-tests normés et standardisés (compréhension, décodage, vocabulaire, morphosyntaxe, vitesse, précision en lecture) ont révélé une équivalence statistique entre les groupes en début et en fin d'expérimentation (tests de Kruskal-Wallis) (Lessard et Bolduc, 2016; 2012). Les analyses pré-post par condition (tests de Wilcoxon) ont révélé une augmentation significative dans les trois groupes pour la compréhension en lecture (LS : n=44, z=4,654, p<0,0005 ; LM : n=34, z=4,472, p<0,0005 ; contrôle : n=16, z=2,808, p=0,005), l'identification des mots (décodage) (LS: n=44, z=-5,473, p<0,0005; LM: n=34, z=-4,547, p<0,0005 ; contrôle: n=16, z=-3,307, p=0,001) ainsi que la vitesse en lecture (LS: n=44, z =-5,229, p<0,0005 ; LM: n=34, z=-4,793, p<0,0005 ; contrôle: n=16, z=-3,192, p=0,001) (Lessard et Bolduc, 2016; 2012). Des résultats légèrement différents ont été observés pour le vocabulaire réceptif lié aux mots concrets, où une amélioration significative n'a été notée que dans le groupe LM (n=34, z=-3,86, p<0,001) (Lessard et Bolduc, 2016). Des différences entre les groupes ont aussi été observées pour la précision en lecture, le vocabulaire expressif (mots concrets), le vocabulaire réceptif (mots concrets et couleurs, formes, parties du corps) et la morphosyntaxe, où seuls les groupes LS et LM ont noté une amélioration significative, avec cependant une taille de l'effet légèrement plus grande dans le groupe LM pour la précision, le vocabulaire réceptif et la morphosyntaxe (de 0,29 à 0,43 dans le groupe LS ; de 0,39 à 0,47 dans le groupe LM) (Lessard et Bolduc, 2012; 2016).

Ces résultats, bien que devant tenir compte d'un nombre inégal de participants entre les trois conditions et d'une implication active de la chercheuse à chaque étape de la recherche, indiquent que le temps passé à faire des activités musicales pour enseigner la lecture ne contrevient pas au développement des habiletés de littérature se rattachant principalement à la grande dimension de la lecture, que certaines activités qui incluent une

dimension musicale pourraient favoriser la précision en lecture et le développement du vocabulaire et qu'en somme, un programme lecture-musique au primaire contribue de façon légitime à la diversification des approches d'enseignement de la lecture-écriture à favoriser dans une perspective de différenciation pédagogique et de pensée flexible (Moldoveanu et al., 2016; Prud'homme et al., 2015).

4.2 Étude 2 : Rythme et écriture au préscolaire (RythmEc)

La deuxième étude menée par la chercheuse explorait également les liens entre la musique et la littératie, cette fois-ci en accordant une place plus importante à la dimension de l'écriture (Lessard et Pulido, 2019). Elle s'est inscrite dans un contexte où des liens ont été identifiés entre la capacité des enfants à produire un mouvement cadencé (par exemple, taper du doigt à vitesse régulière) et la capacité à segmenter les mots en syllabes et en phonèmes (Moritz et al., 2013) ou l'acquisition de gestes d'écriture (Effenberg et al., 2016). Pour expliquer ces relations entre rythme, habileté phonologique et écriture, l'hypothèse suivante a été émise : les trois requièrent un traitement précis d'éléments sonores qui se succèdent dans le temps (Precise Audio Timing Hypothesis) (Ozernov-Palchik et Patel, 2018; Tierney et Kraus, 2014). Dans l'optique de tester cette hypothèse en contexte expérimental, une équipe de deux chercheurs a mené une recherche au design quasi expérimental (Lessard et Pulido, 2019). Son objectif était de mesurer les effets d'un programme d'éveil musical centré sur le rythme sur le développement des habiletés rythmiques, phonologiques et des gestes d'écriture d'enfants du préscolaire.

Un échantillon de convenance (44 élèves de maternelle 5 ans et 3 enseignantes) provenant de deux écoles primaires de Saguenay (Québec) a été divisé en deux groupes : 1) « éveil au rythme » ou « ÉR » (une classe, n=15); 2) « éveil aux arts visuels et dramatique » ou « ÉA » (deux classes, n=29). Dans le groupe ÉR, l'enseignante a mis en place des routines d'éveil rythmique à raison de cinq minutes quotidiennes pendant lesquelles les élèves faisaient des vitamines rythmiques³ régulières (1 minute) ou avec trame sonore⁴ (1 minute), un jeu de pulsation⁵ sans locomotion sur trame (1 minute) et un jeu déplacement sur pulsation de 2 minutes, avec ou sans trame. Dans le groupe ÉA, les enseignantes ont également mis en place des routines de cinq minutes quotidiennes, mais dans une perspective d'éveil à l'art dramatique et visuel. Les élèves devaient alors chercher l'œuvre du jour, la reproduire collectivement avec leur corps, mimer un élément de l'œuvre avec une émotion exagérée, se déplacer en imitant l'élément choisi, jouer à l'objet imaginaire et reproduire virtuellement un élément de l'œuvre. Afin de mieux isoler les composantes des routines et leurs effets potentiels sur le développement des habiletés ciblées, une attention particulière a été accordée à la grande présence du mouvement dans les deux conditions (rythmé dans une condition, mais libre dans l'autre), de même qu'à la dimension langagière qui a été réduite dans les deux conditions (consignes non verbales). Après un prétest en janvier, les routines se sont étalées sur 10 semaines (février à avril), suivies d'un post-test en mai.

Des mesures contrôles ont été prises en prétest (vocabulaire et habileté non verbale) alors que les mesures principales (habiletés rythmiques, habiletés d'écriture manuscrite, habiletés phonologiques et orthographe

³ Les vitamines rythmiques, aussi appelées « percussions corporelles », consistent à faire répéter des formules rythmiques qui sont « jouées » avec le corps en utilisant quatre niveaux : les doigts, les mains, les cuisses et les pieds (Comeau, 1995). Une personne meneuse fait répéter une séquence à la fois et enchaîne avec la suivante.

⁴ Les vitamines « avec trame » se font en même temps qu'une musique instrumentale est écoutée (les rythmes se font alors en concordance avec la pulsation entendue). Les enfants répètent les courtes séquences après la personne meneuse en utilisant les mêmes niveaux corporels.

⁵ Ces jeux consistent à repérer la pulsation dans une musique instrumentale entendue, ce qui correspond au « battement régulier » de la musique. Une fois la pulsation trouvée, les enfants font un mouvement à chaque pulsation, soit en restant sur place (ex.: taper des mains), soit en faisant un pas (avec locomotion).

approchée) ont été prises en pré et post-test. Les ANCOVA ont montré, en tenant compte des variables pour lesquelles une équivalence n'était pas notée au prétest (identification du phonème initial, pression figure et pression dessin en covariables), des différences significatives entre les groupes pour certaines variables liées au geste d'écriture : 1) la taille des cycloïdes tracées ($F = 4,891$, $p < 0,05$) ; 2) la taille des dessins (formes géométriques) ($F = 5,274$, $p < 0,05$) ; 3) la pression lors du tracé de lettres ($F = 5,798$, $p < 0,05$) et 4) la pression lors de l'écriture du prénom ($F = 8,318$, $p < 0,05$), avec une petite taille de l'effet variant de 0.117 à 0,184 (Lessard et Pulido, 2019). Ces résultats, bien qu'à interpréter avec prudence étant donné la taille des groupes, laissent penser qu'un entraînement rythmique quotidien contribue : 1) à une augmentation du contrôle du geste moteur pendant le tracé d'écriture par une diminution de la pression exercée par le crayon ; 2) à une augmentation de la vitesse du tracé (par principe d'isochronie, un même dessin prendra la même durée à produire, peu importe sa taille). Au-delà de ces mesures, les enseignantes des deux groupes ont été rencontrées afin qu'elles puissent parler du déroulement des routines dans leur classe. Les trois (ÉR et ÉA) ont noté une participation active des élèves, du plaisir, de l'enthousiasme et une qualité des interactions entre élèves pendant les routines. De plus, celle du groupe ÉR a perçu une amélioration dans l'aisance des élèves à reproduire les rythmes au fil du temps (Lessard et Pulido, 2019). L'enthousiasme suscité par ces routines, tant chez les enseignantes que chez les élèves, s'ajoute aux éléments déjà identifiés pour appuyer la pertinence d'approches qui incluent la musique au préscolaire dans une perspective de développer globalement les habiletés associées à la littératie, en particulier le geste moteur impliqué en écriture (Lessard et Pulido, 2019).

4.3 De la recherche à la formation initiale en enseignement

Un bassin de plusieurs études permettait déjà d'appuyer l'intérêt et la pertinence des approches intégratives « musique-littératie » en contexte scolaire (voir la section 3), et par extension, en contexte de formation initiale. Cependant, les deux recherches qui ont été résumées dans la présente section ont agi comme catalyseur de changements dans la pratique enseignante de l'autrice, probablement parce que son engagement et son implication comme chercheuse dans ces projets ont permis une compréhension particulièrement approfondie des avantages et des enjeux liés aux approches « musique-littératie ». Jumelée à des expériences de terrain avec les élèves et les enseignantes dans les milieux scolaires, cette compréhension a permis une transformation de ses pratiques d'enseignement au service de la formation initiale des enseignant(e)s, dont les principaux éléments seront présentés dans la prochaine section.

5. INFLUENCE DES RECHERCHES SUR LA FORMATION INITIALE EN ENSEIGNEMENT

Alors que les appuis scientifiques et théoriques abondent pour soutenir les liens musique-littératie (voir les sections précédentes), l'espace accordé aux approches d'enseignement qui incluent la musique, au Québec, est très variable d'une « formation initiale » à une autre. En effet, les deux principaux programmes universitaires québécois de 120 crédits qui forment à l'enseignement de la littératie au primaire ou au préscolaire n'abordent pas tous des contenus musicaux, et lorsque c'est le cas, ils le sont souvent à l'intérieur de cours optionnels (voir tableau 1).

Tableau 1. Cours offerts selon les grilles de cheminement des programmes de 120 crédits⁶

Université	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire	Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire (et sociale)
UQAC	Optionnel (3EMU 400) La musique au service de l'enseignement*	N/A
UQAM	Optionnel (MUS 5731) Didactique de la littérature musicale	N/A
UQAR	Obligatoire (PPE 39017) Éducation et expression artistique au préscolaire et au primaire	N/A
UQAT	N/A	N/A
UQO	N/A	N/A
UQTR	N/A	Optionnel (PED 1044) La musique au service de l'enseignement*
U. de Montréal	Optionnel (DID 4443) Didactique de la musique au primaire	N/A
U. de Sherbrooke	Optionnel (ART 243) Initiation à la musique	N/A
U. Laval	Optionnel (MUS 1704) Formation à la vie culturelle	N/A

* Une mention spéciale pour le cours « La musique au service de l'enseignement » (UQAC et UQTR) sera faite en conclusion.

En consultant le tableau 1, il est possible de penser qu'une personne qui a pour responsabilité d'enseigner la littératie au préscolaire ou au primaire n'a pas nécessairement de formation musicale. Or, comme l'appropriation d'approches qui incluent la musique passe d'abord par l'acquisition et le développement de nombreuses connaissances (ex. : savoir que ces approches existent pour soutenir l'enseignement de la littératie, savoir comment les intégrer à sa pratique, savoir quels contenus musicaux peuvent être jumelés à la littératie, etc.), la chercheuse a tenté de pallier cette absence dans la formation initiale en formulant deux nouvelles intentions pédagogiques :

- 1) Sensibiliser les étudiant(e)s à l'importance de la musique sur le développement des habiletés de littératie des apprenants ;
- 2) Outiller les étudiant(e)s qui souhaitent intégrer la musique à leurs pratiques enseignantes en littératie.

Ces intentions pédagogiques ont été intégrées à sa pratique en tenant compte des objectifs spécifiques de chacun des cours universitaires de 1^{er} cycle qu'elle enseignait :

- Didactique du français (éducation préscolaire et enseignement primaire) ;
- Didactique du français (adaptation scolaire) ;

⁶ Sites des universités francophones consultés en avril 2021. Seuls les cours dont les descriptifs faisaient référence à la musique (et non aux « arts ») ont été inclus.

- Interventions spécifiques en lecture-écriture (adaptation scolaire) ;
- Analyse des difficultés en lecture-écriture et intervention individualisée (adaptation scolaire).

Comme ces cours ne visent pas spécifiquement le développement d'habiletés musicales et que les programmes de formation concernés ne visent pas à former à l'enseignement de la musique, discipline qui relève habituellement de spécialistes (MELS, 2006), les nouvelles intentions pédagogiques ont été arrimées aux objectifs de ces cours, donnant lieu à des situations d'enseignement-apprentissage novatrices qui seront décrites ici.

5.1 Comment sensibiliser à l'importance de la musique ?

Pour la première intention pédagogique, qui visait à développer l'attention, la réceptivité et la conscientisation des étudiant(e)s à l'importance de la musique, deux stratégies ont été déployées à l'intérieur des cours : « informer » et « faire vivre ».

Pour la première stratégie, « informer les étudiant(e)s », plusieurs moyens ont été employés : présentations de recherches et de théories en classe (exposés), jeux de questions-réponses, lectures, visionnage de vidéos explicatives et de reportages. Dans le cadre de l'un des cours, une conférence publique, « *L'interdisciplinarité français-musique comme levier à l'apprentissage au primaire* » (Lessard, 2017), a permis de vulgariser des théories et des recherches (éducation, neurosciences, psychologie, etc.) et de les illustrer par des exemples pratiques. Toutefois, la professeure se demandait si une sensibilisation par l'acquisition et la compréhension de connaissances « déclaratives » (ex. : savoir que « L'apprentissage de la musique permet le développement de certaines zones du cerveau qui sont impliquées également dans le traitement du langage écrit ») était suffisante pour que les étudiant(e)s intériorisent ces nouveaux apprentissages au point d'influencer ultérieurement leur pratique enseignante. C'est pourquoi une deuxième stratégie a été déployée.

La deuxième stratégie, « faire vivre », avait pour but de favoriser une sensibilisation et une ouverture plus marquées à l'existence de la musique dans les classes. Ainsi, la professeure a « fait vivre » des activités « musique-littératie » aux étudiant(e)s en s'inspirant de la théorie de l'apprentissage expérientiel (Kolb, 2015). La démarche suivante a été mise en place :

1. La professeure a fait vivre une séquence de diverses activités « littératie-musique » aux étudiant(e)s qui jouaient alors le rôle des apprenants en devenant temporairement des « élèves » (*expérience concrète*) ;
2. Les étudiant(e)s devaient analyser, dans un cadre didactique, la séquence d'enseignement-apprentissage qu'ils venaient de vivre comme apprenants, par exemple en identifiant les rôles remplis par l'annonceur, les savoirs essentiels ciblés ainsi que les stratégies d'enseignement et de transfert des apprentissages utilisées par la professeure (*conceptualisation abstraite, observation réfléchie*) ;
3. La professeure invitait les étudiant(e)s à identifier les forces, avantages et inconvénients de l'approche « littératie-musique » déployée dans la séquence vécue. Quels sont les défis à relever pour mettre en place cette approche dans sa propre pratique ? Comment le faire ? (Préparation à l'*expérimentation active* en réfléchissant aux préoccupations pragmatiques de l'approche).

Voici un exemple d'une séquence qui a été déployée, justement, dans un cours de *Didactique du français* pour le 1^{er} cycle du primaire :

1. La professeure fait vivre une courte séance de vitamines rythmiques aux « élèves » (répétitions de courtes séquences rythmiques en utilisant différentes parties du corps) dont le rythme se trouve dans un parler-rythmé (comptine) qui sera présenté par après ;
2. La professeure affiche à l'écran un texte qui contient des mots avec certaines particularités orthographiques et deux non-mots, dont les quatre lignes sont numérotées, et demande aux « élèves » s'ils savent de quel type de texte il s'agit. Le texte est lu collectivement avant d'annoncer qu'il s'agit d'un parler-rythmé.
3. Le parler-rythmé est collectivement appris, ligne par ligne, avec le bon rythme. Le texte est affiché en permanence à l'écran.
4. Divisés en petites équipes, les « élèves » doivent remplacer les non-mots par de vrais mots, mais en tenant compte : 1) du rythme (donc du nombre de syllabes) ; 2) des rimes ; 3) de la syntaxe (ils doivent tenir compte des indices morphologiques et syntaxiques fournis). Par exemple, en complétant : « Il a l'air d'un *mi-ci-fé-ron* », les élèves doivent fournir une réponse qui inclut un nom masculin, qui contient 4 syllabes et qui rime en « on ». La réponse « gros lion » ne respecterait pas tous les critères, mais « très gros lion », oui. Les « élèves » peuvent écrire leur réponse.
5. La classe récite le parler-rythmé à répétition, en ajoutant cette fois-ci des percussions corporelles variées, mais en ne disant pas les non-mots. Chaque équipe, à tour de rôle, s'occupe de compléter les « trous » avec son invention, ce qui crée une nouvelle version du texte chaque fois.
6. La professeure mentionne qu'un enseignement explicite de certaines notions grammaticales peut être fait à ce moment, mais elle ne mentionne pas encore les « cibles » de l'activité d'enseignement-apprentissage afin de les faire identifier par les étudiant.e.s plus tard.
7. L'activité auprès des « élèves » se termine par un jeu d'association rythme-ligne, où les élèves doivent identifier le numéro de la ligne du texte qui est jouée simplement en écoutant le rythme (joué sur un djembé ou tapé).
8. La professeure donne une planification trouée de la séquence vécue en classe, que les étudiant(e)s (jouant maintenant leur rôle de futur.e enseignant.e doivent remplir en identifiant les notions grammaticales et lexicales ciblées, les intentions pédagogiques liées à la didactique du français, les autres intentions pédagogiques (par exemple, favoriser le développement de l'attention), les habiletés en littérature sollicitées, les savoirs essentiels et les justifications de chaque étape.
9. La professeure fait un retour collectif avec les étudiant.e.s et les invite à identifier les avantages et les inconvénients (défis) des activités musique-littérature vécues en classe.

À la suite de ces deux premières stratégies, « informer » et « faire vivre », les étudiant(e)s ont pu verbaliser les apprentissages réalisés, projeter comment les utiliser dans leur future pratique et évaluer la faisabilité d'intégrer une approche « musique-littérature » à leurs pratiques tout en y portant un regard critique et didactique. En fin de session, voici quelques exemples d'impressions générales ou de commentaires qui ont été recueillis soit oralement à la fin du cours, soit par écrit dans le formulaire d'évaluation des enseignements :

- « Les activités faites en fin de session sur la musique et les mouvements sont vraiment pertinentes pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Plusieurs ont souvent besoin de bouger pour apprendre » ;
- « Les vitamines rythmiques permettent de travailler la concentration » ;
- « Je pense vraiment que ça peut être motivant pour plusieurs élèves. J'avais envie de continuer ! » ;
- « Je ne pensais pas qu'il y avait autant de liens à faire. » ;
- « C'est certain que ça facilite la mémorisation. Après le cours, je répétais encore la comptine jusque chez moi ! » ;
- « Je vais l'essayer avec mes élèves. ».

Une certaine sensibilisation aux approches « musique-littératie » a pu être faite, du moins partiellement, puisque les étudiant(e)s semblent reconnaître leur pertinence auprès de jeunes apprenants. En observant leurs travaux d'analyse didactique réalisés en classe et les commentaires qu'ils ont émis verbalement, il a été possible de vérifier leur capacité à établir des liens entre l'approche « musique-littératie » et :

1) les théories de la motivation (certains travaux faisaient référence à la perception de l'intérêt de la tâche selon Viau (2009) ;

2) la multimodalité de l'enseignement (les commentaires mettaient de l'avant que les élèves devaient traiter de l'information visuelle, auditive et kinesthésique, tant en production qu'en réception (Habib et al., 2013) ;

3) l'approche équilibrée et l'approche mixte en enseignement de la littératie (ex. : tant le découpage en syllabes que la reconnaissance globale étaient sollicités pendant la séquence (Berger et al., 2007), un équilibre entre plusieurs dimensions de la littératie était présent (Pressley, 2006) ;

4) l'enseignement stratégique (ex. : l'amorce contenait des éléments permettant de préparer les apprentissages (Presseau, 2004) ;

5) plusieurs savoirs essentiels (ex. : reconnaissance instantanée des mots, décodage, découpage en syllabes, rimes, classes de mots, métalangage syntaxique, etc. (MELS, 2006).

La prochaine section présentera les changements réalisés et les réflexions qui ont entouré la deuxième intention pédagogique qui était d'outiller les étudiant(e)s afin qu'ils puissent intégrer, à leur tour, la musique à leurs propres pratiques enseignantes en littératie.

5.2 Comment outiller les futur(e)s enseignant(e)s pour intégrer la musique dans leur enseignement de littératie ?

Malgré l'engouement manifesté par plusieurs lors des activités « musique-littératie » explorées en contexte universitaire, quelques personnes ont nommé leur malaise à utiliser ces approches en classe, principalement parce qu'elles ne se sentaient pas assez « compétentes » sur le plan musical (ex. : difficulté à respecter un rythme, à suivre les pulsations de la musique, stress lié à la possibilité de se « tromper » devant les élèves, etc.) : « J'étais vraiment hors de ma zone de confort... C'était difficile pour moi de suivre, j'avais l'impression de ne pas avoir le bon rythme. [...] Je ne me sentirais pas à l'aise de l'essayer avec ma classe tout de suite. » Avec raison, les futur(e)s enseignant(e)s ne détiennent pas tous une formation musicale de base et leur niveau d'aisance en musique peut être très différent, ce qui influence non seulement leur perception de compétence dans ce domaine, mais aussi l'engagement ou non dans des tâches musicales en classe (Burak, 2019; de Vries, 2013, 2017; Koca, 2013; Mobbs et Cuyul, 2018). En questionnant les groupes, il a été possible de constater que les

personnes qui détenaient une formation musicale (ex. : cours de musique à l'école ou au privé pendant quelques années) semblaient particulièrement intéressées à intégrer ces approches à leur pratique, puisqu'il était aisé pour elles de maîtriser les rythmes et mélodies simples de chansons ou de comptines (assez pour pouvoir les enseigner par modelage ou par répétitions à des élèves). Comme certaines n'avaient, en revanche, jamais suivi de cours de musique, l'intégration d'approches « musique-littérature » à la pratique enseignante est apparue indissociable, voire dépendante, d'une formation initiale – spécifique à ces aspects – de qualité. Pour pallier un éventuel manque de formation pour certaines habiletés musicales de base, trois solutions ont été explorées avec les étudiant(e)s qui se sont projeté(e)s dans leur pratique professionnelle (Lessard et L'Heureux, 2017) :

- 1) Envisager une collaboration avec l'enseignant.e spécialiste de musique de l'école et sensibiliser cette personne à l'importance de son rôle dans le développement des compétences en littérature ;
- 2) Utiliser du matériel dont les aspects rythmiques et mélodiques ont été simplifiés ou « pris en charge » (ex. : trames sonores, séquences de vitamines rythmiques préenregistrées, instruments faciles à utiliser) pour soutenir l'enseignement de la littérature ;
- 3) Suivre une formation spécifique pour développer des compétences musicales de base qui permettent d'intégrer la musique à l'intérieur d'une approche « musique-littérature » (ex. : suivre une pulsation, produire des rythmes simples et les faire reproduire par les apprenants, apprendre soi-même quelques chansons ou comptines, apprendre « comment les faire apprendre », etc.).

Pour la première solution, une sensibilisation à l'importance de la collaboration entre généralistes et spécialistes de musique a pu être faite au cœur de la formation initiale. Ses avantages ont été identifiés, comme le fait que travailler de concert permet de miser sur les compétences et connaissances complémentaires de chaque personne (Lessard, 2019; Lessard et L'Heureux, 2017). Considérant que les enseignants de littérature ont à travailler en classe plusieurs genres, tant à l'écrit qu'à l'oral (ex. : comptine, chanson, slam), un travail d'équipe avec les enseignants de musique permettrait d'exploiter plusieurs dimensions d'une même œuvre. Ainsi, une chanson avec instrumentation, enseignée dans un cours de musique, pourrait être réinvestie par l'enseignant.e généraliste pour enseigner l'orthographe lexicale et la syntaxe, au même titre que les textes écrits par les élèves dans un cours de « français » pourraient être transformés en y ajoutant du rythme dans un cours de « musique ». Une concertation entre enseignants permettrait d'assurer un transfert et un réinvestissement des connaissances ciblées dans chacune des disciplines, permettant même le développement d'une approche interdisciplinaire. Cependant, la mise en place d'une telle collaboration présente certains obstacles, puisqu'elle dépend d'un grand nombre de facteurs humains et environnementaux (Allenbach et al., 2016; Beaumont et al., 2010; Cody et al., 2016). Premièrement, les spécialistes de musique n'œuvrent pas dans toutes les écoles primaires. Deuxièmement, la collaboration requiert du temps, un lieu propice et elle demande un certain processus d'acculturation par lequel l'enseignant.e de musique et l'enseignant.e généraliste doivent trouver un vocabulaire commun pour se comprendre et construire ensemble des activités d'enseignement-apprentissage (Lessard, 2019; Marcel et al., 2007). Alors qu'un vocabulaire très spécifique peut être caractéristique de l'une ou l'autre des disciplines (ex. : « phonème » en français, « staccato » en musique), les points de rencontre entre « français » et « musique » peuvent être nombreux si l'on pense aux genres littéraires (ex. : chanson, comptine, slam), à l'appréciation d'œuvres variées et à la réaction qu'elles suscitent (qu'elles soient littéraires ou musicales), au fait qu'on peut « lire un texte » tout comme on peut « lire une partition », etc.

Pour la deuxième solution, soit d'utiliser du matériel dont la dimension musicale est déjà prise en charge, des pistes ont été formulées par les étudiant(e)s :

- Utiliser des textes de chansons dont on peut utiliser la trame sonore à répétition afin de soutenir l'enseignement de certaines notions particulières (ex. : fluidité en lecture, identification de rimes, travail sur le vocabulaire, etc.) ;
- Utiliser des enregistrements vidéo ou audio de certaines œuvres instrumentales pour apprendre certains rythmes ou mélodies (ex. : YouTube) ;
- Utiliser une chanson connue pour en changer les mots.

Ces pistes s'inscrivent dans la même lignée que plusieurs pistes didactiques proposées par Michel Boiron (Tremblay, 2012) pour travailler l'oral et l'écrit en classe de français en exploitant la chanson sous plusieurs angles (ex. : remplacer quelques mots d'une chanson par d'autres, comprendre le sens du message, changer le registre de la chanson, transformer la chanson en dialogue, etc.) (Tremblay, 2012). Toutefois, une activité qui paraît simple au premier abord, comme de changer les paroles d'une chanson, présente de grands défis, ne serait-ce que parce que cela nécessite de porter une attention particulière aux accents toniques de la langue, qui doivent correspondre aux temps forts de la musique (Pruvost, 2017). De plus, sur le plan « musical » (ex. : mélodie, rythme), il peut être difficile de savoir quelle chanson serait appropriée pour un groupe d'âge en particulier (Mobbs et Cuyul, 2018). Sans une formation musicale minimale, certaines de ces pistes restent difficiles à mettre en pratique.

Devant les défis soulevés au cœur des deux premières solutions retenues, qui étaient, rappelons-le, d'envisager une collaboration avec les spécialistes de musique ou d'utiliser du matériel dont la dimension musicale est prise en charge, une troisième solution s'est imposée : celle de se former spécifiquement pour développer des compétences musicales qui soutiendront l'enseignement de la littératie. Étant donné la formation initiale actuelle, lacunaire dans ce domaine, il serait pertinent de penser à favoriser l'accès à des ressources qui permettent une initiation musicale efficace afin de développer des compétences de base en musique (ex. : battre la mesure et identifier la pulsation, ce qui permet de trouver les « temps forts » de la musique, reproduire des rythmes et en inventer, segmenter de longues séquences rythmiques ou mélodiques et les faire apprendre par imitation, etc.). Or, comme le développement d'un « savoir-faire » prend du temps (Perrenoud, 2014), l'inclusion de connaissances musicales dans le but d'outiller les étudiant(e)s à intégrer la musique au cœur de leur enseignement de la littératie peut difficilement se faire exclusivement à l'intérieur des cours de didactique du français offerts à l'université. En effet, ces cours ciblent déjà bon nombre de compétences et savoirs propres à une discipline en particulier, pour lesquels il est d'ailleurs attendu un certain niveau de maîtrise par les futur(e)s enseignant(e)s (MELS, 2006; Ministère de l'Éducation du Québec, 2020). Ainsi, pour opérationnaliser pleinement cette troisième solution de « formation musicale », il semble pertinent d'offrir un espace, à l'intérieur d'une approche-programme, qui serait spécifique au développement de connaissances et compétences musicales de base dans le but de soutenir l'enseignement-apprentissage de la littératie. À l'inverse, un espace dédié à la littératie pourrait aussi être libéré à l'intérieur des programmes en enseignement de la musique et des arts, permettant de créer plus facilement des ponts dès la formation initiale qui pourront ensuite se solidifier par des pratiques de collaboration dans les milieux scolaires.

6. CONCLUSION

Alors que les recherches menées auprès des acteurs de l'éducation appuient la pertinence d'approches « musique-littératie », plus particulièrement pour les jeunes apprenants, cet article avait pour but d'illustrer comment deux des recherches menées par une professeure-chercheuse ont particulièrement influencé son

enseignement universitaire à l'intérieur de la formation initiale en enseignement. Elle a formulé deux nouvelles intentions pédagogiques pour compléter la formation de ses étudiant(e)s en didactique du français. La première, qui était de les sensibiliser aux approches « musique-littérature », a pu être déployée et atteinte, du moins partiellement, grâce à plusieurs situations permettant « d'informer » les étudiant(e)s et de leur « faire vivre » ces approches en s'inspirant de l'apprentissage expérientiel. La deuxième, qui était d'outiller les étudiant(e)s à utiliser de telles approches, a fait l'objet d'une étude de trois principales « solutions » en classe, chacune présentant des avantages et des défis. À l'intérieur des cours de didactique du français (ou de cours se rapportant à l'évaluation-intervention individualisées en français), cette intention a pu être explorée, mais pas entièrement atteinte, à cause d'un lot de contraintes qui se rattache principalement au temps accordé à l'ensemble de la formation universitaire et aux missions principales de chaque programme. Néanmoins, les changements apportés aux cours de la formation initiale ont permis aux étudiant(e)s de développer une ouverture à la collaboration avec des spécialistes de musique, aux approches d'enseignement de la littérature qui « sortent des sentiers battus » et à la légitimité d'accorder une place à la musique en contexte scolaire (entre autres, mais non exclusivement, pour le rôle qu'elle peut jouer afin de soutenir le développement de la littérature chez les jeunes apprenants).

Ces nouvelles intentions pédagogiques ont tout à fait leur place à l'intérieur d'une approche-programme en enseignement, ce qui permet également de placer la didactique du français dans un cadre plus élargi qui tient compte d'autres disciplines. Cette ouverture est en concordance avec plusieurs des compétences professionnelles en enseignement (Ministère de l'Éducation du Québec, 2020), en particulier si l'on considère la compétence 1 (Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture) et la compétence 8 (Soutenir le plaisir d'apprendre) qui se trouvent au centre des approches intégratives, ludiques et créatives « musique-littérature » au préscolaire et au primaire. Rappelons toutefois que pour favoriser pleinement l'atteinte de l'intention pédagogique d'outiller les étudiant(e)s pour déployer, avec flexibilité, des approches « musique-littérature » tout en tenant compte des besoins de leurs futurs élèves, un espace et une formation de qualité pour le développement de compétences musicales de base doivent être présents à l'intérieur de leur parcours universitaire initial. C'est justement dans cette optique qu'un premier pas a été franchi par l'intégration de contenus musicaux aux cours de didactique du français par l'auteurice de cet article, suivi d'un deuxième pas, plus important, se caractérisant par la rédaction du descriptif d'un nouveau cours, « La musique au service de l'enseignement ». Celui-ci a d'ailleurs été ajouté en option à la grille-horaire des baccalauréats d'éducation préscolaire-enseignement primaire ou d'enseignement en adaptation scolaire des deux universités où elle a été professeure (UQAC et UQTR). L'objectif de ce cours n'est pas de former à l'enseignement de la musique, mais bien de développer certaines bases musicales qui permettront l'intégration de la musique à l'enseignement « régulier » de la littérature, que ce soit dans une perspective de développement global au préscolaire ou dans une perspective disciplinaire du Français, langue d'enseignement, au primaire. Cette initiative en pédagogie universitaire permettra certainement aux futur(e)s enseignant(e)s d'intégrer à leur tour de véritables approches intégratives « musique-littérature » à leur pratique professionnelle pour le bénéfice des jeunes apprenants.

7. REFERENCES

- Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L., et Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 86-121. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1036895ar>

- Barbaroux, M., Dittinger, E., et Besson, M. (2019). Music training with Démos program positively influences cognitive functions in children from low socio-economic backgrounds. *PLoS ONE*, 14(5), e0216874. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0216874>
- Beaumont, C., Lavoie, J., et Couture, C. (2010). Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Berger, M.-J., Dei, G., Forgette-Giroux, R., Dionne, A.-M., Diaz, P. et Smith, P. (2007). Enseignement de la lecture. Université d'Ottawa, Secrétariat de la littérature et de la numératie.
- Boyer, M.-C. (2011). Programme de recherche sur l'écriture. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/Ecrire_Primaire_ProgRechercheEcriture.pdf
- 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. <https://doi.org/10.1177/0255761419833083>
- Cody, N., Coulombe, S., Giroux, P., Gauthier, D., et Gaudreault, S. (2016). Pratiques, objets et finalités de collaboration en lien avec l'intégration des tablettes numériques dans une école secondaire. / Practices, objects and collaboration purposes related to the integration of digital tablets in a high school. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie / Canadian Journal of Learning and Technology*, 42(3), 1-16.
- 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 et the Arts*, 18(4), 1-24.
- Degé, F., et Schwarzer, G. (2011). The Effect of a Music Program on Phonological Awareness in Preschoolers. *Frontiers in Psychology*, 2(124). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00124>
- 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). <https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00233>
- Effenberg, A. O., Fehse, U., Schmitz, G., Krueger, B., et Mechling, H. (2016). Movement Sonification: Effects on Motor Learning beyond Rhythmic Adjustments. *Frontiers in Neuroscience*, 10. <https://doi.org/10.3389/fnins.2016.00219>
- Franklin, M., Sledge Moore, K., Yip, C.-Y., Jonides, J., Rattray, K., et Moher, J. (2008). The effects of musical training on verbal memory. *Psychology of Music*, 36(3), 353-365.
- Gaboury, 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>
- 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), 1-16. <https://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). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00026>
- Hansen, D., Bernstorf, E., et Stuber, G. M. (2014). *The Music and Literacy Connection* (2e éd.). Rowman and Littlefield Publishers.
- 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. <http://dx.doi.org/10.1080/10632913.2016.1211923>
- Koca, S. (2013). An Investigation of Music Teaching Self-Efficacy Levels of Prospective Preschool Teachers. *Educational Research and Reviews*, 8(12), 897-900.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning : experience as the source of learning and development* (2e éd.). Pearson Education Ltd.
- Lafontaine, L., Moreau, A., Ruel, J., Pharand, J., Morissette, É., Émery-Bruneau, J., Dumais, C., Messier, G. et Granger, N. (2017). Définition de la littératie. http://w3.uqo.ca/erli/?page_id=1416
- Lessard, A. (2017). L'interdisciplinarité français-musique comme levier à l'apprentissage au primaire. Conférence publique dans la Semaine "Faites de la musique" (22 février 2017), Saguenay, QC, Canada.
- Lessard, A. (2019). Enseigner la lecture-écriture dans une école à vocation artistique au primaire : enjeux et défis. 6e Colloque international en éducation du CRIPFE, Montréal, QC, Canada.
- Lessard, A., et Bolduc, J. (2012). Les effets de deux programmes d'entraînement sur le développement d'habiletés de compréhension, de déchiffrement et de fluidité en lecture d'élèves francophones de deuxième année du primaire du Québec. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 137-155.
- Lessard, A., et Bolduc, J. (2016). Les effets d'un programme d'entraînement lecture-musique sur le développement du vocabulaire et de la morphosyntaxe d'élèves francophones de 2 année. *McGill Journal of Education*, 51(2), 715-731. <https://doi.org/10.7202/1038599ar>
- Lessard, A., et L'Heureux, A.-P. (2017). Intégrer la musique dans sa classe pour enseigner la lecture et l'écriture. *Vivre le primaire*, 30(3), 10-12. <https://aqep.org/wp-content/uploads/2017/08/5-Integrerlamusiquedanssaclassesa.pdf>
- Lessard, A., et Pulido, L. (2019, 25 avril 2019). Rythme et littératie au préscolaire. Communication au 6e Colloque international en éducation du CRIPFE, Montréal, QC, Canada.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset, D., et Tardif, M. (2007). Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes. De Boeck.
- MÉÉS. (2017). Référentiel d'intervention en écriture. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Ecriture.pdf

- MELS. (2006). Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire. Québec: Gouvernement du Québec.
- MELS. (2012). Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans / Soutien aux élèves pour le développement de la compétence à lire. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Lecture_section1.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Mobbs, A., et Cuyul, M. (2018). Listen to the Music: Using Songs in Listening and Speaking Classes. *English Teaching Forum*, 56(1), 22-29. <http://biblioproxy.uqtr.ca/login?url=http%3a%2f%2fsearch.ebscohost.com%2flogin.aspx%3fdirect%3dtrue%26db%3deric%26AN%3dEJ1181086%26site%3dehost-live>
- Moldoveanu, M., Grenier, N., et Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique : représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), 745-769. <https://doi.org/10.7202/1038601ar>
- Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. L., et Besson, M. (2009). Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: more evidence for brain plasticity. *Cerebral cortex (New York, N.Y. : 1991)*, 19(3), 712-723. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhn120>
- Moritz, C., Yampolsky, S., Papadelis, G., Thomson, J., et Wolf, M. (2013). Links between early rhythm skills, musical training, and phonological awareness. *Reading and Writing*, 26(5), 739-769. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9389-0>
- Muthivhi, A. E., et Kriger, S. (2019). Music Instruction and Reading Performance: Conceptual Transfer in Learning and Development. *South African Journal of Childhood Education*, 9(1). <http://proxy.uqtr.ca/login.cgi?action=loginetu=uqtretdb=ebscoetzelurl=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueetdb=ericetAN=EJ1217482etsite=ehost-live>
- OCDE. (2019). Regards sur l'éducation 2019 : Les indicateurs de l'OCDE. Éditions OCDE.
- Ozernov-Palchik, O., et Patel, A. D. (2018). Musical rhythm and reading development: does beat processing matter? *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1423(1), 166-175. <https://doi.org/10.1111/nyas.13853>
- Perrenoud, P. (2014). Compétences et référentiels : trois questions vives. Dans M. Tardif et J.-F. Desbiens (dir.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : bilan critique et perspectives d'avenir* (p. 7-34). Presses de l'Université Laval.
- 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 - PSYCHOL MUSIC*, 37, 325-347. <https://doi.org/10.1177/0305735608097248>
- Presseau, A. (2004). *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*. Chenelière McGraw-Hill.

- Pressley, M. (2006). *Reading Instruction That Works. The Case for Balanced Teaching* (3e éd.). Guilford Press.
- Prud'homme, L., Bergeron, G. v., 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. <https://doi.org/10.18162/fp.2015.277>
- Pruvost, C. (2017). Traduire la chanson, un révélateur de sa spécificité. *Vox Popular*, 1(1/2), 168-186.
- 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. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0113383>
- Sprenger-Charolles, L., et Colé, P. (2013). *Lecture et dyslexie approche cognitive* (2e éd.). Dunod.
- Standley, J. M. (2008). Does Music Instruction Help Children Learn to Read? Evidence of a Meta-Analysis. Update: Applications of Research in Music Education, 27(1), 17-32. <https://doi.org/10.1177/8755123308322270>
- Tierney, A., et Kraus, N. (2013). Music training for the development of reading skills. *Progress in brain research*, 207, 209-241. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-63327-9.00008-4>
- Tierney, A., et Kraus, N. (2014). Auditory-motor entrainment and phonological skills: precise auditory timing hypothesis (PATH). *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 949. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00949>
- Tremblay, O. (2012). La chanson pour travailler l'oral et l'écrit en classe de français. *Québec français*, 165, 51-53.
- Vaillancourt, G. (2005). *Musique, musicothérapie et développement de l'enfant*. Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck.