



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

LA LITTÉRATIE : VECTEUR DE COHÉSION
POUR L'INTERVENTION DES FORMATEURS
AUPRÈS DES POPULATIONS À RISQUE

DIRECTION : NANCY GRANGER ET ANDRÉ C. MOREAU

Volume 9, numéro 1

2022

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

@RICS - ISSN 2292-3667



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

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 **

ANDRE LESSARD, UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS RIVIERES, CANADA¹

GARNEAU-GAUDREULT, LAURIE-ANN, UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS RIVIERES, CANADA

Résumé

Le déploiement de routines « musique-littératie » en première année du primaire constitue une approche novatrice pour enseigner la lecture, l'écriture et l'oral. Son implantation par quatre enseignantes (une en classe « ordinaire », trois en adaptation scolaire) a fait l'objet d'une recherche exploratoire dont les deux objectifs étaient : 1) identifier les caractéristiques de l'enseignement qui favorisent l'apprentissage en littératie des élèves en considérant leurs besoins; 2) identifier les défis de cet enseignement, tels que déclarés par les enseignantes. L'analyse des données recueillies lors d'un groupe de discussion indique qu'elles ont posé une variété d'actions pour favoriser l'apprentissage, dont certaines s'inscrivent dans une perspective de différenciation pédagogique. Des défis liés à la maîtrise des éléments musicaux, à la nature des textes utilisés, à l'organisation scolaire ou à certaines particularités des élèves ont été nommés. La discussion aborde notamment l'importance d'une formation initiale ou continue de qualité pour soutenir l'enseignement différencié de la littératie.

Mots-clés : Enseignement primaire, différenciation pédagogique, approches novatrices musique-littératie, parlars-rythmés, comptines, classe inclusive

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

**Pour citer cet article :

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://doi.org/10.6084/m9.figshare.19709893.v2>

1. INTRODUCTION

Alors que la littératie se développe dans une variété de contextes, l'école joue un rôle central pour aider les jeunes à démarrer leur apprentissage formel de l'oral et de la lecture-écriture. Celle-ci pourrait être définie comme « 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). Pour réduire les difficultés en littératie qui entravent la réussite scolaire (Ehri, 2020; Lonigan et Shanahan, 2009; OCDE, 2019), une variété de dispositifs est valorisée, dès le début du primaire, afin de répondre aux besoins des élèves (Boyer, 2011; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008). Parmi ces dispositifs, ceux qui intègrent la musique sont d'un grand intérêt non seulement parce qu'ils contribuent à une diversification de l'enseignement de la littératie, mais aussi parce que l'apprentissage de la musique favorise le développement des habiletés en lecture, en écriture et à l'oral (Gordon, Fehd, et McCandliss, 2015; Standley, 2008; Tierney et Kraus, 2013). Cet article vise à explorer les pratiques déclarées de quatre enseignantes de la première année du primaire qui ont mis à l'essai des routines novatrices musique-littératie (MusLi) pour répondre aux besoins de leurs élèves et aux défis qui se sont présentés à elles dans ce contexte.

2. PROBLÉMATIQUE

De nombreuses études ont permis de mettre en lumière les liens qui unissent la musique aux habiletés en littératie (Dittinger, Chobert, Ziegler, et Besson, 2017; Elmer, Hänggi, Meyer, et Jäncke, 2013; Muthivhi et Kriger, 2019). Les interventions musicales ont généralement des effets significatifs et positifs sur les habiletés en lecture-écriture et à l'oral, plus spécifiquement chez des enfants plus jeunes (Gaboury, Lavoie, et Lessard, 2020; Gordon et al., 2015; Moreno, Friesen, et Bialystok, 2011; Piro et Ortiz, 2009; Slater et al., 2014; Standley, 2008). Alors que les recherches empiriques appuient la pertinence d'intégrer la musique à l'enseignement de la littératie pour soutenir le développement des apprentissages chez de jeunes apprenants, la mise en place d'un programme « musique-littératie » par des enseignantes fait l'objet de nombreux enjeux et défis, dont leur formation musicale et la prise en compte de la diversité des besoins des élèves.

Au Québec, les enseignantes généralistes du primaire ne détiennent pas nécessairement de formation musicale. Cela peut s'expliquer par le fait que la musique n'est pas une discipline obligatoire du *Programme de formation de l'école québécoise* et que son enseignement relève le plus souvent d'un(e) spécialiste en musique (MELS, 2006). Dans les programmes universitaires québécois de formation initiale pour l'enseignement au primaire, on retrouve parfois des cours qui permettent de développer des compétences musicales (ex. : « Initiation à la musique », « La musique au service de l'enseignement »), mais ceux-ci sont souvent optionnels. Ainsi, les enseignantes n'ont pas toutes le même niveau d'aisance en musique (de Vries, 2013, 2017; Koca, 2013; Mobbs et Cuyul, 2018). De plus, des contraintes de temps en enseignement et un manque d'habiletés musicales, de ressources ou d'occasions de développement professionnel seraient des freins à l'engagement dans des tâches musicales (Burak, 2019; de Vries, 2017). Dans le cadre d'activités qui combinent la musique et la littératie, ce défi s'ajoute aux préoccupations des enseignantes qui souhaitent répondre à la diversité des besoins en littératie de leurs élèves.

Comme les milieux scolaires accueillent des groupes de plus en plus hétérogènes, le MELS (2014) encourage la différenciation pédagogique en classe, c'est-à-dire la prise en compte de la diversité des élèves par la mise en place de moyens variés (Moldoveanu, Grenier, et Steichen, 2016; Prud'homme et al., 2011; Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2015; Tomlinson, 2017). Celle-ci n'est toutefois pas implantée de façon systématique dans tous les milieux (Moldoveanu et al., 2016; Tomlinson et Imbeau, 2010). Elle rencontre parfois des obstacles découlant de facteurs inhérents à l'enseignante (ex. : attitudes, croyances) ou de facteurs liés à l'environnement (ex. : formation initiale reçue, ressources disponibles) (Rousseau, Prud'homme, et Vienneau, 2015; Tomlinson, 2017). Comme l'expriment Rousseau et al. (2015), une attitude fermée à la diversité des élèves peut nuire à la différenciation, puisque ceux dont le profil d'apprentissage ne répond pas à l'enseignement prodigué risquent d'être considérés comme un fardeau. Même pour des enseignantes ayant une attitude ouverte, de fausses conceptions peuvent devenir un frein à la différenciation si ce concept ne leur a pas été présenté de façon adéquate (Prud'Homme, Bergeron, et Fortin, 2015; Prud'Homme, Dolbec, et Guay, 2011). Parmi les facteurs liés à l'environnement pouvant être considérés comme des obstacles à la différenciation, Tomlinson et Imbeau (2010) mentionnent entre autres le nombre d'élèves par classe, les caractéristiques physiques du local et le temps restreint de planification.

Les enseignant(e)s spécialistes de musique semblent partager les mêmes préoccupations que les enseignantes généralistes du primaire pour répondre à la diversité des besoins de leurs élèves, pour favoriser des apprentissages optimaux pour tous (Scripp et Gilbert, 2016; Shuler, 2011), pour développer des interactions positives entre pairs en contexte inclusif (Jellison, Brown, et Draper, 2015; Walkup-Amos, 2020) ou pour prévenir certaines limitations physiques (p. ex. en permettant l'accès à des instruments adaptés) (Nabb et Balcetis, 2010). Pour les généralistes qui souhaitent intégrer une dimension musicale à leur enseignement de la littératie, une collaboration avec des spécialistes de musique apparaît donc une piste intéressante (Jellison et al., 2015; Lessard, 2019). Toutefois, une telle collaboration requiert du temps, de l'espace, de l'intérêt et un certain vocabulaire commun, ce qui peut limiter considérablement son déploiement (Allenbach, Duchesne, Gremion, et Leblanc, 2016; Lessard, 2019). Une alternative intéressante serait alors d'offrir une formation spécifique aux enseignantes généralistes (Burak, 2019; de Vries, 2017; Lessard, 2021) pour leur permettre la mise en place de cette pratique, ce qui rejoint le contexte spécifique de notre recherche. Dans cette optique, nous avons mené une recherche dans une école primaire de la région de Lanaudière afin de documenter l'apport spécifique de routines quotidiennes d'activités musique-littératie (MusLi) sur les apprentissages en littératie des élèves. Cependant, devant l'importance des défis soulevés plus haut qui concernent la formation musicale des enseignantes et la prise en compte des besoins diversifiés de tous les élèves, il est apparu essentiel de documenter leur pratique dans ce contexte, que ce soit dans une classe « ordinaire » inclusive ou dans des classes d'adaptation scolaire, puisque, à notre connaissance, aucune recherche n'a exploré ce volet dans un contexte aussi spécifique. Les objectifs sont :

1. Identifier les caractéristiques de l'enseignement des routines musique-littératie (MusLi), telles que déclarées par les enseignantes, qui favorisent l'apprentissage en littératie des élèves en tenant compte de leurs besoins ;
2. Identifier les défis pour favoriser l'apprentissage des élèves lors de l'enseignement des routines MusLi, tels que déclarés par les enseignantes.

3. CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique qui soutient notre recherche s'articule autour de concepts se rattachant à la différenciation pédagogique. Cette dernière tire sa source de la diversité des élèves (leurs intérêts, leurs caractéristiques, leurs aptitudes et leurs besoins) qui stimule un processus de réflexion par les enseignantes sur leurs propres pratiques professionnelles dans le but de créer une communauté d'apprentissage au sein de leur classe (Prud'Homme et al., 2011; Rousseau et al., 2015; Tomlinson, 2017). Selon Rousseau et al. (2005), la différenciation correspond à une philosophie ou une manière de penser se rattachant à la conception d'un enseignement inclusif. Pour différencier, il y a une reconnaissance de la diversité sans comparer l'élève à une norme, puisque les différences personnelles font partie de la norme (MELS et Cadieux, 2005; Moldoveanu et al., 2016; Prud'Homme et al., 2015; Rousseau et al., 2015). Le schéma suivant permet d'illustrer les interactions qui sous-tendent une conception de la différenciation pédagogique à visée inclusive :

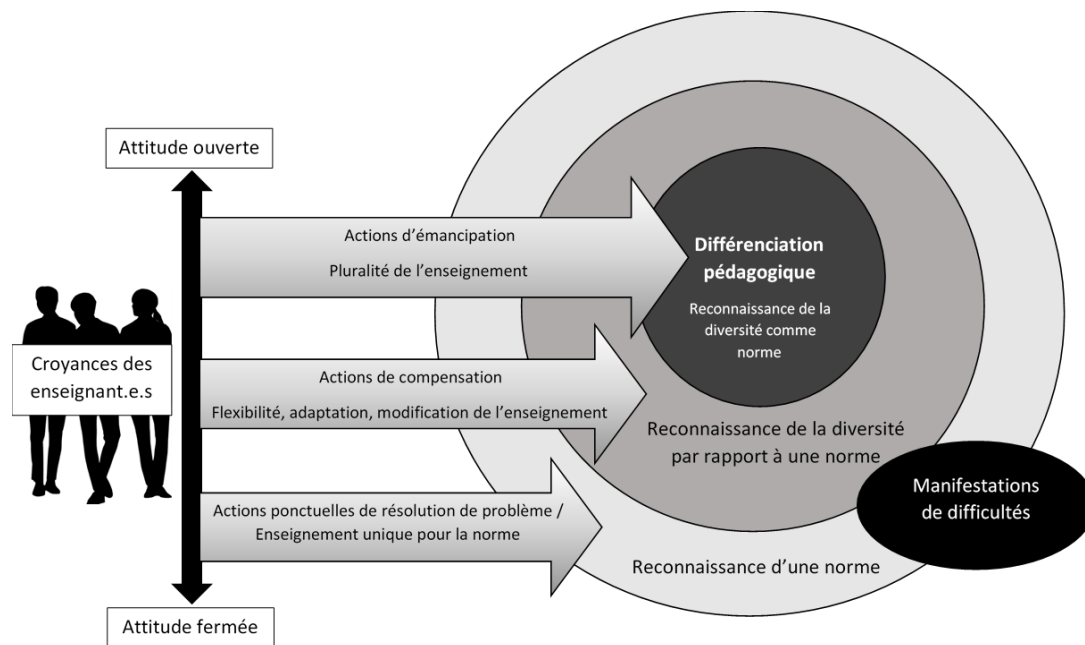


Figure 1 : Éléments se rapportant à la différenciation pédagogique (Adaptation de MELS, 2005; 2014; Moldoveanu et al., 2016; Prud'homme et al., 2011; Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2015; Tomlinson, 2017; Tomlinson et Imbeau, 2010)

La Figure 1, développée par les autrices en adaptant les propos de plusieurs auteurs, met en lumière la variation de posture des enseignantes selon deux paradigmes : (1) celui d'une attitude ouverte à la diversité dans une perspective inclusive (cercle central) ; à ce premier paradigme correspondent des actions dont l'intention est émancipatrice ; et (2) celui d'une attitude fermée à la diversité selon laquelle les modifications de l'enseignement servent à ramener l'élève « en difficulté » vers une norme sociale reconnue et acceptée (cercle extérieur) ; à ce deuxième paradigme correspondent davantage des actions ponctuelles de résolution de problèmes. Trois principales démarches d'enseignement pourraient être associées à ces deux paradigmes.

Une première démarche, se rapportant au cercle central (figure 1), est un enseignement selon une perspective inclusive (Prud'Homme et al., 2011; Rousseau et al., 2015; Tomlinson, 2017). Elle privilégie « la recherche de solutions collectives pour répondre aux besoins individuels » (Conseil supérieur de l'éducation, 2017, p. 99). La

différenciation s'inscrit alors dans une démarche d'ajustement constant de ses pratiques pour favoriser l'apprentissage chez tous les élèves par l'entremise de moyens variés et innovateurs et une pluralité de l'enseignement (MELS, 2014; Moldoveanu et al., 2016; Prud'Homme et al., 2011; Tomlinson, 2017). L'enseignante reconnaît la présence de la diversité au sein de son groupe sans comparer l'élève à une norme (Prud'Homme et al., 2011; Rousseau et al., 2015; Tomlinson, 2017). Une pensée flexible, qui ouvre à la proposition de tâches diversifiées pour atteindre un même objectif, permet les progrès chez tous les élèves (MELS et Cadieux, 2005; Moldoveanu et al., 2016; Prud'Homme et al., 2015). Selon cette démarche, il ne s'agit pas de répondre à chaque situation de handicap ou de difficulté émergente, mais plutôt de réduire les risques qu'elle se présente au cœur d'un environnement où les élèves peuvent puiser les ressources qui leur conviennent pour atteindre leur plein potentiel (Fougeyrollas, 2010; Fougeyrollas, Boucher, Edwards, Grenier, et Noreau, 2019; MELS et Cadieux, 2005; Rousseau et al., 2015; Tomlinson, 2017).

Une deuxième démarche, pouvant s'inscrire quelque part entre les deux paradigmes, correspond au deuxième cercle (figure 1). Il y a une ouverture à la diversité, mais cette dernière est comparée à une norme sociale. Dans cette démarche, le déficit diagnostiqué ou la difficulté de l'élève prend une place importante (Moldoveanu et al., 2016). L'objectif poursuivi devient alors de « ramener tous les élèves à un standard prédéterminé, conformément à une norme socialement acceptée, concrétisée dans les apprentissages à réaliser dans un temps prédéterminé par le programme de formation » (Moldoveanu et al., 2016, p. 761). Dans la réalité des milieux scolaires, c'est le plus souvent cette démarche qui est observée (Prud'Homme et al., 2011; Tomlinson, 2017; Tremblay-Girard, 2015). En s'appuyant sur les plans d'intervention de leurs élèves, des modifications ou des adaptations sont mises en place dans l'enseignement avec une intention de compensation des difficultés (Prud'Homme et al., 2011; Rousseau et al., 2015; Tomlinson, 2017). Même si elle s'approche de la différenciation pédagogique, cette démarche n'exploite pas autant la diversité des élèves dans une visée plus émancipatrice (Moldoveanu et al., 2016; Tomlinson, 2017).

Une troisième démarche, illustrée par le cercle extérieur (figure 1), est caractérisée par un enseignement normatif individualisé selon lequel les pratiques vont varier seulement pour répondre à la manifestation d'une difficulté, pour la compenser, afin de « résoudre un problème » ponctuel. Le caractère unique de chacun des élèves y est peu reconnu ou exploité (Moldoveanu et al., 2016).

Ces trois démarches ont servi à mieux comprendre les caractéristiques de l'enseignement et les défis rencontrés par des enseignantes de première année qui ont intégré des routines novatrices musique-littérature à leurs pratiques.

4. MÉTHODOLOGIE

La présente section rapporte les informations concernant les participantes à la recherche, son déroulement, la composition des routines « musique-littérature », le processus de collecte de données et l'analyse de ces dernières.

4.1 Les participantes

Des six enseignantes de 1^{re} année d'une école primaire de la région de Lanaudière qui participaient à un projet de recherche sur les effets de l'intégration de la musique à l'enseignement de la littérature, quatre ont accepté d'intégrer des routines musique-littérature (MusLi) à leurs pratiques pendant l'année scolaire 2019-2020. Elles partageaient un enthousiasme à l'idée d'enseigner avec ces routines afin d'aider leurs élèves en lecture, en

écriture et à l'oral. L'une d'elles, E1, enseignait dans une classe « ordinaire » d'environ 20 élèves, tandis que les trois autres (E2, E3 et E4) étaient enseignantes en classes d'adaptation scolaire. Ces dernières avaient de 6 à 9 élèves qui présentaient un trouble développemental du langage (dysphasie). Les quatre participantes avaient de 8 à 25 années d'expérience en enseignement et détenaient un baccalauréat en enseignement. E1 détenait aussi une maîtrise en éducation et une formation musicale (musique à l'école et cours privés de piano). E2 avait une courte formation musicale (trois mois de cours privés), tandis que E3 et E4 n'en avaient aucune.

4.2 Déroutement

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQTR (certificat : CER-19-261-07.04). Après avoir rempli un formulaire d'information et de consentement, les enseignantes ont suivi une formation d'une demi-journée donnée par la chercheuse en janvier 2020 avant d'intégrer à leur enseignement les routines quotidiennes MusLi. Au départ, celles-ci devaient s'étaler sur 12 semaines (janvier à mai). Toutefois, à cause de la fermeture prolongée des écoles due à la pandémie (COVID), les routines ont été mises en place pendant seulement six semaines avant la tenue d'un groupe de discussion en mars 2020. Les enseignantes ont également bénéficié d'un suivi hebdomadaire par téléphone ou par courriel afin de répondre à leurs questions ou de les accompagner dans la mise en place des routines.

4.3 Routines musique littéraire (MusLi)

Les routines MusLi étaient constituées d'une série de courtes activités visant à favoriser principalement l'orthographe lexicale et la reconnaissance des mots fréquents à raison d'environ 15 minutes par jour. Au total, 12 activités étaient proposées pour chaque thème correspondant à une particularité orthographique (par exemple, le « g doux », le « g dur », le « s muet »). Chaque thème était associé à un parler-rythmé (comptine) dont le texte s'appuyait sur les mots de la liste orthographique de première année (MELS, 2014) et mettait en évidence la particularité choisie (par exemple, pour le « g doux », le parler-rythmé comportait des mots comme girafe, mange et neige). Les enseignantes faisaient d'abord apprendre le parler-rythmé lors de la première journée. Pendant les jours suivants, elles leur faisaient réaliser plusieurs activités et jeux variés : associations des lignes du parler-rythmé à une trame sonore, vitamines rythmiques vocales (répétitions rythmées de syllabes), phrases rythmées à compléter, déplacements sur les pulsations des trames sonores, lecture rythmée de certains mots, etc. Pour soutenir leur enseignement, des trames sonores leur étaient fournies (parlers-rythmés à des vitesses différentes, séquences préenregistrées pour l'animation des jeux et l'apprentissage des textes, exemples de vitamines rythmiques vocales), de même que des supports visuels à projeter sur le tableau numérique interactif (TNI).

4.4 Collecte des données et analyse

Pour atteindre les objectifs, la collecte des données s'est faite lors d'un groupe de discussion (Geoffrion, 2003; Litosseliti, 2003) qui a permis aux quatre enseignantes de parler de leur expérience et de leur vécu en lien avec les routines MusLi tout en échangeant sur les façons dont elles avaient tenu compte des besoins de leurs élèves. De plus, les enseignantes devaient consigner quotidiennement des notes dans un journal de bord en mentionnant les difficultés rencontrées et les adaptations effectuées pendant les six premières semaines de routines. Le groupe de discussion a été enregistré, puis retranscrit intégralement afin de permettre une analyse de contenu (Dionne, 2018; L'Ecuyer, 1990) par un procédé de thématization en continu (Paillé et Mucchielli, 2016).

5. RÉSULTATS

Les données recueillies ont permis de répondre aux deux objectifs de départ en identifiant 1) les caractéristiques de l'enseignement des routines MusLi pour répondre aux besoins des élèves, ainsi que 2) les défis à relever pour favoriser leur apprentissage avec ces routines.

5.1 Caractéristiques favorisant l'apprentissage (objectif 1)

Plusieurs actions posées pour favoriser les apprentissages des élèves dans le cadre des routines MusLi ont été rapportées par les enseignantes. Certaines se rapportent à une intention d'émancipation, alors que d'autres sont liées à une intention de compensation (voir Figure 1).

5.1.1 Émancipation : valorisation de l'unicité, reconnaissance de la diversité, actions universelles et collaboration

Certaines actions rapportées semblent contribuer à valoriser l'unicité des individus et à construire la communauté d'apprentissage qu'est la classe. Par exemple, E4 a mentionné se sentir moins à l'aise avec certaines tâches rythmiques et elle a décidé de se prendre en exemple pour valoriser le fait qu'il est normal de faire des erreurs, s'incluant ainsi dans la communauté d'apprentissage de sa classe : « *Ils trouvent ça drôle quand on fait les jeux d'association. Je les fais avec eux et, des fois, je vais faire exprès pour me tromper ou, des fois, je me trompe alors qu'eux, ils l'ont! Et ils sont donc fiers! [...] Là, on travaille ça, la notion du « j'ai le droit de faire des erreurs ». Même les adultes en font.* » Elle valorise aussi l'unicité d'un élève en soulignant ses grandes forces en rythme, en travaillant l'estime de soi par des encouragements : « *Eh, tu es meilleur que moi! Allez, vas-y! [...] Tu l'as bien!* » Par ailleurs, certains propos des enseignantes laissent entrevoir que leurs actions seraient sous-tendues par la reconnaissance de la diversité chez leurs élèves. C'est le cas de E1 qui nuance les propos que lui adressent ses collègues E2 (*[tes élèves] ont probablement plus de créativité [que les miens]*) et E3 (*[tes élèves] sont neurotypiques*) en précisant que ce n'est pas nécessairement toujours vrai et qu'il y a différents profils d'élèves dans sa classe : certains sont « bons » en rythme et en lecture, d'autres ont de la difficulté en lecture, en rythme et en coordination, d'autres ont de la facilité seulement dans l'une ou l'autre de ces dimensions.

Les enseignantes ont rapporté la mise en place d'actions universelles, c'est-à-dire de moyens choisis afin de favoriser l'apprentissage de tous leurs élèves (Prud'Homme, Dolbec, & Guay, 2011). Par exemple, en anticipant certains défis liés à la compréhension du vocabulaire plus abstrait contenu dans les parler-rythmés, E2 a proposé une stratégie pour tous : « *J'ai fait une espèce d'image. [...] j'ai dessiné la girafe avec de la neige et elle a les joues rouges. [...] Ça venait aider beaucoup pour comprendre les mots... donc d'avoir un support visuel.* » Les quatre enseignantes ont choisi de consolider les notions abordées dans les routines MusLi en diversifiant les manières de les présenter, tandis que E1 et E3 ont rapporté avoir proposé des activités supplémentaires sur un même thème : « *Je pouvais aussi prendre des feuilles que j'ai pour renforcer le son. [...] [Les élèves] pouvaient pratiquer à la maison [et] quand on faisait la comptine. Donc, il y avait une suite ; c'était comme un ensemble* » (E3). De plus, les quatre enseignantes ont suggéré de modifier la police d'écriture utilisée dans les textes projetés afin d'en augmenter la lisibilité, ce qui répond à un besoin chez certains élèves et permet la prévention des difficultés pour tous.

Dans cette lignée, E1 a varié son utilisation du matériel fourni afin de dynamiser l'apprentissage des comptines. Elle présentait parfois les enregistrements à ses élèves, mais, plus souvent, elle les écoutait seule pour ensuite les enseigner dans une plus grande variété de formats : « *Je me sers de l'enregistrement pour apprendre moi-même la comptine [...] [Cette semaine], c'était la première fois que je mettais [l'enregistrement]*

ligne par ligne pour qu'on l'apprenne. [...] à force d'avoir répété les lignes, je la savais. J'ai dit « ok, on saute l'enregistrement ». Je suis repartie avec mon djembé et ils l'ont apprise ». De plus, les quatre enseignantes ont proposé des variantes aux élèves afin de diversifier davantage les possibilités pour une même activité, par exemple en leur demandant d'inventer leurs propres mouvements pour suivre les pulsations ou d'animer eux-mêmes les jeux rythmiques, permettant ainsi aux élèves de choisir les modalités qui leur convenaient le mieux parmi plusieurs options.

La collaboration entre collègues a aussi été mentionnée par les enseignantes qui ont rapporté des discussions informelles pour trouver différentes façons de mettre en place les routines. À cet effet, E1, enseignante ayant une formation musicale, a été perçue comme une personne-ressource par E2, E3 et E4, qui ont formulé le désir de l'observer dans sa classe pendant les routines. De son côté, E1 s'est montrée ouverte au partage d'expertise : « *La porte de ma classe est ouverte* ». De plus, les enseignantes ont fait un partage spontané du matériel construit ou adapté pour aller au-devant des potentielles difficultés pouvant se manifester non seulement dans leur classe, mais aussi dans celles de leurs collègues, comme c'est le cas avec l'exemple de l'image réalisée par E2 : « *je l'ai envoyée à mes collègues aussi.* »

5.1.2 Compensation : adaptations ou modifications

Les enseignantes ont mentionné avoir posé des actions qui répondaient directement à des manifestations de difficultés rencontrées par un ou plusieurs élèves pendant les routines. Par exemple, E2 a remarqué qu'un élève ne parvenait pas à montrer avec ses doigts le chiffre voulu dans un jeu d'association texte-rythme. Elle a adapté la tâche en lui permettant de donner sa réponse autrement, soit à l'aide de bâtonnets qu'elle lui a fournis. E3 a également réalisé une adaptation pour l'ensemble de son groupe en changeant la disposition de ses élèves afin de favoriser leur concentration pendant une tâche de reproduction rythmique : « *J'ai essayé de les mettre en cercle pour que tout le monde se concentre sur [le rythme] parce que, quand chacun est à sa place, chacun fait un peu ce qu'il veut.* » Un autre exemple est donné par E2 qui a remarqué les difficultés de plusieurs élèves à reproduire des rythmes à l'aide de mouvements inventés. Elle a donc adapté les consignes de l'activité : « *Ce que je fais, à la place, c'est qu'on joue comme un peu au miroir. J'invente un mouvement. « Tu fais comme moi ». [...] Ça fonctionne un peu plus.* »

Les enseignantes choisissaient parfois de modifier les attentes de certaines activités. En fonction des particularités de leurs élèves, elles modifiaient parfois le contenu d'une activité, comme en témoigne E4 : « *On a des sensibilités aussi aux sons et les percussions corporelles peuvent faire plus de sons. Si tout le monde le fait en même temps, ça fait quand même du bruit. [...] Ça devient agressant pour certains. [...] Je sais que ça va [...] amener des désorganisations pour des élèves. Donc, on le fait à l'oral sans les percussions* ». En se concentrant uniquement sur les comptines, cette modification a permis aux élèves d'accomplir une portion de l'activité prévue au départ, qui était de réciter la comptine en s'accompagnant de percussions corporelles.

5.2 Défis pour favoriser l'apprentissage des élèves avec les routines MusLi (objectif 2)

Les enseignantes ont rencontré certains défis pour favoriser l'apprentissage de leurs élèves avec les routines MusLi. Ceux-ci concernent les éléments musicaux et la nature du matériel, l'organisation scolaire et l'importance de la réussite des élèves, selon leurs particularités, telles que perçues par les enseignantes.

5.2.1 Défis liés aux éléments musicaux et à la nature du matériel

Le degré d'aisance avec les éléments musicaux des routines présente un défi pour certaines enseignantes, qui ont mentionné s'appuyer grandement sur le matériel audio fourni en soutien : « *Je me fie beaucoup aux*

enregistrements. Quand l'enregistrement est de qualité moyenne ou qu'il y a le moindrement du son dans la classe, on perd tout. Et moi, je ne suis pas capable de reprendre le rythme. Si je suis le moindrement déconcentrée, ce n'est pas quelque chose de facile » (E4). Toutefois, le matériel fourni apparaît sécurisant pour E2 : « C'est sûr que [...] je n'ai pas de formation en musique. [...] Par contre, [enseigner avec la musique] n'est pas quelque chose qui va être une barrière. [...] Lorsque vous nous proposez le rythme, là, ça va bien. Je me sens à l'aise là-dedans ». Elle indique également que les enregistrements lui permettent de soutenir davantage ses élèves pour circuler entre eux sans avoir à se soucier d'enseigner le parler-rythmé en même temps : « Je peux aller supporter un peu, prendre les mains et dire « regarde » et le faire avec l'enfant. Je ne pensais pas tant l'utiliser, mais finalement, [l'enregistrement], c'est comme mon ami ». Par ailleurs, un degré d'aisance moindre avec les composantes rythmiques d'une comptine semble être une source de stress dans certains cas, comme le mentionne E3 : « Quand même moi, je ne l'ai pas et que je sais qu'il faut que je [l'enseigne], ça me met un stress que je vais avoir de la difficulté ».

La nature du matériel associé aux routines a entraîné d'autres défis, dont certaines difficultés n'avaient pas été anticipées au départ. C'est le cas, par exemple, de parlars-rythmés plus « résistants », soit par leur longueur, soit par un vocabulaire moins accessible : « [La comptine] « Gaby la gaffe » est vraiment dure à apprendre. Pas parce que le rythme est si difficile... C'est que c'est long » (E1). E2 ajoute : « Tout ce qui est abstrait, nous, en langage, c'est à aller retravailler. Donc, « gaffe », « gâchis », c'était des mots qui n'avaient pas de sens. [...] Je disais que je rajoute l'image. Là, je n'en ai pas fait [...] parce que je trouvais que c'était plus abstrait. J'ai manqué d'inspiration ». Dans ce cas, la nature du texte a semblé réduire les possibilités d'adapter l'enseignement, puisque même l'ajout d'une image semblait difficile. Par ailleurs, les enseignantes soulèvent qu'il faut du temps pour s'approprier certains parlars-rythmés, en particulier pour maîtriser leur dimension rythmique : « Comme, là, j'écoutais « Daisy... » [tape trois fois dans ses mains]. Ah non, ça ne marche pas. Je ne l'avais pas, là! [...] Il faut prendre le temps de l'écouter, de la pratiquer » (E3). De plus, il semble y avoir un lien entre le fait d'aimer un parler-rythmé et la facilité à se l'approprier pour ensuite l'enseigner : « Quand la chanson rentre bien et qu'elle m'inspire, ça m'aide! » (E3). En somme, le degré d'aisance avec les éléments rythmiques et la nature des parlars-rythmés semblent deux composantes qui ont influencé le temps de préparation des enseignantes, de même que la diversité des stratégies d'enseignement qu'elles ont pu (ou non) mettre en place pour favoriser l'apprentissage de leurs élèves.

5.2.2 Défis liés à l'organisation scolaire

Les participantes ont soulevé certaines caractéristiques de l'organisation scolaire comme étant des défis pour favoriser l'apprentissage de leurs élèves. Le premier défi est lié aux contraintes de temps et à la structure des horaires, qui ne permettaient pas de faire les routines tous les jours avec les élèves (ex. : journées pédagogiques, périodes de spécialités). Le deuxième défi concerne la difficulté à déléguer l'enseignement des routines à une personne suppléante en cas d'absence : « C'est trop demandant pour une suppléante de s'asseoir et de lire le guide » (E1). Le troisième défi relève du choix des disciplines artistiques enseignées à leur école, qui n'offrait pas de cours de musique : « Je trouve quand même que ça paraît parce qu'ils ont moins d'habiletés sur le rythme, les pulsations, la coordination. [...] Avec des élèves qui ont en plus un spécialiste en musique, peut-être que tu aurais un peu plus de facilité » (E2).

5.2.3 Défis liés à certaines particularités des élèves et souci de réussite

Les enseignantes ont perçu certaines particularités des élèves comme étant des défis à relever pendant les routines MusLi, par exemple pour les habiletés motrices et la coordination des gestes avec la parole : « J'ai beaucoup de dyspraxiques. Ça fait que, dyspraxie veut dire, déjà, difficultés à coordonner. Le fait de faire ça

[gestes de mains] et de parler en même temps, là. Ouf! Ce n'est pas facile » (E3). En lien avec ces difficultés motrices et de coordination, trois enseignantes ont fait le choix de retirer des routines certaines des activités initialement prévues : « Ils ont bien du plaisir quand on leur permet de bouger, mais, à la façon dont ils font [l'activité], je pense qu'on n'arrive pas à atteindre l'objectif souhaité. [...] Je pense que les difficultés de nos élèves font qu'on reste dans les [activités] plus faciles. » (E2). Dans la même lignée, elles ont choisi de ne pas mettre à l'essai certaines activités qu'elles jugeaient trop difficiles pour leurs élèves (ex. : épellation rythmée). Le souci de voir les élèves réussir les activités transparait également dans les propos de E4 : « Je ne sais pas à quel point mes élèves vont réagir quand on va faire le post-test. Ils vont se dégager des autres, non? [...] Mes élèves vont probablement moins performer que les tiens [...] ». En somme, il se peut que les particularités des élèves, telles que perçues par les enseignantes, entraînent le choix de retirer certaines activités de l'enseignement afin de privilégier une « réussite » des activités proposées, plutôt que de maintenir des activités dont les objectifs seraient perçus comme non atteints par les enseignantes.

6. DISCUSSION

Les résultats de l'étude soulèvent trois principales pistes de discussion qui concernent : 1) les actions variées pour répondre aux besoins des élèves et les intentions pouvant s'y rattacher ; 2) la constitution des classes ; 3) l'importance de la formation initiale ou continue.

En premier lieu, les quatre participantes ont utilisé une variété d'actions afin de répondre aux besoins de leurs élèves au sein des routines MusLi. Cette diversité de pratiques, ancrée dans la posture et les croyances des enseignantes, découle d'intentions qui peuvent varier selon le contexte (Moldoveanu et al., 2016; Rousseau et al., 2015; Tomlinson, 2017). Dans certaines situations, les moyens utilisés pour favoriser l'apprentissage chez les élèves s'apparentent à une intention d'émancipation, donc à une pensée inclusive en concordance avec les principes de la différenciation pédagogique (Moldoveanu et al., 2016; Prud'Homme et al., 2015; Prud'Homme et al., 2011). C'est le cas, entre autres, lorsque les enseignantes proposent plusieurs variantes universelles pour une même activité à l'ensemble de leurs élèves. D'autres actions et moyens s'apparentent davantage à une intention de compensation afin de diriger l'ensemble des élèves vers l'atteinte de certaines « attentes » ou « normes », ce qui constitue un pas vers la différenciation pédagogique (Moldoveanu et al., 2016; Tomlinson, 2017). C'est le cas des adaptations et des modifications effectuées par les enseignantes dans l'optique de répondre à des difficultés observées chez leurs élèves, par exemple en offrant des bâtonnets à un élève qui n'arrive pas à placer correctement ses doigts pour donner sa réponse. Si l'option de répondre avec des bâtonnets avait été proposée à toute la classe, cela aurait été une stratégie collective universelle, tandis que dans cet exemple, l'enseignante a permis à un élève de compenser sa difficulté pour lui permettre de réussir l'activité. Par ailleurs, dans certains cas, les enseignantes ont choisi d'éliminer certaines activités des routines MusLi qui étaient jugées trop difficiles pour eux. Cela pourrait traduire un désir de voir leurs élèves atteindre un certain niveau de « réussite » des activités proposées. Il est possible que la « réussite » recherchée soit, dans ce cas-ci, associée à une volonté de voir les élèves rendre une performance à la hauteur de ce qui est « attendu » par rapport à certaines normes (ex. : reproduire correctement le rythme) (Moldoveanu et al., 2016). Toutefois, cela pourrait également être associé à un souci qu'elles ont de leur faire vivre des réussites pour contribuer à la construction de leur perception de compétence, à une image positive d'eux-mêmes (« je suis capable de... ») et à leur bien-être à l'école (Bandura, 2007; Goyette et al., 2020; Viau, 2009), favorisant ainsi leur engagement dans les tâches scolaires par des interventions bienveillantes. Il y a donc une reconnaissance de la diversité des élèves

chez les quatre enseignantes qui mettent en place plusieurs moyens pour répondre à leurs besoins, que ceux-ci découlent d'intentions d'émancipation ou de compensation.

En deuxième lieu, la constitution des classes (inclusive ou d'adaptation scolaire) pourrait influencer comment la différenciation pédagogique s'y déploie (Prud'Homme et al., 2011; Tomlinson, 2017). En effet, le regroupement d'élèves qui présentent tous des difficultés importantes en langage dans les classes d'adaptation scolaire pourrait contribuer à accentuer l'impression d'homogénéité du groupe, dont les membres partagent un « diagnostic » commun (ex. : « *nous en adaptation scolaire* », « *les classes spéciales* », « *nous en langage* »). Comme la différenciation pédagogique tire son origine de la reconnaissance de la diversité chez les élèves (Prud'Homme et al., 2011; Rousseau et al., 2015; Tomlinson, 2017), elle est probablement plus facile à déployer dans un milieu caractérisé par une plus grande hétérogénéité (Rousseau et al., 2015). Dans cette lignée, certaines croyances, comme la perception que les élèves des classes ordinaires sont tous neurotypiques ou plus créatifs, pourraient découler du facteur externe social que constitue l'organisation scolaire (Fougeyrollas et al., 2019).

En troisième lieu, les résultats mettent en lumière l'importance d'une formation de qualité, qu'elle soit initiale ou continue, pour soutenir la différenciation pédagogique. Dans le cas des routines MusLi, des connaissances musicales initiales permettent d'augmenter les possibilités d'adapter les activités sur le plan rythmique selon le niveau musical des élèves (Mobbs et Cuyul, 2018; Scripp et Gilbert, 2016). C'est probablement pourquoi une plus grande diversité de variations dans les façons de présenter les activités a été rapportée par E1, qui avait une bonne maîtrise des éléments musicaux : elle pouvait par exemple animer elle-même les jeux rythmiques avec son djembé plutôt que d'utiliser uniquement les enregistrements fournis. En ce sens, la maîtrise d'un grand nombre de connaissances et une bonne compréhension des disciplines à enseigner entraînent plus de facilité à adapter son enseignement aux besoins des élèves et augmentent la capacité à différencier (Prud'Homme et al., 2015; Tomlinson et Imbeau, 2010). Par ailleurs, la différenciation dans le cadre des routines MusLi requiert des connaissances initiales en littérature et en musique, certes, mais aussi des connaissances sur la visée inclusive et émancipatrice de l'enseignement (Prud'Homme et al., 2015). Comme la formation initiale universitaire ou l'expérience des premières années d'enseignement ne permettent pas toujours de développer ces connaissances spécifiques par une exposition à des contextes scolaires inclusifs caractérisés par une « différenciation pédagogique pure » (Prud'Homme et al., 2015), il est possible de miser sur le développement continu des connaissances pour soutenir la différenciation pédagogique au fil du temps. En effet, par leur formation continue, leur expérience et leur vécu, les enseignantes développent continuellement l'ensemble de leurs connaissances (Prud'Homme et al., 2015). Il est donc possible que les croyances des participantes (ex. : la reconnaissance des bienfaits de la musique pour leurs élèves), leur ouverture pour diversifier leur enseignement en intégrant une nouvelle approche MusLi à leur pratique ou leur souci constant de répondre aux besoins de leurs élèves soient à l'origine des manifestations d'un enseignement différencié à visée émancipatrice qu'elles ont soulevées. Le temps qu'elles ont investi pour enseigner ces routines et pour réfléchir à leurs pratiques témoigne d'ailleurs de leur engagement dans un processus de formation continue par une participation active à un projet de recherche universitaire.

Les résultats obtenus doivent tenir compte des limites de l'étude, dont le contexte spécifique de la collecte qui s'est déroulée juste avant la fermeture des classes (COVID) en mars 2020. Cette situation a donné lieu à un seul portrait des pratiques enseignantes déclarées à un moment précis, soit après quelques semaines de mise en place de routines musique-littérature. Le nombre restreint de participants ainsi que l'observation auprès d'un seul niveau scolaire peuvent également limiter la généralisation des résultats à une variété de contextes scolaires différents. Par ailleurs, il est possible que les préoccupations mentionnées par certaines enseignantes

de voir leurs élèves atteindre un niveau minimal de performance soient associées à la participation à une recherche plus vaste où les habiletés en littératie des élèves devaient initialement être mesurées en début et en fin de projet. Il est possible qu'un tel contexte entraîne un désir de conforter les « attentes » de la recherche (Cyr et Bouchard, 2005), et ce, même si aucune attente formelle dans la performance attendue n'a été formulée aux enseignantes participantes.

Les retombées de cette recherche sont nombreuses dans les milieux de pratique, puisque le développement d'un dispositif novateur d'enseignement a donné lieu à l'appropriation, l'adaptation et la mise en œuvre de routines novatrices par les enseignantes pour répondre aux besoins diversifiés en littératie de leurs élèves, dont certains présentaient des difficultés langagières et motrices. Elle a permis de mieux comprendre les défis et les conditions favorables à la différenciation pédagogique dans un contexte où la musique vient soutenir le développement des habiletés en littératie des jeunes apprenants. L'éclairage ainsi apporté a permis de dégager des pistes à intégrer à la formation (initiale ou continue) des enseignantes souhaitant se tourner vers ce dispositif novateur, dont : 1) des activités permettant le développement de certaines compétences musicales de base; 2) du matériel pédagogique de qualité permettant de soutenir les enseignantes généralistes pour qui les habiletés musicales sont moins développées (ex. : trames sonores, enregistrement de courtes séquences, capsules vidéos interactives); 3) des pistes de variantes pédagogiques universelles des routines, soutenues par une plus grande diversité de matériel pédagogique, parmi lesquelles les enseignantes pourraient choisir celles qui conviennent le mieux à leurs élèves. Une telle formation permettrait aux enseignantes de prendre plus d'aisance pour poursuivre la différenciation de leur enseignement au cœur des routines MusLi (Bandura, 2007; Burak, 2019; de Vries, 2013, 2017; Koca, 2013).

7. CONCLUSION

Cette recherche exploratoire a permis d'apporter un éclairage sur les caractéristiques d'un enseignement qui vise à répondre aux besoins variés des élèves en littératie lors de la mise en place de routines novatrices musique-littératie en première année du primaire. Les défis soulevés par l'intégration de la musique à l'enseignement de la littératie par des enseignantes généralistes du primaire ouvrent la porte sur de nombreuses questions qui méritent d'être explorées dans de futures recherches : cComment favoriser le caractère émancipateur et inclusif d'activités « musique-littératie »? Quelles sont les conditions à mettre en place dans la formation à offrir aux enseignantes qui souhaitent différencier leur enseignement de la littératie par des approches novatrices qui intègrent la musique? Quelles sont les retombées de telles activités sur les habiletés en littératie, mais aussi sur les autres aspects de la vie scolaire des élèves (ex. : inclusion, motivation)? Par la recherche autour des pratiques alternatives d'enseignement de la littératie qui intègrent une dimension musicale, les réponses à ces questions contribueront à poursuivre et à enrichir la construction de communautés scolaires positives qui répondent aux besoins des jeunes apprenants.

8. RÉFÉRENCES

- 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/10.7202/1036895ar>
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, Trans. 2^e éd. ed.). Bruxelles: De Boeck.

- 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. doi:10.1177/0255761419833083
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. <http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500.pdf>
- Cyr, C., et Bouchard, S. p. (2005). *Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique* (2^e éd). Sainte-Foy: 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 et the Arts*, 18(4), 1-24.
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation. Étapes et approches*. (4^e ed., pp. 317-342). Montréal: 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). <https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00233>
- Ehri, L. C. (2020). The Science of Learning to Read Words: A Case for Systematic Phonics Instruction. *Reading Research Quarterly*. doi:10.1002/rrq.334
- Elmer, S., Hänggi, J., Meyer, M., et Jäncke, L. (2013). Increased cortical surface area of the left planum temporale in musicians facilitates the categorization of phonetic and temporal speech sounds. *Cortex*, 49(10), 2812-2821. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2013.03.007>
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile*. Québec: PUL Diffusion.
- 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. doi:10.16993/sjdr.62
- Gaboury, Lavoie, N., et Lessard, A. (2020). A combined music and writing program helps second graders learn to spell. *International Journal of Music Education*, 0255761420950982. <https://doi.org/10.1177/0255761420950982>
- Geoffrion, P. (2003). Le groupe de discussion. In B. t. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (4^e ed., pp. 333-356). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Gordon, R. L., Fehd, H. M., et McCandliss, B. D. (2015). Does Music Training Enhance Literacy Skills? A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01777>

- Goyette, N., et al. (2020) Les effets d'une approche pédagogique préconisant la psychopédagogie du bien-être sur la réussite éducative d'élèves du primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 4(4), 1-23. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i4.1072>
- Jellison, J., Brown, L., et Draper, E. (2015). Peer-Assisted Learning and Interactions in Inclusive Music Classrooms: Benefits, Research, and Applications. *General Music Today*, 28(3), 18-22. <https://doi.org/10.1177/1048371314565456>
- Koca, S. (2013). An Investigation of Music Teaching Self-Efficacy Levels of Prospective Preschool Teachers. *Educational Research and Reviews*, 8(12), 897-900.
- Lafontaine, L., Moreau, A., Ruel, J., Pharand, J., Morissette, É., Émery-Bruneau, J., et Granger, N. (2017). Définition de la littératie. http://w3.uqo.ca/erli/?page_id=1416.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Sillery, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lessard, A. (2021). Le décloisonnement des disciplines « français » et « musique » au primaire : enjeux pour la formation universitaire. Présentation réalisée dans le cadre du *Colloque international sur la transdisciplinarité. La transdisciplinarité : perspectives et regards croisés*, Trois-Rivières, Québec.
- Lessard, A. (2019). Enseigner la lecture-écriture dans une école à vocation artistique au primaire : enjeux et défis. Présentation réalisée dans le cadre du *6e Colloque international en éducation du CRIPFE*, Montréal, Canada.
- Litosseliti, L. (2003). *Using Focus Groups in Research*. London: Continuum.
- Lonigan, C., et Shanahan, T. (2009). Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive Summary. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention. *National Institute for Literacy*.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Plan d'action sur la lecture à l'école : Rapport*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnel/le/EvalProg_PlanActionLectEcole_RapportEval.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014). *Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants*. Québec: 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 et Cadieux, A. (2005). *La différenciation pédagogique : théories et applications*. Gatineau: Direction régionale de l'Outaouais.
- 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%3dhost-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., Friesen, D., et Bialystok, E. (2011). Effect of Music Training on Promoting Preliteracy Skills: Preliminary Causal Evidence. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 29(2), 165-172. <https://doi.org/10.1525/mp.2011.29.2.165>
- 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=ebSCOetEZurl=http://search.ebSCOhost.com/login.aspx?direct=true&etdb=eric&etAN=EJ1217482&etsite=ehost-live>
- Nabb, D., et Balcetes, E. (2010). Access to Music Education: Nebraska Band Directors' Experiences and Attitudes Regarding Students With Physical Disabilities. *Journal of Research in Music Education*, 57, 308-319. <https://doi.org/10.1177/0022429409353142>
- OCDE. (2019). *Regards sur l'éducation 2019 : Les indicateurs de l'OCDE*. Paris: Éditions OCDE.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e ed.). 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 - PSYCHOL MUSIC*, 37, 325-347. <https://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. <https://doi.org/10.18162/fp.2015.277>
- Prud'Homme, L., Dolbec, A., et Guay, M.-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. (French). *Éducation et francophonie*, 39(2), 165-188. <https://doi.org/10.7202/1007733ar>
- Rousseau, N., Prud'homme, L., et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi : Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e ed., pp. 5-48). Québec: Presse des Universités 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. <http://biblioproxy.uqtr.ca/login?url=http%3a%2f%2fsearch.ebSCOhost.com%2flogin.aspx%3fdirect%3dtrue%26db%3deric%26AN%3dEJ1115097%26site%3dehost-live>
- Shuler, S. C. (2011). Music Education for Life: Building Inclusive, Effective Twenty-First-Century Music Programs. *Music Educators Journal*, 98(1), 8-13. <https://doi.org/10.1177/0027432111418748>
- 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>

- 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>
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* [1 ressource en ligne (xiii, 84 pages)], (3e ed.). <http://proxy.uqtr.ca/login.cgi?action=loginetu=uqtretdb=ebSCOetEZurl=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&AN=1494314>
- Tomlinson, C. A., et Imbeau, M. B. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tierney, A. et Kraus, N. (2013). Music training for the development of reading skills. *Progress in brain research*, 207, 209-241.
- Tremblay-Girard, A. (2015). *La compréhension et l'utilisation de la différenciation pédagogique par des enseignants et leur perception des effets sur la réussite des élèves en classe ordinaire montréalaise au primaire en milieu défavorisé et pluriethnique*. <http://www.archipel.uqam.ca/8290/1/M13748.pdf>
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2^e ed.). De Boeck.
- Walkup-Amos, T. (2020). Creating Inclusive Music Classrooms through Peer-Assisted Learning Strategies. *TEACHING Exceptional Children*, 52(3), 138-146. <http://proxy.uqtr.ca/login.cgi?action=loginetu=uqtretdb=ebSCOetEZurl=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1239183&site=ehost-live>. <http://dx.doi.org/10.1177/0040059919891185>