CRIRES
Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire
LEL
Livres en ligne du CRIRES
UNIVERSITÉ LAVAL



L'APPORT DES ARTS POUR LE DÉVELOPPEMENT DES PERSONNES AUTISTES OU VIVANT AVEC UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE OU PHYSIQUE

Sous la direction de

Jean-Philippe Després

Francine Julien-Gauthier

Flavie Bédard-Bruyère

Pour toute information et pour découvrir nos publications en libre accès, consultez notre site web :
https://lel.crires.ulaval.ca/

Illustration source utilisée selon les termes de la licence CC BY-SA 2.0 :
Certains droits réservés par 350.org

Sous la direction de :
Jean-Philippe Després, professeur à la Faculté de musique de l'université Laval;
Francine Julien-Gauthier, professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval;
Flavie Bédard-Bruyère, doctorante à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

Mise en page : Jade Lemieux
ISBN : 978-2-921559-61-4
***Pour citer cet ouvrage** :*
Després, J.-P., Julien-Gauthier, F. et Bédard-Bruyère, F. (2025). *L'apport des arts pour le développement des personnes autistes ou vivant avec une déficience intellectuelle ou physique*. Livres en ligne du CRIRES.

Dépôt légal, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2025.

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Québec : avril 2025

Cette création est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Table des matières

Introduction

Jean-Philippe Després et Francine Julien-Gauthier….....1

Musique

Récits de pratique

1. Andrée Lessard, Karine-N. Tremblay et Laurie-Ann Garneau-Gaudreault.....10
Des activités pédagogiques innovantes « musique-littératie » pour favoriser le développement de la littératie chez des élèves vivant avec une déficience intellectuelle : un exemple concret en contexte orthopédagogique

2. Nathanaël Labrèche, Mohamed Ghoul et Jean Horvais.....28
APPROSH : un dispositif pour développer la participation musicale des personnes autistes désignées comme ayant un « trouble du comportement » ou un « trouble grave du comportement »

3. Sanna Kivijärvi et Pauli Rautiainen.....47
Promouvoir l'équité grâce à des aménagements raisonnables en éducation musicale

4. Laura Huhtinen-Hildén.....60
Pédagogie musicale des possibles

5. Erin Parkes.....73
Lotus Centre : Aider les élèves à atteindre leur plein potentiel grâce à la musique et à la communauté

6. Jean-Philippe Després, Francine Julien-Gauthier et Flavie Bédard-Bruyère.....89
L'approche pédagogique du camp musical extra-ordinaire : adaptation de l'approche d'apprentissage informel de la musique pour les jeunes ayant une déficience intellectuelle

Articles scientifiques

7. Elena Anger, Jean-Philippe Després, Francine Julien-Gauthier et Flavie Bédard-Bruyère 110
Le Camp musical extra-ordinaire 2e édition : une approche informelle et inclusive d'apprentissage de la musique pour les enfants vivant avec une déficience intellectuelle ou physique

8. Julie Raymond, Valerie Peters et Marie-Catherine St-Pierre.....148
Élaboration d'un dispositif didactique pour soutenir le développement de la conscience phonologique en contexte d'éducation musicale auprès d'élèves vivant avec une déficience intellectuelle

Histoires multisensorielles

Récits de pratiques

9. Karine N. Tremblay, Edith Jolicoeur, Ruth Philion, André C. Moreau et Laurie-Ann Garneau-Gaudreault.....191
Recourir à l'animation d'histoires multisensorielles avec les élèves ayant une déficience intellectuelle profonde : un récit de pratique

Danse

Récits de pratiques

10. Jannick Niort.....213
Vivre la danse et danser la vie : 30 ans d'expérience dans le respect de la différence

Conclusion
Francine Julien-Gauthier et Jean-Philippe Després........235

Biographies des auteur(e)s.....242

Introduction

Jean-Philippe Després
Francine Julien-Gauthier

Les arts, en plus de leur valeur intrinsèque inestimable, peuvent contribuer au développement, au bien-être et à la participation sociale des personnes autistes ou ayant une déficience intellectuelle ou physique (Brown et Jellison, 2012; Després et al., 2024; Gemma et al., 2020; Mino-Roy et al., 2021). L'éducation artistique auprès des personnes autistes, ou ayant une déficience intellectuelle ou physique, peut prendre de nombreuses formes, allant de l'écoute, la création ou l'interprétation musicale, en passant par le théâtre, la danse, les arts visuels, la littérature, la performance et les arts numériques, sans oublier les pratiques interdisciplinaires. Toutefois, malgré les bienfaits avérés de l'art, et plus spécifiquement de la pratique artistique, l'accès aux activités artistiques peut être restreint par d'importantes barrières pour les personnes autistes ou ayant une déficience intellectuelle ou physique (Loser et Waldis, 2020; McHale, 2016; Rathgeber, 2017). Ces barrières se situent principalement au niveau sociétal et concernent aussi bien l'accessibilité, la participation, la représentation que l'empowerment (Collins et al., 2022). Pour surmonter ces obstacles, il s'avère pressant de mettre en place des conditions et des approches favorisant l'accessibilité de l'art sous toutes ses formes (Gerrity et al., 2013; Salvador, 2015). Il est également crucial de considérer les personnes en situation de handicap non pas au regard de leur condition, mais plutôt selon leurs intérêts, leurs aspirations et leurs compétences à révéler (Loser et Waldis, 2020).

Cet ouvrage collectif explore l'apport des arts au développement, à l'éducation et à la participation sociale des personnes en situation de handicap. Il présente des récits de pratiques ainsi que les résultats de recherches participatives et émancipatrices (Boucher, 2003) qui témoignent du potentiel des pratiques artistiques pour révéler la sensibilité, l'expression et la créativité uniques des personnes autistes ou vivant avec une déficience intellectuelle ou physique. Ce potentiel devient un terreau de transformation, non seulement pour elles, mais aussi pour l'environnement dans lequel elles évoluent (Fernandes Viana, 2021). L'art se révèle non seulement un vecteur de transformation individuelle, mais également collective et sociale.

Cet ouvrage collectif rassemble des contributions de divers auteurs, offrant une perspective internationale sur l'apport des arts pour le développement des

personnes autistes, ou vivant avec une déficience intellectuelle ou physique. Il se distingue non seulement par la diversité des disciplines et pratiques artistiques qu'il aborde, mais aussi par sa représentation de divers milieux scolaires, communautaires ou de loisir. Il s'adresse aux praticiens, aux enseignants, aux étudiants-chercheurs et aux chercheurs, et vise à établir des ponts : entre la pratique et la recherche, entre les différentes pratiques artistiques ou encore entre les initiatives porteuses, émergeant d'une perspective internationale, qui y sont présentées.

Cet ouvrage collectif comporte 10 chapitres, dont 8 récits de pratique et 2 chapitres scientifiques. Les récits de pratique décrivent des initiatives inspirantes liées à l'apport des arts dans des contextes variés, communautaires ou scolaires. Ils témoignent d'approches novatrices et de leurs retombées, et offrent une perspective internationale sur l'éventail des possibles de la pratique artistique et de ses retombées pour tous les acteurs impliqués de près ou de loin. Les chapitres scientifiques présentent des résultats de recherches originales, ayant documenté les retombées d'interventions artistiques auprès de personnes autistes, ou vivant avec une déficience intellectuelle ou physique. En plus de leur apport positif immédiat pour les participants, elles contribuent à l'avancement des connaissances quant au potentiel des arts pour diversifier et enrichir à la fois les interventions et l'offre de loisirs adaptés pour toutes et tous. Les chapitres sont organisés en fonction des arts qu'ils mettent principalement de l'avant, soit la musique, les histoires multisensorielles et la danse.

Musique

Récits de pratique

Le chapitre 1, de Lessard, Tremblay et Garneau-Gaudreault, présente des activités pédagogiques innovantes de « musique-littératie » visant à favoriser le développement de la littératie chez des élèves vivant avec une déficience intellectuelle. Ces activités ont été conçues et adaptées dans le cadre d'une communauté de pratique composée d'équipes enseignantes. Des activités choisies de « musique-littératie » sont d'abord décrites, puis leur expérimentation auprès d'un élève présentant un trouble du spectre de l'autisme en contexte d'orthopédagogie est présentée. Les retombées positives observées sur ses apprentissages, son

engagement et sa motivation sont ensuite exposées. À la lumière de ces résultats préliminaires prometteurs, les descriptions des activités « musique-littératie » proposées sont suffisamment détaillées pour permettre aux intervenants du milieu de se les approprier.

Le chapitre 2, de Labrèche, Ghoul et Horvais présente le dispositif Art-Percussion-Programme-Rercherche-Organisation-Sociale-Humaine (APPROSH). Le dispositif APPROSH mise sur une pédagogie inclusive, mettant de l'avant la collaboration entre les participants, tout en tenant compte des rythmes individuels de chacun. Ce dispositif de médiation artistique non conventionnel propose une approche sociodynamique d'intégration sociale par la pratique musicale pour les personnes autistes désignées comme ayant un « trouble du comportement » ou un « trouble grave du comportement ». Le chapitre décrit le contexte dans lequel s'est déroulé ce projet, puis il présente le déroulement d'une séance musicale APPROSH, incluant les 5 points d'ancrage (accueil, échauffement, pratique rythmique, création et bilan) de cette approche. La description est accompagnée de vignettes illustrant concrètement la mise en œuvre de ce processus. Ce processus, qui laisse place à l'acceptation des dispositions évolutives de chacun et qui mise sur les interactions favorisées par la médiation musicale, témoigne du potentiel inclusif et émancipateur de la pratique musicale. Par ailleurs, il s'agit d'un exemple porteur de personnalisation et d'adaptation pédagogique dans un contexte artistique, permettant de répondre aux besoins et aux états d'esprit de chaque individu dans un environnement bienveillant.

Le chapitre 3, de Kivijärvi et Rautiainen, expose les lignes directrices des aménagements raisonnables en éducation musicale. Il met en lumière leur définition, ainsi que l'importance de prendre en compte le contexte lors de leur application. Ce chapitre souligne également l'importance de la collaboration avec la personne concernée afin d'identifier et de mettre en place des aménagements raisonnables adaptés. Cette présentation est illustrée par trois exemples de mise en pratique de ces principes, en explorant, notamment, comment des systèmes de notation alternatifs, tels que Figurenotes, ou l'utilisation des technologies, comme les tablettes en tant qu'instruments de musique adaptés, peuvent favoriser une participation musicale plus inclusive et équitable. Enfin, ce chapitre met en avant le rôle crucial que peuvent jouer les enseignants en musique en tant qu'agents de changement grâce à des aménagements raisonnables, contribuant ainsi à une société plus juste, où la pratique artistique est accessible à tous.

Le chapitre 4, de Huhtinen-Hildén, présente une « pédagogie musicale des possibles », qui tient compte de la diversité des apprenants, en explorant des approches alternatives et créatives en enseignement et apprentissage de la musique. L'auteure souligne l'importance d'une posture pédagogique flexible, favorisant l'apprentissage par diverses méthodes, en tenant compte des besoins et des caractéristiques uniques de chaque apprenant. Elle offre également des outils permettant d'analyser une situation d'apprentissage, et d'adopter une posture réflexive face aux situations pédagogiques perçues comme étant problématiques. Ce faisant, ce chapitre examine comment une approche centrée sur l'apprenant, combinée à une sensibilité pédagogique et à un dialogue ouvert, peut transformer positivement les situations d'enseignement et d'apprentissage. Il souligne également l'importance de créer un environnement sécurisant et stimulant, faisant place à l'exploration, à la découverte, à l'autorégulation et aux interactions positives. Ainsi, ce chapitre fournit des outils pratiques pour aider les enseignants de musique à composer avec les défis pédagogiques, promouvant ainsi une éducation musicale accessible à toutes et à tous.

Le chapitre 5, de Parkes, présente le Lotus Centre, une organisation caritative qui se consacre à l'éducation musicale adaptée pour les personnes ayant des besoins exceptionnels, fondée en 2012 et située à Ottawa. Ce chapitre retrace l'historique de la création du Lotus Centre, son approche pédagogique, ainsi que sa grande portée actuelle. Il met également de l'avant la pédagogie centrée sur l'individu du Lotus Center, guidée par l'approche PACE (*Playfulness, Acceptance, Curiosity, Empathy*). De plus, il présente l'étendue impressionnante des activités du centre qui, en plus de leçons musicales privées et de groupe, offre notamment des programmes de camp de jour, des ateliers musicaux pour adultes, et une chorale collective. Il propose aussi des activités de sensibilisation et de formation professionnelle, en plus de s'investir en recherche. Ce faisant, ce chapitre présente un exemple inspirant de projet d'impact qui contribue significativement à promouvoir l'accessibilité dans l'éducation musicale et à améliorer les pratiques éducatives afin de contribuer à rendre la pratique musicale, sous ses diverses formes, accessible à tous.

Le chapitre 6 de Després, Julien-Gauthier et Bédard-Bruyère, décrit l'approche pédagogique du Camp musical extra-ordinaire, un projet de recherche visant à faciliter l'apprentissage de la musique pour les jeunes présentant une déficience intellectuelle. Le chapitre expose les principes fondateurs de cette approche, qui repose sur les principes de l'éducation inclusive et de l'apprentissage informel, afin

de proposer un environnement d'apprentissage musical adapté et inclusif. Les auteurs mettent en avant l'importance de l'auto-détermination et de la créativité des apprenants, en adaptant les activités et le répertoire en fonction des intérêts et des capacités des participants. Le camp musical extra-ordinaire adopte également une approche multimodale et différenciée, qui permet aux jeunes de s'engager musicalement de multiples façons et par divers sens. Ce chapitre présente également des outils et des stratégies pédagogiques pour favoriser l'apprentissage musical des jeunes extra-ordinaires en ligne et en présentiel. En définitive, il offre des ressources aux enseignants et aux chercheurs qui souhaitent promouvoir l'accessibilité de l'apprentissage musical, en mettant en lumière les retombées positives de cette approche sur le développement des jeunes ayant une déficience intellectuelle, tel que décrit plus en détail dans le chapitre 7.

Chapitres scientifiques

Le chapitre 7, d'Anger, Després, Julien-Gauthier et Bédard-Bruyère porte sur le *Camp musical extra-ordinaire*, un projet de recherche visant à enrichir les connaissances sur les retombées d'une approche informelle d'apprentissage de la musique auprès des jeunes vivant avec une déficience intellectuelle et à favoriser l'accessibilité de telles expériences. Pendant l'été 2022, une seconde édition de ce projet a été mise en œuvre. Elle a permis à sept jeunes âgés de 9 à 16 ans, ayant un handicap intellectuel ou physique, de suivre un programme d'apprentissage informel de la musique offert à raison de trois séances hebdomadaires pendant sept semaines dans un camp de jour inclusif de la ville de Québec. Les résultats mettent en évidence la trajectoire individuelle de chaque participant au regard des dimensions étudiées : habiletés sociales, motricité, communication, habiletés musicales et attention. Ce chapitre montre comment la musique, abordée de manière multimodale, offre à chacun un moyen d'expression qui lui est propre, grâce à une grande variété de pratiques (exploration sonore, improvisation, composition et interprétation) et de moyens d'expression (voix, instruments adaptés, traditionnels et numériques). Cette multitude de façons d'interagir musicalement entraîne des retombées différentes d'une personne à l'autre, selon les intérêts, les besoins et les capacités individuelles de chacun.

Le chapitre 8, de Raymond, Peters et St-Pierre présente un dispositif didactique novateur, élaboré afin de soutenir le développement de la conscience phonologique

d'élèves vivant avec une déficience intellectuelle, en contexte d'éducation musicale. Ce dispositif s'appuie sur un solide fondement, tant sur le plan théorique — autour de la conscience phonologique et de l'apprentissage de la lecture — que sur le plan pratique — axé sur les méthodes d'enseignement de la lecture chez les élèves vivant avec une DI et sur la réalité du personnel enseignant œuvrant auprès de ces élèves dans le contexte scolaire québécois. Le dispositif, élaboré selon un processus rigoureux de transposition didactique (Fejzo et Laplante, 2021), offre une intervention musicale motivante, basée sur une approche multimodale et séquentielle, ainsi que sur une exposition répétée, pour développer la fusion phonémique et l'identification du phonème initial, deux composantes clés de la conscience phonologique. Cette mise à l'essai constitue une preuve de concept qui pourra être réinvestie dans d'autres milieux éducatifs accueillant des élèves ayant une déficience intellectuelle.

Histoires multisensorielles

Récit de pratique

Le chapitre 9, de Tremblay, Jolicoeur, Philion, Moreau, et Garneau-Gaudreault montre le potentiel de l'utilisation d'histoires multisensorielles auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle profonde. Ce chapitre propose d'abord une description détaillée de la démarche d'élaboration de ces histoires multisensorielles en tenant compte des caractéristiques des personnes auxquelles elles sont destinées. Ensuite, il expose un récit de pratique dans une école où s'est constituée une communauté de pratique en littératie. L'enseignante a conçu, en collaboration avec une collègue, une quinzaine d'histoires multisensorielles. Ces dernières sont présentées régulièrement à la classe, composée de cinq élèves âgés de 7 à 15 ans présentant une déficience intellectuelle profonde et de multiples troubles associés. Cette mise en pratique suggère des effets positifs sur l'apprentissage; l'histoire multisensorielle favoriserait une participation active, permettant de prendre en compte les entrées sensorielles préférentielles de la personne, en lui laissant suffisamment de temps pour entrer dans la tâche et s'y engager. La personne enseignante pourra alors adapter son utilisation des histoires pour répondre aux besoins de ses élèves, en balançant la régularité, qui favorise l'anticipation, et la nouveauté, qui permet de favoriser l'engagement et de faire vivre de nouvelles expériences. Ce chapitre offre une démarche structurée à l'intervenant souhaitant élaborer des histoires

multisensorielles adaptées à son contexte.

Danse

Récit de pratique

Le chapitre 10, de Niort témoigne de 30 ans d'expérience de la *Fundació Psico-Art de Catalunya*, qui offre des formations en danse pour les personnes de tous les âges, en situation de handicap intellectuel, sensoriel ou physique. Riche de cette grande expérience, l'autrice présente les types de soutien, les attitudes et les approches d'enseignement-apprentissage pouvant soutenir au mieux les apprenants dans ce processus. Ces formations culminent lors de spectacles qui contribuent non seulement à faire rayonner l'expression artistique des participants, mais aussi à accroitre la visibilité du handicap et, ce faisant, à sensibiliser un public grandissant à la différence.

Ces initiatives, qu'elles soient élaborées à partir de données probantes, ou encore en phase de preuve de concept ou d'expérimentation, illustrent tout le potentiel de la synergie existant entre la recherche et le milieu pratique. Elles montrent également comment l'art, sous ses multiples formes, peut contribuer au développement des personnes autistes, ou vivant avec une déficience intellectuelle ou physique. Les récits de pratique présentés dans cet ouvrage témoignent d'interventions qui pourront soit être réinvesties telles quelles, être adaptées dans d'autres contextes ou auprès d'autres populations, ou encore paver la voie à de nouvelles interventions, inspirées de celles-là. Celles-ci pourront en effet s'inspirer de la démarche de conception ou encore des mécanismes d'enseignement-apprentissage qui sont sous-jacents aux diverses initiatives présentées dans cet ouvrage. Par ailleurs, les projets de recherche présentés dans cet ouvrage offrent des résultats qui témoignent du grand potentiel de l'art, non seulement pour favoriser le développement des personnes autistes, ou vivant avec une déficience intellectuelle ou physique, mais également pour favoriser l'expression de leurs voix et leur visibilité dans la sphère sociale. Au-delà de ces retombées individuelles, ces projets auront contribué à faire cheminer non seulement les participants, mais également toutes les personnes qui y sont rattachées directement (étudiants, chercheurs, enseignants, etc.) ou qui auront eu la chance transformatrice d'être spectateurs, formels ou informels, de l'expression artistique des participants.

Références

Boucher, N. (2003). Handicap, recherche et changement social. L'émergence du paradigme émancipatoire dans l'étude de l'exclusion sociale des personnes handicapées. *Lien social et Politiques*, (50), 147–164. https://doi.org/10.7202/008285ar

Brown, L. S. et Jellison, J. A. (2012). Music Research with Children and Youth with Disabilities and Typically Developing Peers: A Systematic Review. *Journal of Music Therapy, 49*(3), 335-364. https://doi.org/10.1093/jmt/49.3.335

Collins, A., Rentschler, R., Williams, K. et Azmat, F. (2022). Exploring barriers to social inclusion for disabled people: perspectives from the performing arts. *Journal of Management & Organization, 28*(2), 308-328. https://doi.org/10.1017/jmo.2021.48

Després, J. P., Julien-Gauthier, F., Bédard-Bruyère, F. et Mathieu, M. C. (2024). Le camp musical extra-ordinaire : Facteurs environnementaux et perceptions des parents, des jeunes et des facilitateurs. *Revue des sciences de l'éducation, 50*(1). https://doi.org/10.7202/1115503ar

Fejzo, A. et Laplante, L. (2021). La transposition didactique dans le domaine de la didactique du français : proposition d'une démarche-type à partir d'une revue narrative. Didactique, 2(2), 115-138. https://doi.org/10.37571/2021.0206

Fernandes Viana, A. (2021). *Danse et Autisme : tissage de rencontres* [communication orale]. 89e Congrès de l'ACFAS, Québec, QC, Canada. https://www.acfas.ca/archives/evenements/congres/89

Gemma, M.-G., Pablo, M.-C. et Cabedo-Mas, A. (2020). The role of music in the development of children with Down syndrome: a systematic review. *Interdisciplinary Science Reviews, 45*(2), 158-173. https://doi.org/10.1080/03080188.2020.1755556

Gerrity, K. W., Hourigan, R. M. et Horton, P. W. (2013). Conditions that facilitate music learning among students with special needs: A mixed-methods inquiry. *Journal of Research in Music Education, 61*(2), 144-159. https://doi.org/10.1177/0022429413485428

Loser, F. et Waldis, B. (2020). L'accompagnement des artistes en situation de handicap: Une approche par les ressources qui interroge les pratiques sociales. *Accessibilité et participation sociale*. https://arodes.hes-so.ch/record/5996/usage

McHale, G. (2016). *SoundOUT: Examining the Role of Accessible Interactive Music Technologies within Inclusive Music Ensembles in Cork City, Ireland*. Oxford University Press.

Mino-Roy, J., St-Jean, J., Lemus-Folgar, O., Caron, K., Constant-Nolett, O., Després, J. et Gauthier-Boudreault, C. (2021). Effects of music, dance and drama therapies for people with an intellectual disability: A scoping review. *British Journal of Learning Disabilities, 50*(3), 385-401. https://doi.org/10.1111/bld.12402

Rathgeber, J. (2017). A place in the band: Negotiating barriers to inclusion in a rock band setting. Dans G. D. Smith, P. Brennan, Z. Kirkman et S. Sambarran (dir.), *The Routledge Research Companion to Popular Music Education* (p. 369-381). Routledge.

Salvador, K. (2015). Music instruction for elementary students with moderate to severe cognitive impairments: A case study. *Research Studies in Music Education, 37*(2), 161-174. https://doi.org/10.1177/1321103X15613645




1

Des activités pédagogiques innovantes « musique-littératie » pour favoriser le développement de la littératie chez des élèves vivant avec une déficience intellectuelle : un exemple concret en contexte orthopédagogique

Andrée Lessard[*], UQTR : andree.lessard@uqtr.ca
Karine-N. Tremblay, UQAC : Karine-N_Tremblay@uqac.ca
Laurie-Ann Garneau-Gaudreault, UQTR : Laurie-Ann.Garneau-Gaudreault@uqtr.ca
[*]Pour correspondance : andree.lessard@uqtr.ca

Résumé

Le développement des compétences en littératie constitue une visée pédagogique incontournable pour favoriser la participation sociale des élèves vivant avec une déficience intellectuelle (DI) (Martini-Willemin, 2013). Par ailleurs, la musique est une forme d'art qui soutient la création de liens et le développement des capacités cognitives des personnes vivant avec une DI (Madeira, 2018). Il apparait donc pertinent de jumeler musique et littératie en contexte d'apprentissage dans une approche novatrice comportant des interventions adaptées aux capacités et intérêts d'élèves vivant avec une DI. L'expertise d'équipes enseignantes membres d'une communauté de pratique (CdP), dont la visée est de développer des pratiques pédagogiques favorisant le développement de la littératie chez leurs élèves (4 à 21 ans) vivant avec une DI (Tremblay et coll., 2021, 2023), a été mise à contribution pour adapter des activités « musique-littératie » conçues au départ pour des élèves de 1re année dont plusieurs présentaient un trouble développemental du langage (Lessard et Garneau-Gaudreault, 2022).

Ce texte a pour but de présenter un survol de certaines de ces activités, les adaptations proposées et retenues par les équipes enseignantes en CdP ainsi que le bilan des retombées observées par une orthopédagogue après les avoir mises à l'essai auprès d'un élève âgé de 11 ans vivant avec une DI moyenne. Cet élève, qui fréquentait l'orthopédagogue pour développer son autonomie en lecture, a bénéficié de six rencontres à raison d'une par semaine pendant lesquelles des parlers-rythmés (comptines) ont été exploités. Les activités « musique-littératie » avaient pour cible une meilleure discrimination des sons présents dans les mots afin d'améliorer ses habiletés de décodage en lecture. Au fil des rencontres, l'élève est parvenu à faire une lecture plus précise du parler-rythmé. En somme, ce récit de pratique met en lumière comment des activités musicales peuvent soutenir le développement des personnes vivant avec une DI en contexte d'apprentissage.

Introduction

Le potentiel des arts, dont la musique, pour soutenir le développement intellectuel et social des personnes vivant avec une déficience intellectuelle (DI) est pressenti à plusieurs égards (Gauthier-Boudreault et al., 2021). Par exemple, des séances de musicothérapie, dont certains objectifs concernent la socialisation, la communication et le plaisir, ont contribué au développement de l'attention portée aux autres, de l'expression verbale et de l'attention d'une personne présentant une DI profonde (Madeira, 2018). Dans ce cas, la musique aurait servi de passerelle entre une expression non verbale (geste) et une expression verbale, soutenant aussi une amélioration de l'attention sélective et soutenue, de l'expression orale, de la fluence verbale et des fonctions exécutives (Madeira, 2018). En complément, il semblerait que des jeux rythmiques contribuent au développement de l'attention et de la mémoire chez des jeunes de 9 à 16 ans vivant avec une DI, soutenant ainsi plusieurs apprentissages (Javan et al., 2013). Dans un contexte où la littératie, qui inclut les habiletés de langage oral et écrit, est un vecteur important de participation scolaire et sociale des personnes qui présentent une DI (Martini-Willemin, 2013), il parait pertinent de s'intéresser aux approches qui incluent la musique pour soutenir ces apprentissages. Dans le cadre d'un projet de recherche-action (Tremblay et al., 2021, 2023) visant à favoriser le développement des compétences en littératie d'élèves âgés de 4 à 21 ans vivant avec une DI moyenne, sévère ou profonde, des équipes enseignantes (enseignantes et éducatrices spécialisées), membres d'une communauté de pratique (CdP), ont manifesté leur intérêt à intégrer la musique pour bonifier leurs pratiques d'enseignement de la littératie auprès de leurs élèves. À la suite d'une présentation théorique sur les liens entre l'enseignement de la musique et la littératie, leur expertise a été mise à contribution afin de participer à l'adaptation d'activités « musique-littératie » conçues au départ pour des élèves de première année dont plusieurs présentaient un trouble développemental du langage (Lessard et Garneau-Gaudreault, 2022).

La prochaine section mettra en lumière certaines des activités novatrices « musique-littératie » qui ont été présentées, puis adaptées collectivement par les membres de la CdP afin de mieux répondre aux besoins, aux capacités et aux intérêts de leurs élèves vivant avec une DI. Ensuite, un exemple concret de la mise en œuvre de ces activités sera illustré en contexte orthopédagogique auprès de Frédéric (prénom fictif), un élève vivant avec une DI moyenne, suivi des retombées observées sur ses apprentissages, sur son engagement et sa motivation, de même que sur l'adéquation

de l'intervention orthopédagogique aux besoins de l'élève. Finalement, des pistes pour des interventions futures seront dégagées afin d'exploiter la musique comme soutien aux apprentissages en littératie des personnes vivant avec une DI.

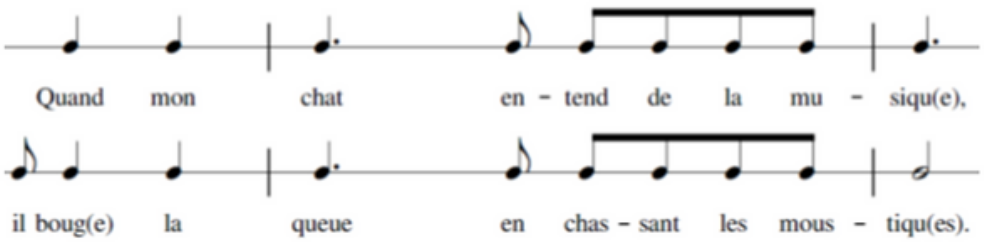
Activités « musique-littératie »

Pour développer les habiletés en littératie d'élèves du primaire, des routines « musique-littératie » ont été créées et mises à l'essai dans des classes de premier cycle dans le but de développer, entre autres, les habiletés à identifier des mots écrits (lecture) et à en orthographier certains (écriture). Ces routines, d'abord conçues pour des classes inclusives de 1re année ou pour des classes d'élèves qui présentaient un trouble développemental du langage (TDL) (Lessard et Garneau-Gaudreault, 2022), ont suscité l'intérêt des membres de la CdP dont les élèves vivent avec une DI. Pendant une demi-journée, une rencontre a permis à la chercheuse qui a créé ces routines d'expliquer six activités sélectionnées, à la suite de quoi les membres de la CdP les ont co-adaptées afin qu'elles répondent mieux aux besoins d'apprentissage et aux caractéristiques de leurs élèves. En synthétisant les éléments clés de cette rencontre, un guide recueillant des activités adaptées « prêtes à l'emploi » a été conçu, dont trois seront présentées ici.

Afin d'amorcer les routines « musique-littératie » qui exploitaient des parlers-rythmés (comptines), **la première activité** consiste à en lire collectivement le texte qui est projeté au tableau numérique interactif (TNI). Chaque texte est spécialement conçu pour contenir des mots de la liste orthographique du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2014) en les regroupant par une caractéristique précise, comme un son (p. ex. : « ch ») ou une graphie particulière (p. ex. : le « e » muet en fin de mot). Par exemple, pour le son « k » qui s'écrit avec les lettres « qu », c'est le parler-rythmé « Queue de chat » qui est proposé (Lessard, 2021), avec des phrases où les éléments à travailler peuvent être mis en couleur ou en caractères gras afin de les mettre en évidence, selon les besoins des apprenants. Pour faciliter la lecture des élèves vivant avec une DI, il a été proposé d'utiliser une police sans empattement (comme *Comic Sans MS,* par exemple) et d'espacer le texte sur chaque diapositive. De plus, pour soutenir la compréhension du texte, les phrases ont été accompagnées par des images, comme en témoigne l'exemple suivant qui est tiré du guide créé pour les enseignants (Lessard, 2021) :



Une fois le texte lu et compris, on passe à l'apprentissage du parler-rythmé, c'est-à-dire en employant le « rythme » proposé pour chaque phrase. Les rythmes sont déterminés à l'avance, comme dans une comptine. Par exemple, l'extrait présenté est rythmé de la façon suivante, représentée en notation musicale conventionnelle (Lessard, 2021) :
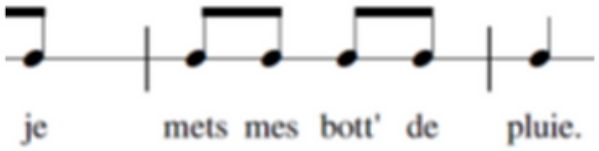


Pour apprendre le parler-rythmé, le principe de modelage-répétition est employé : l'enseignant modélise d'abord la première ligne, puis les élèves la répètent jusqu'à ce qu'ils soient capables de la réciter ou de la chanter avec le même rythme. Au besoin, les segments à répéter peuvent être réduits (p. ex. : quelques mots à la fois, puis une ligne complète) afin de s'adapter au rythme d'apprentissage du groupe. Pour soutenir cet apprentissage, une trame sonore est proposée avec trois vitesses différentes (lent, moyen, rapide), de même qu'une trame sonore « enseignement » où chaque portion du parler-rythmé est décortiquée. La trame « enseignement » inclut d'ailleurs des temps de silence afin de permettre aux élèves de répéter chaque segment avant de passer au suivant.

Plusieurs stratégies ont été identifiées afin de faciliter l'apprentissage du parler-rythmé, comme l'écoute fréquente de celui-ci (p. ex. : en le faisant avec les élèves qui

peuvent l'accompagner de mouvements sur les pulsations, en faisant jouer l'enregistrement, etc.). Le rythme peut être travaillé séparément des mots (p. ex. : court, court, long), et à l'inverse, les mots peuvent être travaillés séparément du rythme en insistant sur leur prononciation. L'apprentissage du parler-rythmé peut se faire entièrement à l'oral, ce qui permet la pleine participation des élèves non-lecteurs. Par ailleurs, l'enseignement se fait en variant l'intonation, la hauteur de la voix ou en interprétant chaque ligne avec émotion, ce qui constitue des variations motivantes et stimulantes pour les élèves. Finalement, les membres de la CdP ont suggéré d'exploiter l'entrée visuelle des informations, en particulier pour les élèves moins portés à chanter, par exemple en faisant repérer des lettres, des mots ou des régularités orthographiques dans le texte ou encore en associant des sons entendus à des repères visuels.

La deuxième activité est un jeu d'association. Une fois que les élèves ont appris le parler-rythmé et qu'ils maitrisent le rythme de chaque partie, une version du texte où chaque ligne est numérotée est projetée au TNI. Le rythme d'une ligne est joué soit avec un tambourin ou en tapant des mains (sans prononcer les mots), puis les élèves associent le rythme entendu à la bonne ligne du texte. Pour donner leur réponse, les élèves peuvent montrer la ligne du doigt, faire le chiffre de la ligne avec leurs doigts ou utiliser des bâtonnets (p. ex. en choisissant deux bâtonnets pour représenter la deuxième ligne, etc.), selon la modalité qui correspond le mieux aux capacités et préférences de chacun. Pour faciliter la tâche, il est possible de faire jouer plusieurs fois la ligne avant que les élèves aient à donner leur réponse. De plus, un support visuel qui accentue le découpage syllabique (donc des « sons » entendus dans le rythme) a été suggéré pour donner un repère visuel supplémentaire aux élèves (Lessard, 2021).

Les membres de la CdP ont proposé des adaptations supplémentaires au jeu d'association afin de mieux répondre aux besoins de leurs élèves. La première est de proposer des séquences rythmiques plus simples au besoin (p. ex. court, court, long), ce qui correspond à un segment de trois syllabes comme dans « éléphant », plutôt que des séquences rythmiques de 10 syllabes). La deuxième est de faire reconnaitre la ligne du texte qui a été chantée oralement, avec les mots, plutôt que de n'utiliser que le rythme (p. ex. : faire reconnaitre le segment « je mets mes bottes de pluie » récité plutôt que seulement le rythme « court, court, court, court, court, long » joué au tambourin), comme représenté ici en notation musicale conventionnelle (Lessard, 2021).



La troisième adaptation est de proposer un support visuel aéré, qui contient un nombre limité de possibilités parmi lesquelles choisir (p. ex. : deux options plutôt que quatre). La quatrième adaptation concerne une variante de l'activité selon laquelle les élèves devraient remettre les phrases en ordre en récitant le parler-rythmé (plutôt qu'en le jouant avec le rythme uniquement). Finalement, la dernière adaptation proposée concerne une présentation visuelle où les pulsations du parler-rythmé apparaissent directement dans le texte, soit en mettant de la couleur sur les syllabes concernées (voir l'image 1), plutôt que de mettre des « X » sous le texte, comme le montre l'image 2 :

Image 1:

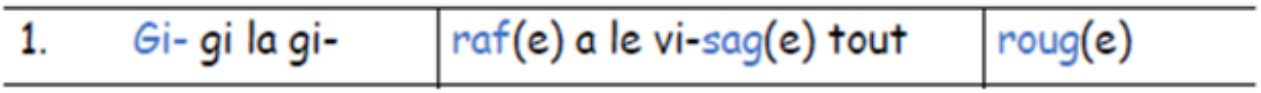
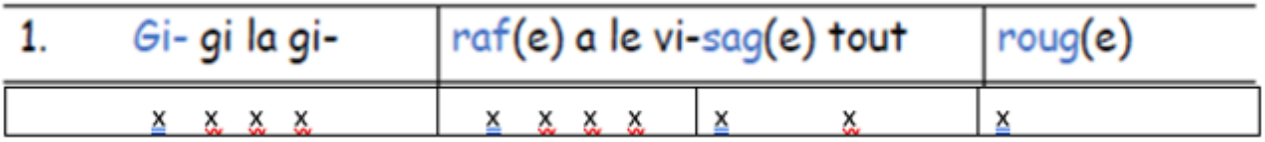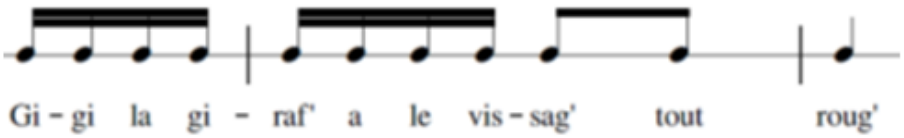


Image 2 :



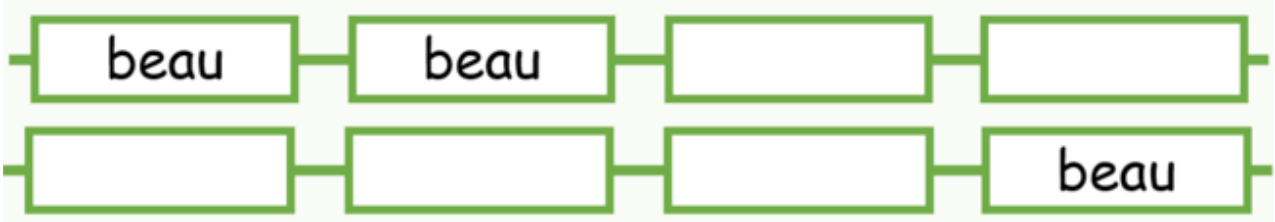
Dans ce passage, la rythmique proposée est : « très court, très court, très court, très court, très court, très court, très court, très court, court, court, long », ce qui se traduit ainsi en notation musicale conventionnelle (Lessard, 2021) :



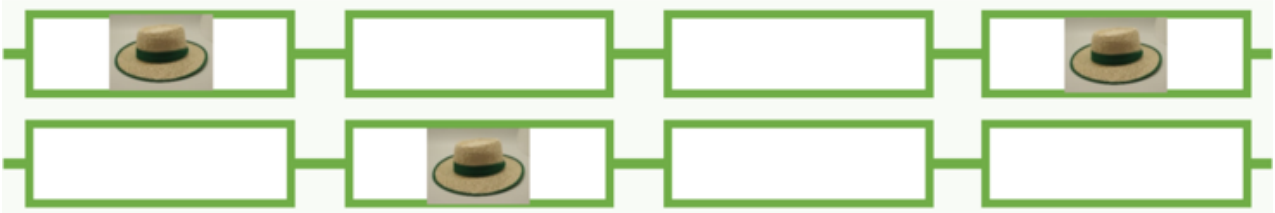
La troisième activité est un jeu de « partition de mots ». Elle consiste d'abord à écouter une musique instrumentale (c'est-à-dire sans paroles) et à en repérer la pulsation. Pour aider les élèves à repérer la pulsation de la musique, il est possible de les accompagner avec un mouvement régulier (p. ex. : taper sur les cuisses). Ensuite, une « partition » est présentée aux élèves, qui doivent lire ou identifier ce

qui se trouve dans chaque case en suivant les pulsations de la musique (chaque case correspond à une pulsation), comme l'illustre cette image :

Exemple avec des mots :



Exemple avec des dessins :



Une case vide correspond à un moment de silence pour les élèves, qui doivent alors attendre la prochaine case remplie pour lire ou dire ce qu'il y a à l'intérieur. Lorsqu'il y a un mot de deux syllabes dans une case (ex. : chapeau), ils doivent le dire rapidement (avant d'arriver à la case suivante). L'enseignant.e peut guider la lecture de la « partition » en pointant chaque case en fonction des pulsations entendues dans la musique, agissant ainsi comme « chef d'orchestre ». Quelques défis peuvent se présenter pendant le déroulement de cette activité, comme une difficulté à suivre une partition qui serait trop chargée (p. ex. : trop de mots par ligne, trop de lignes) ou à suivre le tempo d'une musique trop rapide. À cet effet, il est possible de proposer des partitions avec peu de mots et peu de lignes. Il est aussi possible de doubler le temps requis pour chaque case, par exemple en changeant de case une pulsation sur deux, ce qui requiert cependant une certaine aisance sur le plan musical de la part de l'enseignant.e.

Les membres de la CdP ont suggéré de proposer des adaptations pour les élèves non verbaux, par exemple en leur demandant de réaliser un mouvement au lieu d'identifier verbalement ce qui se trouve dans une case. Ils ont aussi proposé des adaptations pour les élèves non lecteurs, par exemple en utilisant des images (ou en jumelant chaque image à un mot) :



Finalement, les membres de la CdP ont aussi suggéré une variante qui utilise un tambourin plutôt qu'une trame sonore instrumentale, une variante qui exploite des airs musicaux connus et une variante où l'enseignant.e lit ou dit les mots avec les élèves.

La mise à l'essai (récit de pratique)

Frédéric, 11 ans, présente un diagnostic de déficience intellectuelle moyenne associée à un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH). Évoluant dans une classe d'adaptation scolaire, il avait cumulé des retards importants en lecture, notamment en décodage, ainsi qu'en écriture. Il avait donc été référé en orthopédagogie par une autre professionnelle. Frédéric pouvait reconnaitre globalement plusieurs mots fréquents ou en lien avec ses intérêts. Il pouvait aussi lire des phrases simples de longueur moyenne (5 à 8 mots), avec un soutien de l'adulte. Cependant, des difficultés à fusionner les sons l'amenaient souvent à « suranticiper » les mots, c'est-à-dire à les « deviner » à partir de la première lettre (p. ex. « **m**ontgolfière » lu « **m**otoneige »). Cela se produisait environ une fois sur cinq en contexte de lecture de mots isolés (liste de mots), mais pratiquement chaque fois qu'il devait lire des phrases (p. ex. « Le garçon **en**seignant dans le **gr**and. » au lieu de « Le garçon **en**tre dans le **gr**enier. »). Il pouvait donc être difficile pour lui de lire de façon autonome. Les suivis orthopédagogiques ont davantage ciblé les interventions en lecture afin de consolider des acquis en conscience phonologique (capacité à manipuler les sons de la langue, ce qui soutient l'exploitation de la correspondance entre les lettres et les sons) et de développer des stratégies en reconnaissance globale (capacité à reconnaitre rapidement un mot).

Dès les premières rencontres, Frédéric montrait un fort intérêt pour la musique. Avant même d'intégrer les activités des routines « musique-littératie » à ses interventions, l'orthopédagogue utilisait déjà ses chansons préférées pour travailler à l'écrit des mots de vocabulaire nouveaux et pour l'amener à associer des mots entendus à leur forme écrite. Par exemple, elle pouvait sélectionner des mots de vocabulaire liés au thème de la maison (p. ex. : chambre, cour, etc.) se trouvant dans l'une des chansons du groupe préféré de Frédéric pour les travailler à travers différentes activités : écoute de la chanson, lecture et reconnaissance des mots

sélectionnés, jeu de mémoire pour associer les mots avec une image, jeu de repérage des mots dans la chanson et jeu de repérage d'un mot entendu pendant l'écoute de la chanson. Malgré la quantité importante de ressources cognitives sollicitées par ces tâches, Frédéric arrivait à repérer la majorité des mots correctement. Par ailleurs, des comptines ont été utilisées pour consolider des connaissances comme les mois de l'année et les jours de la semaine.

Étant donné les réussites vécues par Frédéric en lecture de mots avec le soutien de la musique, l'orthopédagogue a intégré certaines des activités des routines « musique-littératie » dans ses interventions en les adaptant à ses besoins. Plutôt que de faire de courtes séances quotidiennes, les activités ont été regroupées en une formule répétitive axée sur l'utilisation d'un parler-rythmé à raison de six rencontres de 45 minutes étalées sur une période de 12 semaines. Deux objectifs étaient poursuivis : 1) Lire les mots en portant attention aux sons qui les composent; 2) Lire les phrases en tenant compte de tous les mots qui s'y trouvent. Chaque rencontre était subdivisée en plusieurs activités qui se sont construites à partir des parlers-rythmés extraits des routines « musique-littératie » (Lessard, 2021).

- La première activité visait à présenter le son ou la graphie de la rencontre à Frédéric en lui montrant concrètement des mots qui l'intégraient (p. ex. : **ch**at, **ch**apeau). Cette activité a été réalisée lors des six séances, pendant lesquelles il devait lire une série de sept à neuf mots qui se retrouvaient pour la plupart dans le parler-rythmé. Frédéric participait activement à la tâche. L'orthopédagogue utilisait un marqueur pour attirer l'attention de Frédéric sur le son ou la graphie (p. ex. : « ch »). De façon générale, il parvenait bien à reconnaitre globalement les mots. Les séquences associées avec les parler-rythmés « Queue de chat » et « Parapluie étourdi » ont néanmoins été plus difficiles, car les mots avec le son « qu » étaient trop abstraits (p. ex. : qui, que) et que la graphie « ui » n'était pas acquise. L'orthopédagogue a tenté de voir si Frédéric pouvait inférer le lien entre les mots en mettant les sons ou les graphies en couleur. Cependant, même avec l'indication visuelle, il n'arrivait pas à reconnaitre qu'un même son ou qu'une même graphie se répétait dans tous les mots. L'orthopédagogue devait nommer verbalement le lien pour qu'il le remarque: « tous mes mots ont le son "ui" ». Frédéric a pu rappeler le son du jour une fois lors de l'objectivation. Étant donné ses difficultés en conscience phonologique, la tâche de discrimination du son était moins accessible pour lui.

- La deuxième activité visait à introduire le texte du parler-rythmé. Frédéric devait lire chacune des lignes du texte du parler-rythmé en tenant compte de chaque mot. Cette activité a été réalisée pendant les six séances. De façon générale, l'orthopédagogue suivait la lecture en pointant les mots, car Frédéric pouvait rencontrer des difficultés à cette étape. Il reconnaissait cependant les mots travaillés précédemment. Après la lecture, l'orthopédagogue chantait le parler-rythmé, c'est-à-dire qu'elle récitait les mots avec le rythme proposé (p. ex. : « court, court, court, long » pour « mon parapluie »). Après une première écoute, Frédéric parvenait à répéter certains passages avec le bon rythme. Il manifestait des signes d'intérêt, par exemple en faisant des battements de mains en riant.

- La troisième activité était un jeu de recherche de mots. Elle a été réalisée dans les six séances. L'orthopédagogue nommait l'un des mots et Frédéric devait le surligner dans le texte du parler-rythmé avec un marqueur. Au besoin, l'orthopédagogue pouvait chanter une ligne du texte à la fois, ce qui facilitait le repérage des mots plus difficiles. Lorsque Frédéric confondait deux mots qui contenaient le même son (p. ex. : « m »), le fait de relire le parler-rythmé avec le bon rythme l'aidait à se corriger. Lors de la troisième séance, l'orthopédagogue a présenté l'activité de « partition de mots » à Frédéric. Elle a d'abord montré la partition avec un mot et des cases vides sans la musique. Frédéric était invité soit à lire le mot inscrit dans la case ou encore à faire une pause si la case était vide. Les défis liés à l'impulsivité de Frédéric étaient cependant trop grands lors de cette rencontre. Il lisait le mot sans s'arrêter aux cases vides. L'orthopédagogue a préféré changer d'activité plutôt que d'intégrer la trame sonore pour lire la « partition ». Il aurait toutefois été pertinent d'explorer si plusieurs tentatives de l'activité pouvaient entrainer des retombées sur ces manifestations ou non.

- La quatrième activité consistait à lire une deuxième fois le texte du parler-rythmé. Elle a été réalisée à toutes les séances. Les intentions étaient de vérifier l'augmentation de la fluidité et de la précision dans la lecture et de favoriser l'accès au sens par la répétition. Somme toute, la deuxième lecture était mieux réussie par Frédéric que la première. Par exemple, lors de la cinquième séance, il se souvenait du rythme du parler-rythmé et l'utilisait pour faciliter sa lecture. Il faisait moins d'omissions de mots comme les mots-outils (p. ex. « de », « à », « pour »). De plus, certains mots ayant été manqués à la première lecture (ex. : « fait », « tourner », « celle-ci ») étaient correctement identifiés à la deuxième

lecture. Certains défis liés à l'autorégulation ont cependant été constatés. Il montrait aussi plus de signes de fatigue et de déconcentration en fin de rencontre (p. ex. il se mettait à parler d'autres sujets, il était alors redirigé vers la tâche). Frédéric tendait parfois plus à lire de mémoire à partir du parler-rythmé plutôt que de lire ce qui se trouvait devant lui. Par exemple, il pouvait confondre une ligne en chantant la troisième ligne alors qu'il devait lire la deuxième ou encore ajouter des paroles. Il parvenait toutefois à faire une lecture mieux régulée quand l'orthopédagogue lui rappelait les objectifs.

- La cinquième activité comprenait une tâche de compréhension en lecture. Elle a eu lieu aux cinquième et sixième séances. L'orthopédagogue posait des questions en lien avec la comptine (p. ex. « Que met l'enfant dans ses pieds? » et Frédéric devait répondre en sélectionnant la bonne image parmi un choix de réponses. La formulation de certaines questions était parfois simplifiée (p. ex. « L'enfant met quoi dans ses pieds? »). Avec cette adaptation, Frédéric a réussi à répondre à l'aide des bonnes images pour environ trois questions sur quatre pour chaque séance.

- La sixième activité consistait à réaliser la tâche d'association des routines « musique-littératie ». À deux reprises, Frédéric a fait le jeu d'association où le rythme de l'une des lignes du texte était joué sur un enregistrement à l'ordinateur (seulement le rythme était joué sans les paroles). L'orthopédagogue aurait pu jouer le rythme elle-même, mais l'utilisation de l'ordinateur lui permettait de porter davantage son attention sur les gestes de Frédéric. Il réussissait parfois à identifier la bonne ligne, mais la tâche n'était pas toujours réussie. Les lignes à structure simple étaient mieux associées à leur texte que les lignes avec plus de syllabes ou avec un rythme plus complexe. Cependant, Frédéric était plus fatigué vers la fin de la rencontre, ce qui peut avoir influencé son niveau de concentration pour réussir cette tâche.

Retombées observées chez l'élève

L'intégration de la musique en contexte orthopédagogique semble avoir entrainé plusieurs retombées positives pour Frédéric, qu'elles soient de l'ordre des apprentissages, de l'ordre de son engagement et de sa motivation ou encore de l'ordre d'une bonification de l'adéquation de l'intervention orthopédagogique aux

besoins de l'élève. Cela a pu être déterminé par l'analyse des notes évolutives détaillées, qui rendaient compte des comportements et des performances de l'élève, ainsi que de ses productions (p. ex. par l'analyse des méprises lors des lectures des parler-rythmés).

Sur le plan des apprentissages, l'orthopédagogue a noté certains progrès chez Frédéric. D'une part, quand elle le questionnait sur ce qu'il était important de faire lorsqu'on lit, Frédéric verbalisait les deux objectifs (lire tous les sons d'un mot; lire tous les mots). Il portait davantage attention aux composantes des mots et de la phrase, ce qui facilitait les interventions en cas de méprises. En effet, les phrases semblaient avoir plus de sens pour l'élève, même lorsqu'il y avait des erreurs commises en cours de lecture (p. ex. : l'omission d'un mot dans la lecture de phrases). Des exemples de cette conscience ont pu être observés au cours des séances. D'abord, les mots présentés en début de rencontre étaient généralement tous bien lus en contexte de parler-rythmé. Ensuite, alors que les performances étaient plus variables d'une lecture à l'autre lors des premières rencontres, Frédéric semblait montrer une progression entre la première, la deuxième et la troisième lecture lors des deux dernières rencontres. Par exemple, lors de la sixième séance, Frédéric avait identifié un à deux mots de plus par ligne entre la première et la deuxième lecture. Certains mots avaient été lus avec moins d'hésitation. Ainsi, il avait progressé d'une lecture à l'autre, et ce, même si les notes évolutives rapportent qu'il montrait plus de signes de fatigue et de distractibilité en fin de rencontre.

D'autre part, l'enseignement à l'aide des parlers-rythmés a permis d'observer une prise de conscience par Frédéric quant au sens du texte. Frédéric avait préalablement été exposé à des activités musicales et il avait déjà eu à lire des devinettes fragmentées en phrases courtes avec application, mais il s'agissait d'une première expérience de lecture d'une histoire (sous forme de parler-rythmé) en contexte d'orthopédagogie. Lors de la mise en place des activités « musique-littératie », l'objectif orthopédagogique était davantage centré sur le décodage et la précision en lecture. Cependant, Frédéric s'est mis à réagir aux actions des personnages et à rire quand il y avait de l'humour, par exemple quand la girafe se brûle la langue. De ce constat a découlé la création de quelques activités de compréhension par sélection d'images. Les questions posées à Frédéric pouvaient porter sur un objet mentionné dans le texte. Par exemple, dans « Parapluie étourdi », le narrateur met des bottes de pluie. Une question a été : « L'enfant met quelle sorte de chaussure? »

(avec une formulation adaptée pour favoriser la compréhension). Les questions pouvaient également porter sur l'ensemble du texte: « Quelle image raconte le mieux l'histoire? » Frédéric est parvenu à bien répondre à la plupart des questions de compréhension en choisissant la bonne image. La plupart du temps, il évoquait la réponse oralement avant d'aller chercher l'image. Ces réussites ont mené à la formulation d'un objectif centré sur la compréhension en lecture vers la fin de l'année scolaire. Quelques semaines plus tard, Frédéric parvenait à lire des petits livres d'environ 100 mots avec accompagnement.

Sur le plan de l'engagement et de la motivation, les parlers-rythmés ont semblé susciter l'intérêt de Frédéric et favoriser le maintien de son attention. Malgré l'état de fatigue remarqué pendant la période de l'année où ont eu lieu les rencontres avec lui, Frédéric a été en mesure de rester engagé et d'interagir avec l'orthopédagogue. Il se montrait intéressé par les différentes activités et il se référait au plan de la séance au tableau. Il agitait également les bras en riant quand l'orthopédagogue chantait les parlers-rythmés ou qu'il réussissait à bien répéter des passages. Les activités « musique-littératie » ont favorisé sa participation active, car elles permettaient une structure définie et répétitive, elles étaient courtes et accessibles pour son niveau d'attention et elles rejoignaient un de ses intérêts (la musique) (Viau, 2009). Ce cadre a également permis de faire explorer à Frédéric différents sujets en allant au-delà d'une liste de mots normalement centrée sur ses intérêts. Parallèlement, même si le taux de réussite à certaines activités était variable, Frédéric semblait de plus en plus réagir au sens des parlers-rythmés au fil des semaines, par exemple en commentant le texte : « On met des bottes parce qu'il pleut, hein. C'est mouillé dehors! ».

Sur le plan de la bonification de l'adéquation de l'intervention orthopédagogique en lien avec les besoins de l'élève, l'utilisation des activités « musique-littératie » a eu des retombées sur le regard porté par l'orthopédagogue sur les manifestations de difficultés en lecture de Frédéric. En voyant que le garçon pouvait intégrer des mots nouveaux au cours d'une séance et bien les reconnaitre dans les activités suivantes, elle s'est questionnée quant aux éléments qui pouvaient expliquer ses défis de reconnaissance globale dans différents contextes. Par exemple, pourquoi Frédéric ne réussissait-il pas l'activité de « partition de mots » alors qu'il parvenait pourtant à reconnaitre le mot qui s'y trouvait ? Pourquoi ne réussissait-il pas toujours la lecture des parlers-rythmés alors qu'il reconnaissait pourtant bien les mots qui s'y trouvaient lorsqu'ils étaient présentés en début de rencontre ? Ces questionnements ont mis en

lumière certains défis liés à l'autorégulation et à l'impulsivité chez Frédéric, permettant ainsi à l'orthopédagogue de mieux tenir compte de ces caractéristiques dans la formulation de ses objectifs orthopédagogiques au fil des séances. Ainsi, après avoir intégré les parlers-rythmés à ses interventions, le choix des activités a porté davantage sur la modélisation de stratégies pour réduire les manifestations d'impulsivité en lecture et moins sur l'intégration de mots nouveaux. À cet effet, il serait pertinent de voir comment, dans un contexte où Frédéric est plus disponible pour les apprentissages, des activités comme « partition de mots » ou le jeu d'association peuvent soutenir l'intervention sur l'autorégulation en contexte, en particulier en ciblant le défi de contrôler son impulsivité.

Conclusion

Ce récit de pratique visait à illustrer comment des routines « musique-littératie » ont pu soutenir le développement des compétences en littératie de Frédéric, un jeune vivant avec une DI moyenne, dans un contexte de suivi individualisé en orthopédagogie. Des activités qui exploitaient des parlers-rythmés, adaptées par des équipes enseignantes spécialisées auprès d'élèves vivant avec une DI, ont permis de travailler la conscience phonologique et la reconnaissance globale de plusieurs mots.

Ces activités orthopédagogiques qui exploitent une dimension musicale auraient favorisé les apprentissages, l'engagement et la motivation de Frédéric. En ce qui concerne les apprentissages, le travail effectué avec les parlers-rythmés a permis à Frédéric de mieux comprendre le sens des textes, possiblement car il s'agissait d'un contexte signifiant pour lui. Il a aussi été en mesure de reconnaitre globalement plusieurs nouveaux mots. De plus, il a démontré une meilleure conscience des lettres qui composaient les mots contenus dans les parlers-rythmés. En ce qui concerne l'engagement et la motivation, la structure routinière des activités de musique-littératie semble avoir procuré à Frédéric un sentiment de sécurité, lui permettant d'anticiper les activités à chaque rencontre en se préparant à la tâche (Lacourse, 2012). Sans équivoque, les activités rejoignaient son intérêt pour la musique et il manifestait du plaisir à y participer, ce qui lui a permis de soutenir son engagement plus longtemps, malgré la fatigue ou la complexité de certaines tâches plus exigeantes sur le plan cognitif. Cet intérêt a probablement favorisé sa disponibilité cognitive pour les apprentissages, ou du moins son engagement soutenu dans les tâches proposées (Viau, 2009). Par ailleurs, le fait d'intégrer la

musique aux pratiques orthopédagogiques semble avoir contribué à une meilleure adéquation de l'intervention orthopédagogique aux besoins de Frédéric, car les activités « musique-littératie » se sont avérées propices à l'observation de l'élève pour mieux identifier ses forces et ses défis. Les tâches « musique-littératie » ont permis de cerner le besoin de soutien à l'autorégulation, ce qui n'avait pas nécessairement été détecté auparavant par d'autres moyens d'intervention. Ce besoin a probablement été détecté parce que malgré la relative complexité des tâches proposées, elles favorisaient l'engagement de Frédéric.

En somme, deux pistes de réflexion se dégagent de ce récit de pratique. La première concerne le rôle de la musique comme soutien aux apprentissages pour les personnes vivant avec une DI. Dans le cas de Frédéric, l'intégration de la musique aux séances orthopédagogiques a rejoint son intérêt, ce qui lui a permis de soutenir les efforts cognitifs requis pour accomplir certaines tâches complexes, et par le fait même, de favoriser ses apprentissages en littératie – sans oublier les apprentissages musicaux en eux-mêmes (p. ex. : capacité à discriminer et à reproduire des rythmes). La deuxième piste concerne la (re)définition de l'intervention orthopédagogique auprès des personnes vivant avec une DI, particulièrement au regard de l'intégration de la musique dans la pratique professionnelle. La musique a fait son entrée dans un domaine d'intervention où on ne la retrouve pas habituellement, soit l'orthopédagogie. Sortir des cadres habituels d'intervention en repensant les pratiques orthopédagogiques a permis de soutenir le développement et les apprentissages de Frédéric dans le plaisir tout en créant un contexte propice à observer les forces et les défis de l'apprenant.

Nous espérons donc que cette contribution saura inspirer les orthopédagogues sur deux plans : premièrement, en valorisant le travail de l'orthopédagogue auprès des personnes vivant avec une DI ; deuxièmement, en légitimant la place de la musique au cœur des interventions orthopédagogiques. Les retombées identifiées dans cette étude de cas montrent la pertinence d'explorer davantage ces pistes d'intervention qui intègrent la musique auprès des apprenants vivant avec une DI, tant dans la pratique que dans la recherche.

Références

Gauthier-Boudreault, C., Rochon, V., Rahimaly, S., Hérault, É., Milot, É., D'Amico, M., Côté, S., Baillargeon, F., et Couture, M. (2021). Regard sur les retombées d'activités artistiques pour des adultes présentant une déficience intellectuelle. *Revue Francophone De La Déficience Intellectuelle, 31*, 24–38. doi:10.1007/s13595-012-0197-0

Javan, A. T., Framarzi, S., Abedi, A. et Nattaj, F.H. (2013). Effectiveness of Rhythmic play on the Attention and Memory functioning in Children with Mild Intellectual Disability (MID). *International Letters of Social and Humanistic Sciences, 17i*, 9-21. https://doi.org/10.3917/rsi.121.0028

Lacourse, F. (2012). De l'analyse des routines vers la gestion de classe et la professionnalisation. *Phronesis, 1*(3), 19-32. https://doi.org/10.7202/1012561ar

Lessard, A. (2021). *Guide et matériel pédagogique à l'intention des enseignantes du projet MusLi-ArtLi*. Documents inédits non publiés.

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

Madeira, N. (2018). Déficience intellectuelle profonde et remédiation cognitive. *Revue française de musicothérapie, 37*(1).

Martini-Willemin, B. (2013). Littéracie et déficience intellectuelle : Une nouvelle exigence dans le paradigme de la participation sociale ? *Alter, 7*(2), 193-205. https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.04.001

MELS (2014). *Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants.* Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/ListeOrthographique_Primaire.pdf

Moreau, A. C. et Leclerc, M. (2009). Recherche de sens chez les enseignants au regard des relations entre l'oral, la lecture et l'écriture. *Caractères, 33*, 34-40.

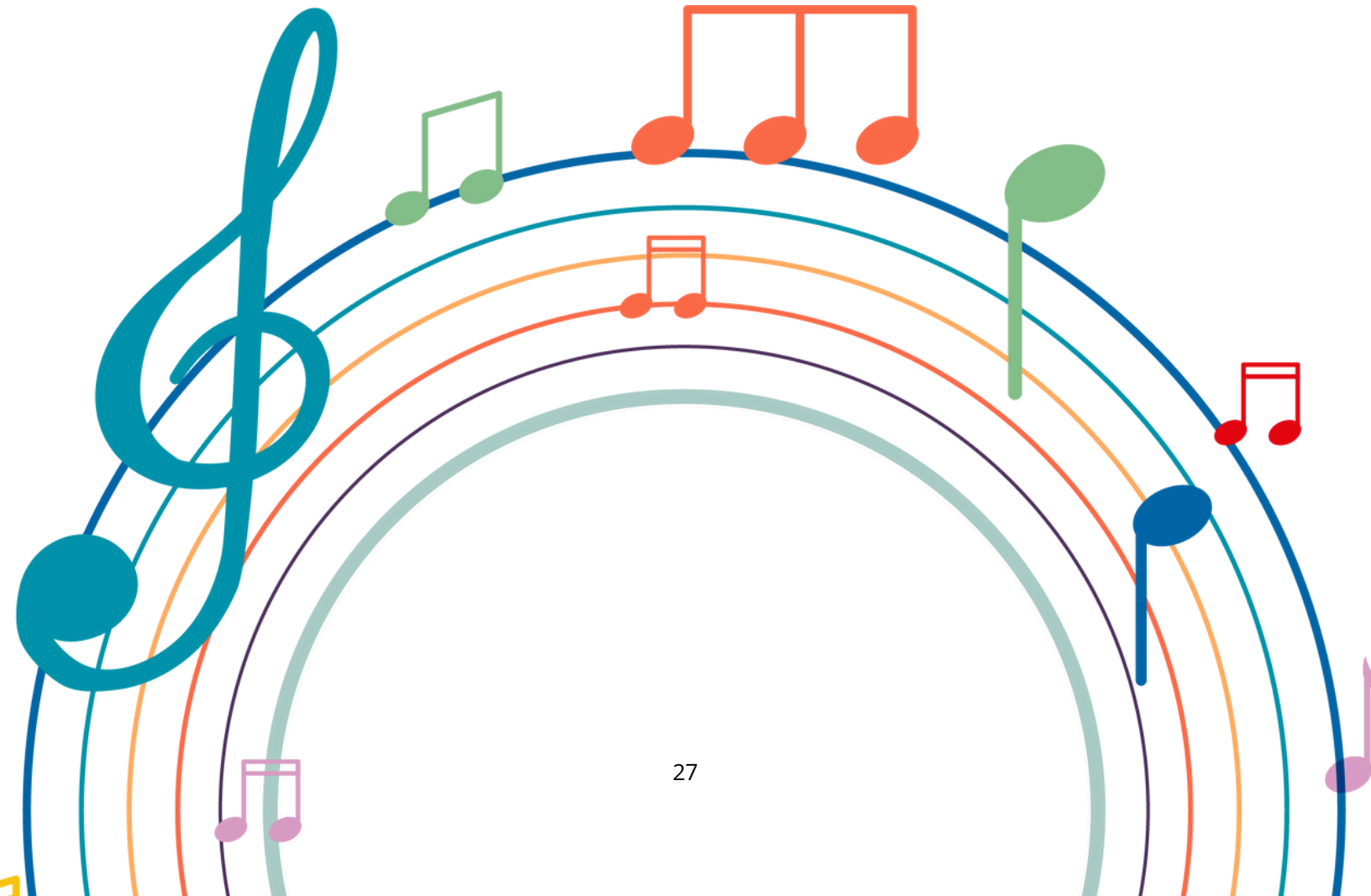
Tremblay, K. N., Philion, R., Moreau, A. C., Ruel, J., Morales, E., Feliziani, M. & Garneau-Gaudreault, L.-A. (2023). Bilan des contributions et retombées perçues de l'implantation d'une communauté de pratique auprès d'une équipe-école. *Revue hybride de l'éducation, 7*(1), 184-217. https://doi.org/10.1522/rhe.v7i1.1472

Tremblay, K. N., Philion, R., Moreau, A. C. et Garneau-Gaudreault, L.-A. (2021). Facteurs contributifs à l'enseignement de la littératie en contexte de pandémie auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle. *Revue internationale de Communication et Socialisation (RICS), 8*(1), 16-33. http://www.revuerics.com/medias/files/rics-2021-vol-8-1-tremblay-et-al-08-avril-21.pdf

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Erpi.

Remerciements

Nous remercions chaleureusement les équipes enseignantes (enseignantes et éducatrices spécialisées) ayant contribué à l'adaptation du matériel présenté dans le présent article, de même que le Fonds de recherche Société et Culture (FRQSC) dans le cadre de ses actions concertées en partenariat avec le ministère de l'Éducation du Québec pour le financement de la communauté de pratique (projet de recherche-action). Nous remercions également Ruth Philion, professeure au département des sciences de l'éducation de l'UQO, pour sa précieuse collaboration à ce projet.




2

APPROSH : un dispositif pour développer la participation musicale des personnes autistes désignées comme ayant un « trouble du comportement » ou un « trouble grave du comportement »

Nathanaël Labrèche, Étudiant à la maîtrise en éducation, Département d'éducation et formation spécialisées, UQAM : labreche.nathanael@courrier.uqam.ca

Mohamed Ghoul, Étudiant à la maîtrise en éducation, Département d'éducation et formation spécialisées, UQAM : ghoul.mohamed@courrier.uqam.ca

Jean Horvais, Professeur titulaire, Département d'éducation et formation spécialisées, UQAM : horvais.jean@uqam.ca

Résumé

La Gang à Rambrou est un organisme communautaire qui offre des activités artistiques à des personnes ayant reçu un diagnostic d'autisme et/ou de déficience intellectuelle. Parmi les programmes qui y sont offerts, le dispositif Art-Percussion-Programme-Rercherche-Organisation-Sociale-Humaine (APPROSH) vise à faire émerger le désir artistique de personnes participant à des ateliers musicaux pour leur faire découvrir et expérimenter la créativité musicale et rythmique en solo et en groupe. En 2019, afin de favoriser l'accessibilité à des activités de cette nature pour une population plus diversifiée, La Gang à Rambrou, en collaboration avec le CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal et par l'entremise d'APPROSH, a alors ajouté à sa programmation un service de répit spécialisé offert une fin de semaine sur deux. Il est offert plus spécifiquement à des personnes autistes désignées comme ayant un trouble de comportement (TC) ou un trouble grave de comportement (TGC). Inspirés par une philosophie inclusive misant sur une pédagogie de la coopération entre les participants, les médiateurs d'APPROSH utilisent des dispositifs de médiation artistique non conventionnels pour le développement artistique de ce public. Dans ce récit de pratique, nous décrivons en quoi consistent ces dispositifs et les pratiques au sein du répit spécialisé de la « Gang à Rambrou ».

Mots-clés : autisme, trouble de comportement, trouble grave de comportement, musique, pédagogie, dispositif, participation sociale

Contexte

La Gang à Rambrou[1] est un organisme communautaire qui offre des activités artistiques à des personnes ayant reçu un diagnostic d'autisme et/ou de déficience intellectuelle. En 2019, afin de favoriser l'accessibilité de telles activités à une population plus diversifiée cet organisme, en collaboration avec le Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux (CIUSSS) du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal et par l'entremise de Art-Percussion-Programme-Rercherche-Organisation-Sociale-Humaine (APPROSH)[2], a ajouté à sa programmation un service de répit spécialisé se déroulant sur deux jours, une fin de semaine sur deux. APPROSH est une approche sociodynamique d'intégration sociale par l'art, principalement via la pratique rythmique et musicale (Gagnon et Dugré, 2007). L'objectif de ce récit de pratique est de partager la contribution d'APPROSH pour rendre l'organisme communautaire accessible à une plus grande diversité de personnes.

En effet, le service de répit permet depuis son ouverture d'intégrer des personnes autistes désignées comme ayant un trouble du comportement (TC)[3] ou un trouble grave du comportement (TGC)[4]. Ces dernières ont, semble-t-il, manifesté dans leur vie un intérêt pour la musique. Leurs parents ont pris la décision de les inscrire au service afin de soutenir leur potentiel musical, car la pratique musicale semble leur apporter du plaisir personnel. Parmi les personnes participantes, plusieurs considérées comme relativement autonomes fréquentent également le centre communautaire lors des activités en semaine[5]. Ce sont des personnes aptes à arriver à l'heure, travailler jusqu'à un moment de pause convenu par l'institution et gérer facilement leur propre repas. Elles viennent au service de répit la fin de semaine par motivation et par désir personnel de participer aux activités musicales proposées. Le public qui le fréquente est donc hétérogène et, au-delà du diagnostic, reflète la diversité humaine. Conformément aux valeurs des auteurs, les personnes fréquentant le répit seront nommées dans ce texte comme personnes participantes sans référence aux catégories nosographiques.

---

[1] Site web de La Gang à Rambrou : https://rambrou.ca/

[2] Site web d'APPROSH : https://appro.sh/

[3] Selon Tassé et al., (2010), un trouble du comportement (TC) est : « une action ou un ensemble d'actions qui est jugé problématique parce qu'il s'écarte des normes sociales, culturelles ou de développement et qui est préjudiciable à la personne ou à son environnement social ou physique » (p. 65).

[4] « Un trouble du comportement (TC) est jugé grave s'il met en danger, réellement ou potentiellement, l'intégrité physique ou psychologique de la personne, d'autrui ou de l'environnement ou qu'il compromet sa liberté, son intégration ou ses liens sociaux » (Tassé et al., 2010, p. 4).

[5] Ces personnes ne sont pas désignées comme ayant un TC ou un TGC.

Les personnes qui conduisent les séances musicales sont appelées *médiateurs*. Le choix de ce terme réside dans le fait qu'une des visées du dispositif APPROSH est d'organiser des évènements musicaux devant public où les personnes participantes peuvent présenter une ou des œuvres musicales. Cette médiation permet la rencontre de publics peu à même de se croiser dans d'autres contextes (Duchesneau et Kirchberg, 2020). Ainsi, les médiateurs jouent un rôle social polyvalent qui permet de donner à un public marginalisé le statut de contributeur à la culture. Au service de répit, la pratique et la création musicales sont donc les activités centrales qui rassemblent toutes les personnes participantes.

Le cadre et le déroulement de chacune des deux journées de la fin de semaine sont souples. Les séances musicales y tiennent une place certes prépondérante, mais pas exclusive. On cherche à favoriser la participation à la vie commune et mettre en place un fonctionnement en groupe. Les personnes fréquentant le répit occupent principalement deux pièces à l'intérieur du centre communautaire pour se réunir ensemble : 1) la grande salle de musique ainsi que 2) la salle à manger. Ces deux pièces sont vastes proportionnellement au nombre de participants fréquentant le service de répit (en moyenne de 8 à 12 personnes au total) et offrent donc à chaque personne un large choix de d'espace à occuper. Pour répondre à un besoin de temps calme, d'autres pièces plus petites sont également utilisées, le plus souvent pour être seul ou par exemple, faire des séances de pratique musicale individuelles, en dyade, ou en petit groupe.

Dans la salle de musique principale, une panoplie d'instruments de musique est disponible afin de favoriser l'exploration musicale. On y trouve entre autres : deux batteries, plusieurs guitares, un système de son et des micros, des ukulélés, des accordéons et des maracas. Cependant, l'instrument principal qui est utilisé est le djembé africain. Le djembé est privilégié pour son accessibilité. Il s'agit d'un instrument plutôt simple, qui se joue à mains nues ou avec des baguettes de maillet, sans nécessiter d'habiletés motrices particulières. L'action de battre un rythme de base est facilement réalisable, ce qui favorise la participation au sein du groupe, de même que l'établissement d'un lien entre les musiciens (Gagnon et Dugré, 2007).



Une séance musicale APPROSH

L'animation des séances musicales est généralement répartie en 5 sections, soit : 1) l'accueil, 2) les échauffements, 3) la pratique d'une pulsation et de structures rythmiques, 4) un moment de création — la portion la plus importante de l'atelier —, et 5) le bilan de fin de séance. C'est à travers ces cinq points d'ancrage que nous intégrons une pédagogie visant à favoriser les interactions entre les participants et à soutenir leurs initiatives musicales créatives. Ce cadre est souple et vise à intégrer la contribution des participants à la séance musicale. Ainsi, ils peuvent s'approprier certains aspects concernant l'animation et la mise en place matérielle de l'atelier et en détourner (ou modifier) les usages, pour donner lieu à un fonctionnement plus représentatif de la diversité du groupe. Conformément aux principes du dispositif APPROSH, cette coopération entre médiateurs et participants occasionne pour ces derniers des apprentissages continus réalisés à leur rythme et selon leur désir d'engagement. Ce proverbe zen cité par Alexandre Jollien peut s'appliquer ici : « rien ne sert de tirer sur un brin d'herbe pour le faire pousser[6] ». C'est d'autant plus vrai pour des personnes qui, nous ne cessons de le constater, ont des besoins de réciprocité, de liberté et d'espace, qu'elles doivent être en mesure de combler afin de pouvoir satisfaire leur désir d'apprendre (Gardou et Horvais, 2012).

Dans une séance musicale et artistique APPROSH, il est primordial de laisser place à l'implication du participant dans l'institution de la séance musicale. Nous entendons « institution » comme étant l'action d'instituer, c'est-à-dire de structurer le fonctionnement d'un groupe (Hess et Schaepelynck, 2013). À cette fin, nous cherchons à interpréter systématiquement les actions des personnes parfois mutiques ou peu verbales comme des actes de langage (Veneziano, 2014). Cet effort interprétatif nous incite souvent à moduler le contenu de la séance dans son déroulement, le choix des instruments et des styles musicaux ainsi que celui de la personne qui tiendra la direction de l'animation de certains segments musicaux. L'important, dans le cadre de notre approche, est la qualité de la relation et les processus éducatifs à l'œuvre dans celle-ci. Il nous importe de laisser place à la parole de l'autre selon les principes de co-construction et de coopération (musicale). Ainsi chaque son, comportement atypique, petit coup saccadé sur le djembé, peut être reçu, interprété, travaillé et renvoyé en réponse à la personne participante dans le but de nourrir une interaction et ainsi contribuer à une œuvre artistique commune. Cela implique d'avoir l'ouverture et l'inspiration de les saisir et de leur

[6] https://www.alexandre-jollien.ch/pharmacopee-n4/

attribuer une interprétation esthétique. Acquérir cette compétence implique de s'y exercer, à la manière d'un entrainement de la part de la personne qui anime la séance.

D'autres outils conviennent pour favoriser le bon fonctionnement d'une séance en fonction du dispositif APPROSH. Une installation en cercle est primée pour permettre à chacun de voir et d'entendre les autres (Gagnon et Dugré, 2007). Les instruments utilisés, le djembé ou d'autres instruments de percussion similaires permettent de produire des sons courts et secs facilement perceptibles. Ils peuvent ainsi favoriser la mise en place de jeux interactionnels. En ce sens, on peut constater qu'à partir d'exercices rythmiques sous forme de « questions – réponses » (en rythme) d'un instrument à un autre, on peut construire des boucles interactionnelles permettant des tours «de paroles» commençant par l'imitation des actes de langage créatifs singuliers des autres interlocuteurs et ainsi se développer jusqu'à constituer un fragment que l'on agrégera à la création collective. (Gumperz, 1989; Nadel, 2014; Picard, 1992; Veneziano, 2014; Verdelhan-Bourgade, 2002).

Les séances sont donc des dispositifs pédagogiques dont le but est de susciter l'émergence créative des participants. Dans son usage moderne en pédagogie, un dispositif peut être défini de manière générale comme un mécanisme éducatif. En effet, selon Peeters et Charlier (1999) «avec la notion de dispositif, on se trouve bien dans une logique de moyens mis en œuvre en vue d'une fin. Le dispositif a une visée d'efficacité, d'optimisation des conditions de réalisation, il est soudé au concept de stratégie» (p. 18). C'est sur cette définition que notre propos se basera.

Cinq sections d'atelier

Chaque séance musicale est singulière et son déroulement se construit à partir des interactions qui se produisent entre tous les participants. Dans un premier temps, nous allons décrire les objectifs généraux qui s'inscrivent à l'intérieur de ces sections. Par la suite, nous allons illustrer des moments représentatifs du fonctionnement des sections de l'atelier, sous forme de vignettes, et en ferons une analyse.

1. L'accueil

Lors de l'accueil, des échanges informels de nature verbale ou musicale sont

favorisés. Pour le médiateur, c'est le moment de percevoir l'humeur, l'état d'esprit du groupe et de prendre note de certaines manifestations comportementales qui pourraient être réinvestis dans le reste de l'atelier. Pour ce faire, il observe le groupe et tente d'initier des interactions. Ses initiatives peuvent être :

- ***musicales et rythmiques***, afin de voir si les réactions de certains participants sont enthousiastes ou au contraire indifférentes à l'idée d'amorcer la séance;
- ***verbales et conversationnelles***, en tentant de donner un statut de locuteur légitime à toute personne dans l'atelier, incluant celles qui sont peu ou pas habiles sur le plan verbal;
- ***gestuelles***, en partant de l'initiative de mouvement d'un participant et en l'imitant pour en faire l'initiation d'une conversation corporelle.

L'observation de la mobilisation progressive de chaque participant permet de déterminer le moment opportun pour proposer une activité unificatrice au groupe, comme les échauffements.

D'un geste individuel à une action collectivement bénéfique

Bianca [prénom fictif][7] est une jeune adulte qui débute en musique. Elle parle très peu. Ce matin comme à son habitude, elle se dirige directement au local de musique après avoir déposé ses affaires au vestiaire. Cependant, on a à peine débuté la séance qu'elle se lève de sa chaise afin d'aller à la cafétéria pour demander impérativement de prendre sa collation. Nous tentons de l'encourager à persévérer en musique, mais sans succès. Habituellement, elle reste plus longtemps à la séance, surtout, à mon avis, lorsque l'on introduit assez rapidement une ambiance musicale agréable pour mobiliser le groupe dans l'action. Cependant, ce matin-là, on y était moins préparé, car elle est arrivée bien plus tôt qu'à son habitude.

Rendue à la salle à manger, elle se met à crier « fromage » ! Je décide donc d'aller en chercher au frigo afin d'en couper quelques morceaux avec elle. Mon objectif : revenir dans la salle de musique afin d'en partager avec le reste du groupe. Au fur et à mesure que nous en coupions, je m'assure que nous gardions des morceaux à partager dans une assiette. Bianca résiste assez facilement à son envie d'en manger tout de suite (j'en suis même étonné). Une fois la préparation terminée, elle accepte même de transporter l'assiette de

[7] Elle nous a été présentée comme personne autiste affectée d'un TGC.

fromage jusqu'au local de musique pour en distribuer aux autres. Elle s'assied ensuite sur une chaise et quelque temps après, elle se met à taper à deux mains sur son djembé.

(Extrait d'un journal de bord d'un des auteurs)

L'extrait ci-dessus montre que le médiateur a choisi de suivre l'initiative de la participante et de l'accompagner à la salle à manger. Ayant interprété le mot-phrase (« fromage! ») comme une demande d'entrée en interaction, il lui prête une intention qui excède sans doute l'intention initiale de la participante, mais lui permet de poursuivre le dialogue et d'en enrichir le sens. Ainsi, il tente d'inciter la personne à faire passer sa demande pulsionnelle de fromage d'un geste individuel à une action collectivement bénéfique. À première vue, la participante ne suivait pas la directive du médiateur de demeurer dans la salle de musique. Cependant, au service de répit, il n'y a pas d'heure précise à laquelle il faut commencer une séance musicale. Nous voulons idéalement que toutes et tous s'y rassemblent. Pour cela, nous faisons tout pour en offrir l'occasion et en susciter le désir. Nous favorisons le lien entre les participants aussi bien par la musique, la discussion et pourquoi pas, en l'occurrence ici, par une dégustation de fromage.

L'interprétation du médiateur oriente la demande de Bianca pour l'inciter à partager avec le groupe et pouvoir ainsi favoriser son agentivité relationnelle et sociale (Garrau, 2021 ; Horvais, 2022). Le fait que Bianca « résiste assez facilement à son envie de [...] manger [les morceaux de fromages] tout de suite » a donné des indices de contextualisation permettant d'émettre l'hypothèse qu'elle accepterait peut-être d'en partager avec ses camarades (Gumperz, 1989).

2. Les échauffements

Lorsque la plupart des participants semblent y être disposés, un médiateur invite le groupe à un moment d'échauffements. À ce moment, l'objectif est de mettre les participants dans une action commune. Pour ce faire, il modélise différents mouvements afin que les participants l'imitent. À ce moment, selon APPROSH, il est essentiel de mobiliser l'attention de toutes et tous. Les médiateurs se déplacent donc parfois dans la salle de musique et verbalisent les mouvements. Certains participants

voudront également à leur tour proposer des mouvements, ou même, diriger la séance. C'est une bonne occasion d'attribuer ce rôle à qui le souhaite, et même, le proposer à tout le monde, pour faciliter la prise d'initiatives et instituer une culture qui permette des changements de rôle.

Échauffement qui se transforme en un « jeu de main »

Nous sommes tous installés et commençons à débuter la séance d'échauffements. Soliane [prénom fictif][8], qui s'était saisie de baguettes, s'en va jouer au *drum*, directement sur les cymbales. Je m'approche d'elle et joue également sur les cymbales. Mon but est de donner un sens ou du moins une légitimité à ce qu'elle fait. Cependant, je tente tout de même de lui proposer des exercices d'échauffement en me plaçant face à elle pour attirer son attention. Je lui propose des mouvements auxquels elle ne répond pas et me regarde avec une expression d'interrogation. Je lui propose donc mes mains ouvertes pour quelle frappe dessus et on commence rapidement à vivre un moment d'échange avec nos mains, comme si cela lui rappelait un jeu de main coopératif par-dessus lequel on chante une comptine. Elle propose par la suite un autre mouvement, puis un autre. Rapidement, ça devient elle qui dirige l'interaction, ou « les échauffements ».

(Extrait d'un journal de bord d'un des auteurs)

Lors de la séance, Soliane avait pris la décision de jouer directement sur un instrument de musique, ne suivant pas la proposition collective d'effectuer des exercices d'échauffement. Le médiateur, en souhaitant l'inviter à le faire, n'a pas tenté d'agir directement à l'encontre de son initiative. Ainsi, le fait que le médiateur ait suivi la participante et à son tour proposé une autre situation a déplacé l'interaction vers un « jeu de main coopératif » mené par Soliane et qui, par ailleurs, était un peu plus en accord avec l'exercice d'échauffement proposé au groupe à ce moment-ci.

Pour le dispositif, l'objectif est d'établir une relation éducative qui se base sur les initiatives de tous les protagonistes impliqués. Les processus éducatifs ne s'inscrivent pas exclusivement dans la situation proposée par le médiateur, mais également dans les situations qui sont suscitées par la réaction d'un participant aux propositions. Il y

[8] Elle nous a été présentée comme personne autiste affectée d'un TGC.

a dès lors l'expression d'émotions qui engage les protagonistes dans « un processus d'information et de négociation, quant à leur perception de l'autre et de la situation, et vise à leur permettre de s'accorder » (Dumont, 2011, p. 155).

3. La pratique d'une pulsation et de structures rythmiques

Donner une pulsation, un tempo stable sur lequel on invite toutes et tous à jouer, a pour objectif de mobiliser le groupe dans une action synchronisée et commune. En annonçant que nous allons débuter la musique et battre une pulsation, nous établissons un premier contact musical avec les participants. Alors que l'objectif est que toutes et tous se synchronisent ensemble sur un même tempo, il n'est pas toujours si simple de l'atteindre; chaque participant a souvent envie de battre le rythme à « sa » vitesse. Le médiateur a alors le rôle d'inviter le groupe à porter attention à une seule pulsation. Cette pulsation peut être générée par le médiateur ou par un participant. Par ailleurs, ce moment peut devenir rapidement chaotique et plusieurs personnes peuvent jouer de manière saccadée. Battre une pulsation ensemble en synchronicité permet de mettre de l'ordre musical assez simplement. Cela peut également permettre de distinguer du bruit les sons générés par le groupe (Meeùs, 2022; Wolff, 2019). Lorsque le rythme commence à être invitant, on peut y ajouter de la variation, le complexifier ou ajouter de l'entrain. Lorsque la séance devient chaotique, il suffit de jouer les chefs d'orchestre et de demander l'arrêt (ou de fermer la boucle interactionnelle) en vue de redonner le départ. Enfin ce moment, où tous les participants tentent de maintenir un rythme sur une pulsation proposée, constitue également le moment propice pour introduire une guitare, une voix, ou tout autre instrument ou élément musical permettant de contribuer à une potentielle création musicale collective.

Permettre de montrer son savoir-faire aux autres

Aujourd'hui, on accueille Victor [prénom fictif][9] pour la première fois au répit. Lorsqu'il y a des nouveaux, je trouve important de prendre le temps d'apprendre à les connaître davantage pendant l'accueil. Lors de leur premier jour, je désire particulièrement qu'ils passent un bon moment et qu'ils se sentent libres, mais je tiens également à ce qu'ils respectent l'espace des autres. Les nouveaux, ça m'épuise pas mal, mais c'est l'fun.

[9] Il nous a été présenté comme personne autiste affectée d'un TGC.

L'atelier de musique en avant-midi ne se déroule pas comme « prévu/imaginé ». En laissant place à de la liberté, je sens que Victor veut faire son « spectacle solo » et ne veut pas écouter les autres. Il veut toucher à tout : la console, mes pédales d'effets, le *drum*, les fils. Je pense qu'il veut aider ou s'impliquer, mais également, j'ai l'impression qu'il ne veut pas vraiment se donner la peine de se concentrer sur ce que nous faisons. Je lui propose de faire les échauffements avec le reste du groupe, mais rien n'y fait. Il se lève et se déplace vers une autre distraction. C'est à ce moment chaotique que je compte à voix haute : 1,2,3,4 et STOP ! Je demande l'arrêt. Puis, je recompte pour démarrer une pulsation. Le groupe suit, mais pas le nouveau.

J'essaie donc d'être un peu plus directif. Je me place en face de lui afin qu'il me suive. Il sourit et il fait « deux croches noire ». Je constate aussitôt qu'il est plutôt avancé et habile. Je répète rythmiquement ce qu'il fait et j'invite le groupe à nous suivre. Une partie du groupe le fait. Je me dis qu'il est « nouveau », je me permets donc de contribuer à le faire « rayonner » et qu'il ait le rôle de diriger ce moment, en quelque sorte. Nous suivons son idée encore quelque temps. Je demande l'arrêt et je propose au groupe de faire des applaudissements. Victor semble très fier ! Cela a pu un peu prolonger la séance rythmique, puis il s'est relevé pour encore explorer le local de musique.

(Extrait d'un journal de bord d'un des auteurs)

Lors de cette séance musicale, le nouveau participant n'était pas encore familier avec le fonctionnement de l'activité. Pour lui, explorer plusieurs objets dans la pièce semblait être une priorité, ou du moins, plus attrayant que ce qui était proposé. La pratique d'une pulsation et d'un rythme en groupe n'avait sans doute pas encore de sens pour lui : « Que veulent-ils me faire faire ? », se disait-il probablement. Pour expliciter cela, le médiateur a fait une commande structurante pour le groupe et pour donner des points d'arrêt et de départ communs.

En tentant de participer à ce qui était proposé musicalement, Victor a même ajouté une touche personnelle, démontrant sa capacité d'agentivité créative dans le contexte musical (Horvais, 2022 ; Kaimal et al., 2017). Le médiateur a saisi cette occasion pour le faire « rayonner » et valoriser son initiative. De plus, se placer devant le participant a probablement pu faciliter l'obtention d'une attention conjointe nécessaire à la pratique de ce qui est proposé (Aubineau et al., 2015).

4. Le moment de création musical

Le moment d'écriture et de création représente la partie la plus importante de l'atelier. C'est le cœur de l'atelier. Cette partie consiste à prendre différents éléments provenant des participants (sons, comportement, idées mélodiques, idées rythmiques, idées scéniques, etc.), en vue de les intégrer dans une pièce musicale ou un éventuel spectacle. Toute idée, même la plus surprenante, est admise. Ici, il est intéressant de repenser ce qui est approprié ou pas afin de contribuer à une pièce musicale. C'est-à-dire que les normes associées à l'usage de certains instruments peuvent être subverties en fonction de la singularité du participant. Un cri strident spontané intégré à une chanson peut être considéré comme un chant, des mouvements atypiques comme chorégraphie, un rythme saccadé comme moment d'improvisation en solo, etc. Par ailleurs, certains participants voudront raconter leur histoire, parfois douloureuse, et d'autres, voudront peut-être donner « le » coup de cymbale marquant dans la chanson. En ce sens, il y a un travail de mise en valeur des aptitudes, désirs et intérêts à faire. Le médiateur vise alors à être à l'affut de toute idée émergente et s'ouvrir à la singularité de chacun.

Laisser la personne se présenter telle qu'elle est

Rémi [prénom fictif][10] entre de manière très hostile dans la salle de musique. Il nous insulte verbalement, il a une attitude physique qui semble agressive et il prétend ne pas vouloir participer à la séance musicale. Peu après, il lance un instrument qui se trouve près de lui. Nous l'encourageons à essayer un autre instrument. Rien n'y fait. Rémi sort de la salle de musique et semble en colère.
Après un court moment, il revient de son plein gré en prétendant qu'il ne veut surtout pas faire de percussions, mais qu'il est prêt à prendre le micro. Nous l'encourageons aussitôt à y aller. Rendu au micro, vulgarités et obscénités verbales étaient encore au rendez-vous… Nous acceptons celles-ci et l'encourageons à s'exprimer, mais dans un esprit musical. De mon côté, je me disais que, pour cette première rencontre, c'est une fatalité: l'élève est en colère et semble avoir besoin de l'exprimer. Mon collègue, vraisemblablement avec le même état d'esprit, l'imite (vulgarités incluses), mais en les chantant de manière mélodique. Pendant ce temps, de mon côté, j'animais la section rythmique auprès des autres élèves, tous séparés et plutôt éloignés dans la pièce. Le groove s'est installé, et Rémi s'est mis à enchaîner des phrases

[10] Il nous a été présenté comme personne autiste affectée d'un TGC.

improvisées dans un style hip-hop. Après un instant de jam, nous avons demandé l'arrêt afin de prendre note des idées créatives du moment. Rémi semblait très fier.

(Extrait d'un journal de bord d'un des auteurs)

Lors de cette rencontre, le médiateur qui interagissait avec le participant par le chant a autorisé des vulgarités qui n'auraient probablement pas été permises dans beaucoup de contextes éducatifs. Ainsi, supporter ce genre de comportements devrait se faire de manière réfléchie, à la lumière des objectifs visés. En effet, le public de personnes invitées par ces ateliers n'a malheureusement pas souvent accès à l'art par le fait que — selon certaines normes ou standards —, elles ne se qualifieraient pas toujours en termes d'attitudes et comportements, considérés conditionnels à participer adéquatement à une séance musicale. L'intervention à privilégier selon le dispositif APPROSH consiste à raisonner en termes d'objectifs et accepter pour cela de partir de l'endroit où la personne peut être rencontrée. Cela n'exclut pas de viser par la suite à l'accompagner vers des comportements et des expressions qui lui permettent une meilleure acceptation et une reconnaissance dans le groupe. En ce sens, comme l'indique la célèbre citation de Søren Kierkegaard, « ce n'est pas le chemin qui est difficile, mais le difficile qui est le chemin ». Évidemment, nous considérons qu'une attitude grossière et inappropriée n'est pas à encourager. Elle est à apprivoiser et à humaniser jusqu'à ce que la personne prenne conscience que la civilité lui est plus agréable que de se sentir exclue à cause de ses comportements répulsifs pour autrui.

Le médiateur semble avoir perçu les propos vulgaires du participant de manière plutôt neutre et équanime (Juneau, 2020). Et ce, malgré le fait que supporter des comportements troublants est souvent déstabilisant et laisse démuni le médiateur (Rivard et al., 2017), surtout lorsque les réactions d'un participant « mettent à mal l'exercice de [l']autorité » du médiateur (Robbes et Afgoustidis, 2015, p. 60). Le concept d'attitude esthétique, proposé dans Levison et Morizot (2015), peut dès lors ici être intéressant. En tenant une attitude esthétique ouverte envers ce que le participant disait, le médiateur s'est laissé « une disposition à interpréter c'est-à-dire à rechercher la signification, le sens ou la portée symbolique » de ce que l'élève faisait (Levinson et Morizot, 2015, p. 137). Ici, en l'occurrence, ce sont les dires

vulgaires du participant au micro dans un contexte d'atelier musical. Cette attitude a permis au médiateur d'avoir une ouverture interprétative qui l'a incité à chercher un sens au-delà de la vulgarité des propos du participant (Levinson et Morizot, 2015). Son interprétation se rangeait plutôt du côté de l'hypothèse selon laquelle le participant souhaitait participer musicalement et exprimer quelque chose, quelle qu'en soit la valence, positive ou négative. Cela a laissé place à une manière pouvant certes apparaitre déstabilisante de créer de la musique, menant finalement à un résultat suscitant l'intérêt du reste du groupe.

5. Le bilan de fin de séance

Le bilan de fin de séance a pour objectif de faire un retour sur la séance. Ce moment permet de souligner les apprentissages faits et de parler des efforts, des progrès, des réussites, des perspectives, etc. Cependant, dû à des limitations quelconques, toutes et tous ne sont pas toujours en mesure de s'exprimer facilement verbalement sur ce qui s'est passé. Les médiateurs ont donc le rôle d'être les mémorialistes de la séance et, en ce sens, s'assurer de relancer tout le monde. Pour ce faire, ils peuvent interroger les participants en évoquant des observations qu'ils ont faites, ou raconter un moment d'interaction significatif avec une personne en particulier.

Inclure tout le monde, même soi-même

L'atelier tire à sa fin. Je sens que l'énergie du groupe est à la baisse. Il faut dire que la séance fût très intense, car certains participants en sont à leurs débuts avec nous. Il y avait beaucoup de moments plutôt chaotiques et je devais souvent mobiliser le groupe en demandant l'arrêt pour ainsi redonner un nouveau départ.

Je dis à voix haute : « bon, on va faire le bilan ! ». À chaque fois, je me demande ce que ça veut dire pour eux. Pour illustrer qu'il y a une fin à la séance, je vais mettre les instruments au milieu de la pièce et je propose qu'on m'aide. Par la suite, je leur demande qui aimerait prendre la parole. Personne ne répond… je raconte donc un moment musical qui m'avait marqué, en m'adressant à la personne impliquée dans l'anecdote. Elle sourit. Par la suite, un participant lève la main pour dire qu'il a aimé la musique. Je lui pose une ou deux questions pour préciser. Pas grand-chose n'en ressort, à part le fait qu'il me regarde dans les yeux. Par la suite, je propose de raconter mes impressions personnelles quant à la séance. Je donne un ou deux exemples musicaux pour

illustrer mon propos. Après cela, je retourne vers un participant et je précise qu'il peut également jouer d'un instrument rangé au milieu ou chanter, s'il le veut, car je veux me servir de toutes les occasions possibles pour favoriser l'expression, surtout pour les plus timides du groupe.

(Extrait d'un journal de bord d'un des auteurs)

Dans cette situation, le médiateur insistait à donner la parole à tout le monde, incluant lui-même. L'idée selon laquelle nous sommes toutes et tous des musiciens faisant partie d'un groupe s'actualise en interpellant toutes les personnes impliquées dans la séance. Il importe alors d'assurer un assouplissement des normes sociales de conversation afin de permettre à la diversité des modes d'expression de chaque participant de prendre part à l'échange.

Cela permet de « repenser les statuts sociaux » dans l'atelier, en considérant que celui-ci a une nature « profondément relationnelle » (Anheim et al., 2013, p. 3). Ainsi le moment de bilan est inclusif, ne privilégiant pas les plus habiles dans l'expression verbale, car « l'exclusivité de la norme, c'est personne; la diversité, c'est tout le monde » (Gardou, 2012, p. 39).

Conclusion

Les situations ainsi que les dispositifs pédagogiques qui ont été présentés dans ce texte illustrent l'attention minutieuse portée aux relations qui se forment lors des moments de médiation musicale et dans le contexte qui entoure ces moments. Nous insistons sur la partie réflexive qui s'inscrit au cœur de la pratique pédagogique. Notre propos insiste sur les « manières de poser ou voir [un] problème et de développer à partir de là des hypothèses d'actions nouvelles » (Schneuwly, 2015, p. 4). Ainsi se développe une perception plus ouverte des personnes qui amène à les voir sous un jour plus positif. L'interprétation du médiateur n'est dès lors plus déterminée par les critères du diagnostic d'une personne, mais en fonction de l'observation attentive des actes de langage harmonisés avec la visée d'une séance musicale. Une telle façon exploratoire d'interpréter les gestes nous semble faciliter l'émergence de l'engagement des participants dans la musique et donc, l'institution d'une communauté artistique inclusive favorisant l'engagement et l'émancipation de

ses membres. C'est une approche qui tient compte des moments de perplexité à l'égard de la façon d'être des participants lors d'une séance musicale, et comme disait l'ethnomusicologue Olivier (2004), qui « conduit également à distinguer action et acteurs puisque ce que ces derniers font, mais aussi l'effet qu'ils produisent, peuvent échapper à leurs intentions » (p. 4).

Le dispositif APPROSH tend à s'enraciner d'une part dans le postulat d'éducabilité et d'autre part dans le postulat d'une interprétation toujours possible des actions et des paroles de personnes qui les considèrent sans condition dans un statut de sujet, d'interlocuteur *a priori* valable qui, en dépit de la singularité parfois surprenante de son mode d'expression, a quelque chose à dire et attend une réponse pour développer des interactions porteuses de sens et bâtissant des relations et du commun. C'est une relation qui se bâtit par une herméneutique permanente, déterminée, imprévisible et inventive ; *à sauts et à gambades*, comme aurait dit Montaigne[11].



[11] Cette formule de Montaigne est devenue célèbre car elle résume bien sa méthode d'écriture et de réflexion dans ses Essais. Elle illustre une façon de penser et d'écrire de manière libre, associative, passant d'un sujet à l'autre comme par bonds ou gambades. Montaigne, Michel Eyquem de et Rat, Maurice. (2002). Oeuvres complètes. Gallimard. p. 973.

Références

Anheim, É., Grenier, J.-Y. et Lilti, A. (2013). Repenser les statuts sociaux. *Annales. Histoire, Sciences Sociales, 68*(4), 947-953. https://doi.org/10.1017/S0395264900015067

Aubineau, L.-H., Vandromme, L. et Le Driant, B. (2015). L'attention conjointe, quarante ans d'évaluations et de recherches de modélisations: *L'Année psychologique, Vol. 115*(1), 141-174. https://doi.org/10.3917/anpsy.151.0141

Duchesneau, M. et Kirchberg, I. (2020). Le parti pris disciplinaire de la médiation de la musique. Orientations politiques, pratique, recherche et enseignement au Québec. *Revue musicale OICRM, 7*(2), 53-77. https://doi.org/10.7202/1072415ar

Dumont, J.-F. (2011). Émotions et relation éducative: *Empan, n° 80*(4), 150-156. https://doi.org/10.3917/empa.080.0150

Gagnon, André. et Dugré, S. (2007). *Rapport d'un projet d'expérimentation d'un nouveau mode d'intervention pour les adultes présentant un trouble envahissant du développement*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Labortoire de recherche pour le soutien des communautés : Office des personnes handicapées Québec : Centre de réadaptation La Maison.

Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! il n'y a pas de vie minuscule*. Érès éd.

Gardou, C. et Horvais, J. (2012). Au-delà du besoin, le désir. *Empan, 88*(4), 104. https://doi.org/10.3917/empa.088.0104

Garrau, M. (2021). Agentivité ou autonomie ? Pour une théorie critique de la vulnérabilité. *Genre, sexualité & société*, (25). https://doi.org/10.4000/gss.6794

Gumperz, J. J. (1989). *Engager la conversation: introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Les Ed. de Minuit.

Hess, C. et Schaepelynck, V. (2013). Institution, expérimentation, émancipation : autour de la pédagogie institutionnelle. *Tracés*, (25), 125-146. https://doi.org/10.4000/traces.5832

Horvais, J. (2022). L'évaluation des projets artistiques inclusifs. Éthique en éducation et en formation: *Les Dossiers du GREE*, (12), 111. https://doi.org/10.7202/1090446ar

Juneau, C. (2020). *Définir et mesurer l'équanimité: régulation des réactions émotionnelles aux stimuli positifs et négatifs* [Psychologie, Université Clermont Auvergne [2017-2020]]. NNT : 2020CLFAL011.

Kaimal, G., Mensinger, J. L., Drass, J. M. et Dieterich-Hartwell, R. M. (2017). Art Therapist-Facilitated Open Studio Versus Coloring: Differences in Outcomes of Affect, Stress, Creative Agency, and Self-Efficacy (Studio ouvert animé par un art-thérapeute versus coloriage : différences de résultats sur l'affect, le stress, l'agentivité créatrice et l'efficacité personnelle). *Canadian Art Therapy Association Journal, 30*(2), 56-68. https://doi.org/10.1080/08322473.2017.1375827

Levinson, J. et Morizot, J. (2015). L'appréciation esthétique de la musique. *Nouvelle revue d'esthétique, 15*(1), 135. https://doi.org/10.3917/nre.015.0135

Meeùs, N. (2022). *Bruit, son, son musical, note*, 13.

Nadel, J. (2014). Rehabiliter scientifiquement l'imitation au benefice de l'autisme, *L'information psychiatrique 90*, 9. https://doi.org/10.1684/ipe.2014.1276

Olivier, E. (2004). Performance musicale et situation sociale: Analyse de deux mises en forme d'un chant ju|'hoan de Namibie. *Cahiers de musiques traditionnelles, 17*, 65. https://doi.org/10.2307/40240519

Peeters, H. et Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès, n° 25*(3), 15. https://doi.org/10.4267/2042/14969

Picard, D. (1992). De la communication à l'interaction : l'évolution des modèles. *Communication et langages, 93*(1), 69-83. https://doi.org/10.3406/colan.1992.2380

Rivard, M., Dionne, C., Morin, D. et Gagnon, M.-A. (2017). Perceptions du personnel des centres de réadaptation en déficience intellectuelle et troubles envahissants du développement quant aux troubles du comportement chez les jeunes enfants. *Revue de psychoéducation, 42*(1), 115-133. https://doi.org/10.7202/1061726ar

Robbes, B. et Afgoustidis, D. (2015). Relation d'autorité et troubles du comportement : quels choix pédagogiques pour les enseignants ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 72*(4), 59. https://doi.org/10.3917/nras.072.0059

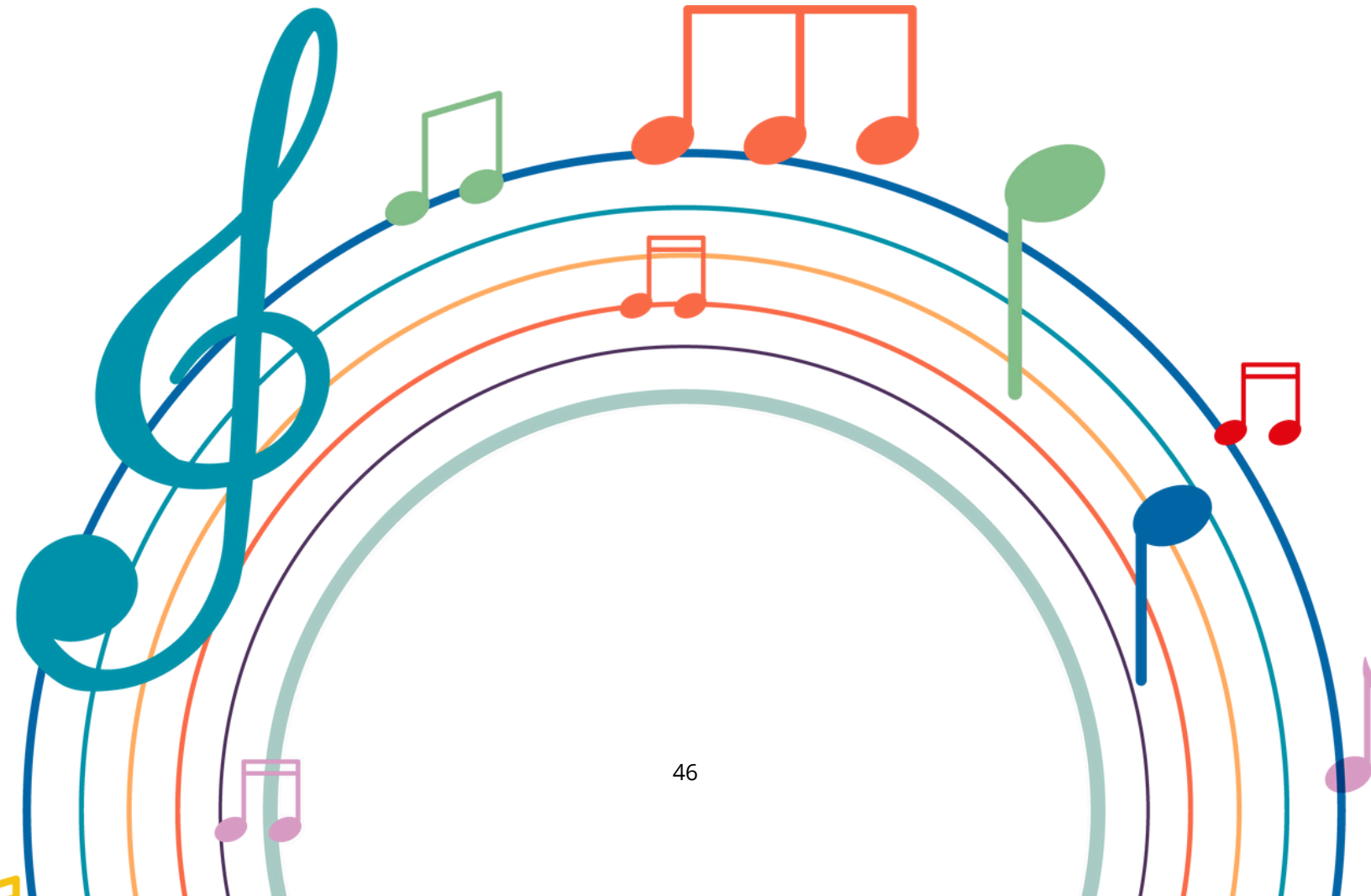
Schneuwly, B. (2015). À quoi réfléchit le praticien réflexif ?: Objets et outils d'enseignement comme points aveugles. *Le français aujourd'hui, n° 188*(1), 29-38. https://doi.org/10.3917/lfa.188.0029

Tassé, M. J., Sabourin, G., Garcin, N. et Lecavalier, L. (2010). Définition d'un trouble grave du comportement chez les personnes ayant une déficience intellectuelle. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement, 42*(1), 62-69. https://doi.org/10.1037/a0016249

Veneziano, E. (2014). Interactions langagières, échanges conversationnels et acquisition du langage: *Contraste, N° 39*(1), 31-49. https://doi.org/10.3917/cont.039.0031

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation: pour une didactique réaliste* (1re éd). Presses universitaires de France.

Wolff, F. (2019). *Pourquoi la musique ?* Pluriel.




3

Promouvoir l'équité grâce à des aménagements raisonnables en éducation musicale[1][2]

Sanna Kivijärvi
Pauli Rautiainen

Figure 1

Le groupe Resonaari (crédit photo : Helmi Uusitalo)



Cette recommandation politique d'ArtsEqual[3] propose des perspectives fondées sur la recherche et des exemples pratiques afin de mettre en œuvre des aménagements raisonnables en éducation musicale. Elle s'inscrit dans le cadre du système d'éducation musicale finlandais, mais les perspectives présentées peuvent être appliquées à différents systèmes éducatifs internationaux ou à d'autres formes d'art. La recommandation politique s'adresse aux autorités locales, aux institutions et aux

[1] Cette œuvre est placée sous licence CC BY-NC-SA 4.0. Pour consulter une copie de cette licence, visitez le site https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

[2] Cet article est une traduction de l'article original *Advancing equity through reasonable accommodation in music education* de Sanna Kivijärvi et Pauli Rautiainen (2020). Traduction de Mélissa Villeneuve.

[3] ARTSEQUAL est une initiative de recherche coordonnée par l'Université des Arts d'Helsinki, qui examine les arts en tant que service public, avec l'équité comme point de départ, et explore comment les arts peuvent relever les défis sociaux du 21ième siècle (ARTSEQUAL (2020).

enseignants individuels.

Les aménagements raisonnables en éducation musicale sont des politiques qui s'adressent aux personnes en tenant compte du contexte et qui sont planifiées et mises en œuvre avec la personne en situation de handicap. Les aménagements raisonnables sont exigés par la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes en situation de handicap, ainsi que par les législations sur l'équité dans plusieurs pays.

Les institutions d'éducation musicale et les enseignants de musique devraient:

- Mettre en œuvre des aménagements raisonnables pour les élèves et les professeurs en situation de handicap;

- Évaluer leur capacité à mettre en œuvre ces aménagements raisonnables, dans le cadre des plans d'équité des institutions, ainsi que l'évaluation des résultats et la mise en œuvre de solutions pour les améliorer ou en assurer l'accessibilité ;

- Offrir une formation continue aux enseignants.

Les aménagements raisonnables en enseignement de la musique sont des mesures individuelles et dépendantes du contexte, planifiées et mises en œuvre en collaboration avec la personne en situation de handicap. Ces aménagements raisonnables sont requis par la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes en situation de handicap (CRPD), ainsi que par les législations sur l'équité dans plusieurs pays. Cette recommandation politique d'ArtsEqual https://www.artsequal.fi/home propose des perspectives basées sur la recherche et des exemples pratiques pour mettre en œuvre des aménagements raisonnables dans l'enseignement musical. Elle est destinée aux responsables locaux, aux établissements scolaires et aux enseignants qui souhaitent promouvoir l'équité dans l'éducation musicale. Elle s'inscrit dans le cadre du système d'éducation musicale finlandais, mais les perspectives présentées peuvent être appliquées à différents systèmes éducatifs internationaux et à d'autres formes d'art.

Qu'est-ce qu'un aménagement raisonnable ?

Les aménagements raisonnables consistent en des mesures individuelles et contextuelles, planifiées et mises en œuvre en collaboration avec la personne en situation de handicap (De Beco, 2019 ; Konttinen, 2017). Selon l'Organisation des Nations Unies (ONU), on entend par aménagement raisonnable « les modifications et ajustements nécessaires et appropriés, n'imposant pas de charge disproportionnée ou excessive, lorsque cela est nécessaire dans un cas particulier, pour assurer aux personnes handicapées la jouissance ou l'exercice, sur la base de l'égalité avec les autres, de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales (ONU, 2006, p. 4). Ils se distinguent des politiques d'accessibilité, qui sont préventives, systémiques et souvent basées sur des protocoles distincts. Les politiques d'accessibilité comprennent, par exemple, des rampes d'accès permanentes pour les fauteuils roulants ou des boucles à induction. Les aménagements raisonnables viennent compléter les politiques d'accessibilité : si une personne ne parvient pas à atteindre le même niveau que les autres, un aménagement raisonnable est nécessaire pour créer l'équité. Par exemple, déplacer l'enseignement d'un espace non accessible à un espace accessible constitue un aménagement raisonnable. Les aménagements raisonnables s'appliquent également aux examens d'admission, si nécessaire.

En Finlande, l'obligation légale des aménagements raisonnables s'applique dans les secteurs publics et privés, y compris celui de l'éducation. Chaque prestataire de services éducatifs[4] doit établir un plan d'action pour assurer l'équité et évaluer comment celle-ci est mise en pratique. Si des obstacles sont rencontrés lors de la planification ou de l'évaluation de l'équité, les responsables de l'éducation doivent prendre les mesures nécessaires, comme adopter des politiques d'accessibilité et établir des procédures d'aménagement raisonnable. Ces deux éléments sont obligatoires lorsque l'éducation n'est pas accessible à une personne. Les aménagements raisonnables peuvent concerner les environnements physiques d'apprentissage ou viser l'amélioration de l'interaction et la communication lors des situations d'apprentissage.

Le droit à un aménagement raisonnable concerne non seulement les élèves, mais aussi les enseignants et les autres membres du personnel. L'institution scolaire doit garantir, par l'entremise de politiques d'accessibilité et d'aménagements raisonnables, que les personnes en situation de handicap aient une opportunité

[4] Dans le contexte finlandais, le terme « prestataire de services éducatifs » peut désigner l'enseignant, l'établissement d'enseignement, un représentant de la ville, ou même une combinaison de ces acteurs.

égale de travailler comme enseignants.

> Une autorité, un prestataire de services éducatifs, un employeur ou un fournisseur de biens et de services doit apporter les ajustements nécessaires et appropriés dans chaque situation afin que les personnes en situation de handicap, à égalité avec les autres, avec les autorités, aient accès au droit à l'éducation, au travail et aux biens et services généralement disponibles, gérer leurs tâches de travail et progresser dans leur carrière. (Loi sur la non-discrimination en Finlande 1325/2014, 15 §.)

Les enseignants comme agents clés pour offrir des mesures d'aménagements raisonnables

L'aménagement raisonnable est un processus collaboratif. La personne ayant besoin d'un aménagement raisonnable et le prestataire d'éducation (autorité, recteur, enseignants) décident ensemble, par le dialogue[5], du type d'aménagement choisi et de la manière dont l'aménagement raisonnable sera mis en place. Le point de départ pour l'aménagement raisonnable tient compte des besoins de la personne en situation de handicap et de ce qu'on peut raisonnablement attendre comme réponse à la situation. L'aménagement raisonnable est lié aux traditions et aux cadres culturels ; cela inclut le programme national de base et les traditions en lien avec les contenus éducatifs et les approches pédagogiques.

Il est également lié à la taille de l'établissement, aux questions économiques et à la nature de l'activité. Par exemple, on peut s'attendre à ce que les municipalités et autres acteurs publics supportent des coûts économiques significatifs, alors que les petits acteurs privés ne peuvent raisonnablement être tenus qu'à des aménagements moins coûteux. Les aménagements raisonnables peuvent également ne pas entraîner de coûts (Arnardóttir, 2011).

La mise en œuvre de l'aménagement raisonnable repose sur une évaluation de ce qui est considéré comme étant raisonnable. En Finlande, le Tribunal national de non-discrimination et de l'égalité peut statuer sur les questions de raisonnabilité, par exemple, lorsqu'une personne en situation de handicap allègue qu'un aménagement raisonnable lui a été refusé. À ce jour, très peu de cas de discrimination dans le domaine de l'éducation ont été portés devant le tribunal en Finlande.

[5] Avec un mineur, la négociation a lieu avec l'élève et les parents ou tuteurs de l'élève.

Quel que soit le contexte pédagogique, les enseignants conservent toujours une certaine autonomie par rapport aux programmes nationaux et locaux en ce qui a trait aux approches d'enseignement. Cette autonomie leur permet de décider si des aménagements raisonnables favorisant l'équité sont nécessaires. Par exemple en Finlande, les enseignants disposent d'une quasi totale autorité et liberté professionnelle pour exiger des aménagements raisonnables (Kivijärvi et Rautiainen, 2020).

La formation en cours d'emploi peut fournir des outils pour analyser les cadres culturels qui influencent l'aménagement raisonnable.

Aménagement raisonnable dans la pratique de l'éducation musicale

Les exemples suivants d'aménagement raisonnable sont basés sur un article de Sanna Kivijärvi et Pauli Rautiainen (2020), *Contesting music education policies through the concept of reasonable accommodation: Teacher autonomy and equity enactment in Finnish music education* (Contester les politiques d'éducation musicale à travers le concept d'aménagement raisonnable : autonomie des enseignants et mise en œuvre de l'équité dans l'éducation musicale finlandaise)[6], publié dans la revue avec comité de lecture *Research Studies in Music Education*.

Exemple 1 :
Figurenotes et aménagement raisonnable des conceptions de notation

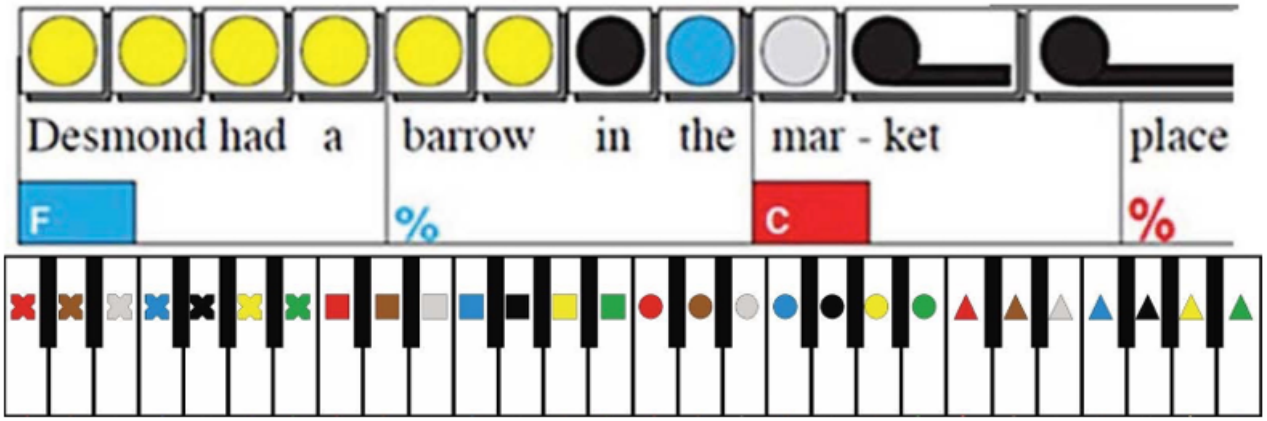
La notation musicale occidentale traditionnelle peut être un mécanisme qui entrave l'équité en éducation musicale (Kivijärvi et Väkevä, 2020). Dans l'enseignement de la musique dispensé par les écoles générales ou secondaires ou dans l'éducation de base en arts, il n'existe aucune raison curriculaire pour laquelle des systèmes de notation musicale alternatifs ne pourraient pas être utilisés. Les programmes-cadres établis par l'Agence nationale finlandaise pour l'éducation abordent la lecture et l'écriture de la musique, mais ils n'énoncent aucune directive spécifique concernant l'utilisation de la notation musicale occidentale traditionnelle (LPOPS, 2019 ; POPS, 2014 ; TPOPS, 2017). L'hégémonie de la notation musicale occidentale traditionnelle semble alors reposer sur la tradition dans les pratiques d'éducation musicale.

[6] L'article est accessible en libre accès via le lien : https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1321103X20924142

Le système de notation Figurenotes est un exemple d'aménagement raisonnable dans les conceptions de notation musicale[7]. Figurenotes est un système de notation basé sur les couleurs et les formes, qui est utilisé à tous les niveaux du système éducatif, de l'éducation de base aux départements de formation des enseignants (Kivijärvi, 2019).

Figure 2

Un exemple avec « Ob-La-Di-Ob-La-Da » de J. Lennon et P. McCartney (Kaikkonen et Uusitalo, 2014)



Il n'y a pas de barrières législatives, curriculaires[8] ou administratives à la mise en place d'aménagements raisonnables avec Figurenotes. Ces derniers doivent être mis en œuvre en collaboration et en négociation avec l'élève. Cette négociation doit couvrir les avantages et les limites concernant les aménagements raisonnables. Dans le cas de Figurenotes, la négociation peut porter sur divers éléments, tels que les limites potentielles en matière de genres musicaux, de répertoire ou d'objectifs d'apprentissage. Les aménagements raisonnables ne représentent pas une charge excessive pour le prestataire de services éducatifs ni pour la personne qui en a besoin. L'achat de livres Figurenotes ou l'écriture de partitions avec un logiciel informatique est comparable au prix du matériel de notation traditionnel.

[7] Figurenotes est un système de notation inventé et développé par Kaarlo Uusitalo et Markku Kaikkonen. Il a été utilisé notamment au Centre de musique Resonaari (voir Kaikkonen et Uusitalo, 2005 ; 2014 ; www.resonaari.fi).

[8] Le programme national de base pour les écoles générales déclare que l'objectif est « d'aider l'élève à comprendre les principes de base de la notation musicale dans le cadre de la création musicale » (p. 142) et ajoute que « à mesure que les capacités de l'élève se développent, les concepts sont nommés et des symboles qui peuvent être, soit établis ou propres à l'élève, sont utilisés pour décrire la musique » (p. 264) (POPS, 2014). La partie avancée du programme national de base de l'éducation de base en arts (BEA) déclare que « l'élève doit être guidé pour jouer par cœur et pour lire et interpréter les approches de notation musicale typiques du genre étudié. » et que l'objectif est « de guider l'élève à développer sa capacité à lire et à noter la musique » (p. 48) (TPOPS, 2017). Il n'y a aucune mention de la lecture ou de l'écriture de la musique dans le programme des écoles secondaires supérieures (LPOPS, 2019).

Exemple 2 :
Tablette comme choix d'instrument

L'éducation musicale dans les écoles secondaires générales finlandaises et les institutions d'éducation de base en arts[9] est principalement basée sur des instruments de musique traditionnels. Il peut être impossible pour une personne vivant avec une maladie musculaire ou présentant d'autres défis physiques de jouer d'un instrument de musique traditionnel. Dans ce cas, l'aménagement raisonnable vise les conceptions d'instruments. Au lieu d'un instrument de musique traditionnel, une personne peut jouer sur une tablette.

Il n'y a pas de restriction curriculaire quant à la conception des instruments. La négociation de l'aménagement raisonnable peut être dirigée vers les objectifs d'apprentissage ou les occasions de jouer en groupe. Une négociation semblable peut également avoir lieu concernant les instruments traditionnels. D'un point de vue économique, les tablettes sont abordables par rapport aux instruments traditionnels. La formation continue sur l'utilisation des tablettes peut toutefois entraîner des dépenses importantes, en particulier pour les enseignants de l'éducation de base en arts, qui ont été formés à maîtriser des instruments spécifiques.

Exemple 3 :
Aménagement raisonnable pour un étudiant en fauteuil roulant

Durant l'été 2017, les médias finlandais ont rapporté le cas de deux sœurs jumelles qui ont toutes deux postulé et été admises dans une classe de spécialisation musicale au sein d'une école secondaire. À l'origine, la ville d'Espoo avait refusé de procéder aux aménagements raisonnables requis pour la sœur en fauteuil roulant. Par la suite, la ville a changé sa politique et a mis en œuvre des aménagements raisonnables.

Dans ce cas, l'aménagement raisonnable consistait à modifier l'environnement physique pour permettre à l'élève admise en classe de spécialisation musicale d'assister à ses cours. Des exemples d'aménagement raisonnable dans une telle

[9] Il y a eu un intérêt pour les activités musicales et de groupe parmi les jeunes vivant avec l'amyotrophie spinale en Finlande. Ils ont étudié dans le cadre de la BEA, au moins à l'école de musique Resonaari. De plus, des associations de patients ont organisé des cours de musique pour leurs membres (Uudenmaan lihastautiyhdistys, 2015).

situation peuvent inclure l'aménagement de monte-charges ou l'installation d'ascenseurs. De plus, dans cette situation, les aménagements raisonnables doivent être mis en œuvre en consultation avec la personne concernée. Il n'y a pas de barrières financières concernant les aménagements raisonnables, car l'éducation de base est financée publiquement et vise à promouvoir l'équité en matière d'éducation.

Les étudiants et le personnel enseignant en situation de handicap ont droit à des aménagements raisonnables pour garantir l'équité

L'aménagement raisonnable fait référence à des modifications individualisées, physiques ou liées à l'interaction, qui garantissent l'équité pour les personnes en situation de handicap. L'objectif de l'aménagement raisonnable est d'assurer la mise en œuvre des droits de la personne pour toutes les personnes. Ce concept a été développé dans le cadre de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes en situation de handicap (CRPD), l'une des 16 conventions de l'ONU sur les droits de la personne[10]. Elle oblige les pays qui ont ratifié la convention à garantir pleinement leurs droits aux personnes en situation de handicap. En pratique, tous les pays qui ont ratifié la convention doivent adopter des politiques législatives, gouvernementales et autres politiques afin de concrétiser les droits énoncés dans la convention.

La CRPD rejette toute forme de discrimination dans tous les domaines de la vie, y compris dans l'éducation et les arts. Les prestataires de services éducatifs peuvent et doivent déployer tous les efforts pour répondre aux besoins et éliminer les divers obstacles auxquels les élèves, les enseignants et les autres membres du personnel en situation de handicap sont confrontés au quotidien. Selon la convention, la résistance à la mise en œuvre d'aménagements raisonnables est une forme de discrimination.

Le concept d'aménagement raisonnable s'inscrit dans un changement de paradigme qui est en accord avec le modèle social du handicap, selon lequel les obstacles liés au handicap sont un problème social que les communautés peuvent donc résoudre (Shakespeare, 2014). En réponse aux critiques concernant la dichotomie inclusion/exclusion (Lawson, 2008), cette vision met en avant l'autonomie et l'autodétermination des personnes en situation de handicap. L'aménagement

[10] La convention a été établie au niveau international en 2006 et ratifiée en Finlande en 2016.

raisonnable élargit également les obligations en matière de droits de la personne dans des domaines qui étaient auparavant discrétionnaires.

En Finlande, les obligations en matière d'aménagement raisonnable dans la CRPD sont intégrées dans la Loi sur la non-discrimination. Cette loi vise à promouvoir l'équité, à prévenir la discrimination et à renforcer la protection juridique des personnes placées dans des situations discriminatoires. En plus de la discrimination directe et indirecte, la Loi sur la non-discrimination en Finlande considère le refus d'aménagement raisonnable comme une forme de discrimination.

En Finlande, toutes les différences de traitement ne constituent pas une discrimination au regard de la législation sur la non-discrimination. Il n'est pas discriminatoire de mettre en œuvre des politiques qui favorisent une véritable équité ou qui éliminent ou préviennent les obstacles causés par la discrimination (voir Jansen et al., 2017). La Loi sur la non-discrimination en Finlande aborde ce type de traitement dans les sections relatives à la discrimination positive (9 §) et aux aménagements raisonnables (15 §). La principale différence dans ces sections est que la discrimination positive n'est pas obligatoire, tandis que les aménagements raisonnables le sont.

Refuser des aménagements raisonnables aux personnes en situation de handicap est une discrimination en vertu de la CRPD. En conclusion, les aménagements raisonnables offrent aux élèves et aux enseignants des outils pour empêcher que des conventions musicales et pédagogiques désavantageuses ne soient appliquées en contexte éducatif, favorisant ainsi l'équité et la participation sociale.

Références

Arnardóttir, O. (2011). The right to inclusive education for children with disabilities: Innovations in the CRPD. Dans A. Eide, J. Möller er I. Ziemele (Dir.), *Making peoples heard: Essays on human rights in honour of Gudmundur Alfredsson* (p. 197-227). Martinus Nijhoff Publishers.

De Beco, G. (2019). Comprehensive legal analysis of Article 24 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Dans G. De Beco, S. Quinlivan, et J. Lord (Dir.), *The Right to Inclusive Education in International Human Rights Law* (p. 58-92). Cambridge University Press.

Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., van der Oord, S., Noens, I. et Baeyens, D. (2017). Functioning and participation problems of students with ADHD in higher education: which reasonable accommodations are effective? E*uropean Journal of Special Needs Education, 32*(1), 35-53.

Kaikkonen, M. et Uusitalo, K. (2005). Soita mitä näet – kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa. [Play what you see – Figurenotes in education and therapy]. Opike.

Kaikkonen, M. et Uusitalo, K. (2014). Kuvionuotit 4. [Figurenotes 4]. Opike.

Kivijärvi, S. (2019). Applicability of an applied music notation system: A case study of Figurenotes. *International Journal of Music Education, 37*(4), 654–666. https://doi.org/10.1177/0255761419845475

Kivijärvi, S. et Rautiainen, P. (2020). Contesting music education policies through the concept of reasonable accommodation: Teacher autonomy and equity enactment in Finnish music education. *Research Studies in Music Education, 43*(2), 91-109. https://doi.org/10.1177/1321103X20924142

Kivijärvi, S. et Väkevä, L. (2020). Considering equity in applying Western standard music notation from a social justice standpoint: Against the notation argument. *Action, Criticism, and Theory for Music Education, 19*(1), 153–173. https://doi.org/10.22176/act19.1.153

Konttinen, J-P. (2017). YK:n vammaissopimus ja Suomi – kohtuulliset mukautukset vammaisten henkilöiden oikeuksien toteuttajana [The United Nations' Convention the Rights of Persons with Disabilities and Finland – Reasonable accommodations in implementing disability rights]. Dans E. Nykänen, L. Kalliomaa-Puha, et Y. Mattila (Dir.), Sosiaaliset oikeudet – näkökulmia perustaan ja toteutumiseen [Social rights – perspectives on foundations and implementation] (p. 203–238). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. E-book.

Lawson, A. (2008). *Disability and equality law in Britain: The role of reasonable adjustment*. Hart Publishing.

LPOPS 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet. [The national core curriculum for upper-secondary schools]. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf

Non-discrimination Act 1325/2014. http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141325

Organisation des Nations unies (ONU). (2006). Convention relative aux droits des personnes handicapées. Consulté le 15.10.2018 sur https://treaties-un-org.acces.bibl.ulaval.ca/doc/Publication/CTC/Ch_IV_15.pdf

POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. [The national core curriculum for comprehensive schools]. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

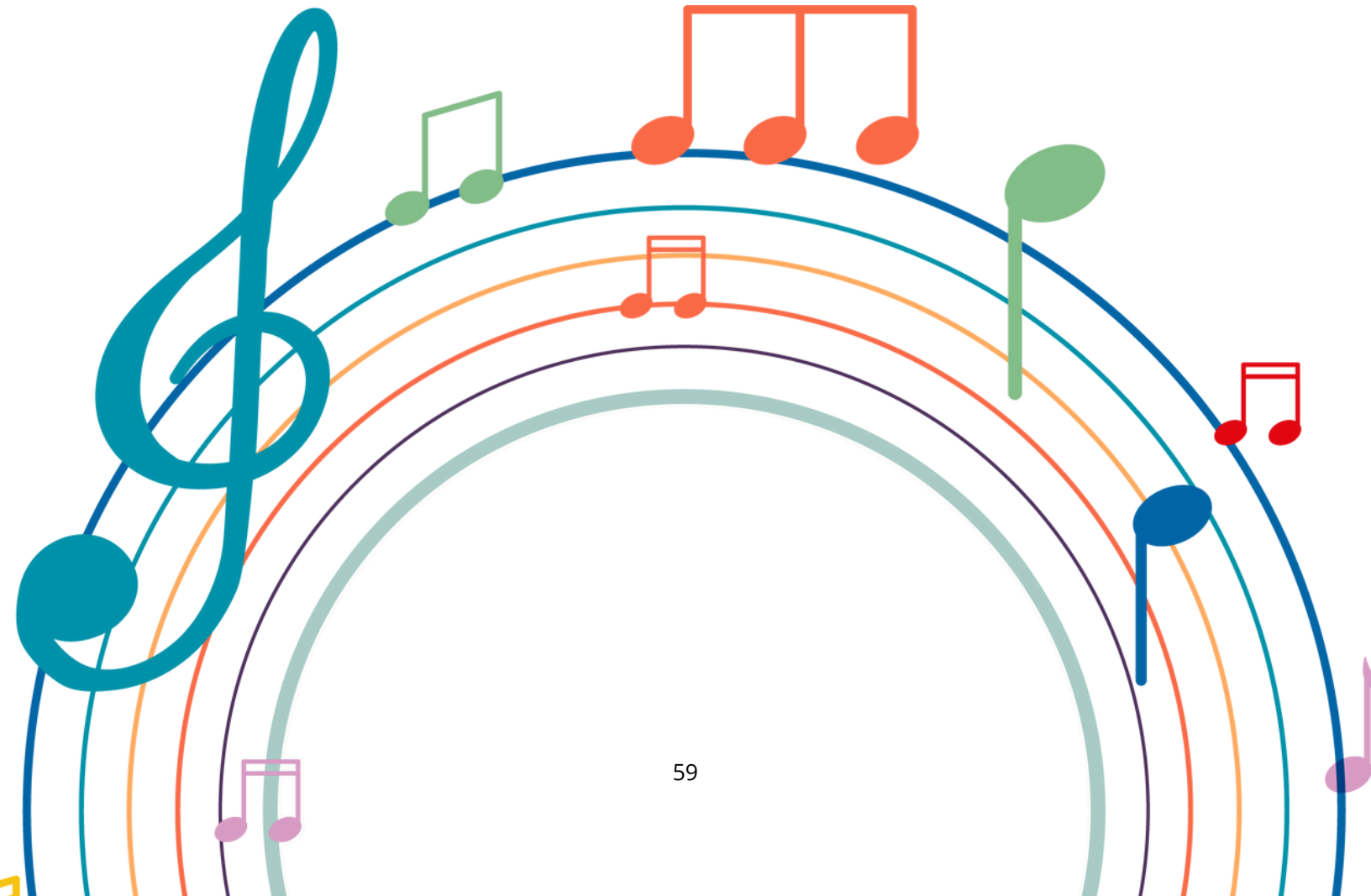
Resonaari Music Centre. www.resonaari.fi
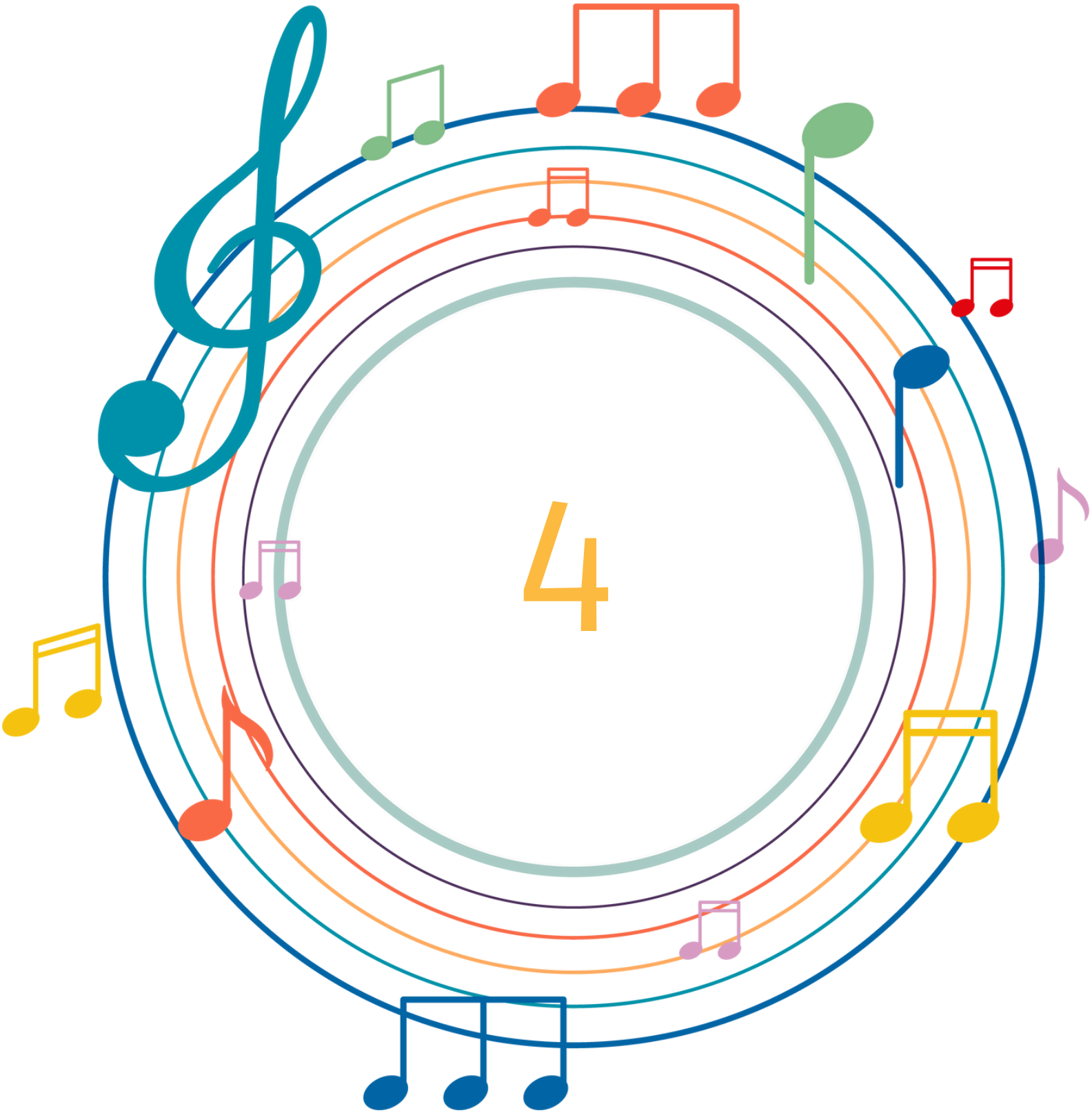
Shakespeare, T. (2014). The social model of disability. Dans J. D. Lennard (Dir.), *The Disability Studies Reader*, (4e éd., (p. 266–273). Routledge.

TPOPS 2017. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: yleinen ja laaja oppimäärä. [The national core curricula for Basic Education in the Arts: basic and advanced sections]. Opetushallitus. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/taiteen_perusopetus

UN/United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. United Nations.

Uudenmaan lihastautiyhdistys (2015). Loppuraportti: iBändi – Nuorten vaikeavammaisten iPad-avusteisen bändisoittamisen pilottihanke 2013-2014. [Final report on iPadbased band project for young people with severe disabilities in 2013–2014]. http://uly.fi/bandi/jutut/loppuraportti.pdf




4

Pédagogie musicale des possibles[1]

Laura Huhtinen-Hildén

L'enseignement et l'apprentissage de la musique nécessitent souvent des approches alternatives, de l'expérimentation, des points de vue différents et de la créativité. Notre responsabilité, en tant qu'enseignants, consiste à favoriser et soutenir l'apprentissage de nos apprenants, et ce, de différentes façons. Chaque apprenant étant unique, cela constitue à la fois un défi stimulant et une opportunité passionnante d'explorer différentes méthodes pédagogiques. Pour identifier les approches les plus favorables à l'apprentissage, il est souvent essentiel de s'appuyer sur une diversité de perspectives et d'options. Ce chapitre examine d'abord le paysage de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique, ainsi que les termes que nous employons pour décrire ses diverses facettes. Il introduit ensuite un outil qui aide à réfléchir sur diverses méthodes d'enseignement. Cet outil permet d'examiner les situations complexes ou difficiles en les abordant sous plusieurs angles, ce qui facilite l'identification de nouvelles idées et perspectives pour améliorer l'enseignement.

Un paysage pédagogique en mutation

L'apprentissage peut être comparé à un paysage dans lequel nous évoluons. Au-delà des marcheurs, ce paysage se compose de chemins, de troncs d'arbres, de plantes, de haies et de points de vue inédits. Lorsque nous observons un paysage, quelque chose retient toujours notre regard : ce peut être un détail intrigant qui nous captive ou un élément qui attire facilement notre attention. Dans un paysage pédagogique, le langage de l'enseignement et de l'apprentissage nous guide en attirant notre attention sur certains éléments et, à l'inverse, en nous en faisant ignorer d'autres. C'est le cas, par exemple, lorsque nous cherchons à mettre en évidence les distinctions entre les individus, ou encore lorsque notre attention se concentre sur les défis uniques rencontrés par une personne. En se concentrant sur les obstacles, les limitations ou les particularités, on risque de perdre de vue les multiples opportunités d'action et la manière dont elles peuvent mettre en évidence des atouts uniques. Comment pouvons-nous changer notre perspective pour mettre en évidence ces potentiels insoupçonnés ?

Le paysage pédagogique prend un nouveau tournant lorsque nous abordons ces phénomènes d'une manière différente. En effet, pour favoriser l'apprentissage et

[1] Révision : Mélissa Villeneuve

adopter une pédagogie qui s'ajuste aux particularités et aux forces de chacun des élèves, porter une attention particulière à la façon dont les diverses occasions d'apprentissage émergent dans une situation donnée s'avère essentiel (Huhtinen-Hildén, 2017; Huhtinen-Hildén et Pitt, 2018).

Enseigner avec empathie, en tenant compte des désirs et des exigences de l'apprenant, tout en envisageant le sens potentiel de la musique ou de l'exercice scolaire par rapport à leur contexte actuel, c'est favoriser un apprentissage significatif (Huhtinen-Hildén, 2012; Van Manen 1991a, 2008b).

Adopter une démarche axée sur l'apprenant ne revient pas à minimiser le rôle du corps enseignant. Bien au contraire, il s'occupe de planifier, d'accompagner, de motiver, d'écouter, d'orienter, de stimuler et d'offrir des choix. Autrement dit, il possède un vaste champ d'action pour favoriser l'apprentissage (Huhtinen-Hildén & Pitt, 2018, p. 50).

Le jeu constitue une bonne image pour l'apprentissage de la musique. Bien que de nature ludique, le mot « jeu » décrit un élément d'une grande importance pour le bien-être humain (Winnicott, 1971). Pour assimiler de nouvelles connaissances, il est essentiel de se sentir en sécurité et d'avoir la liberté d'explorer, ainsi que de créer un espace pour le jeu et l'imagination. Sans un espace tel que le jeu, la nouveauté ne peut être créée et l'ancien ne peut être relié de manière nouvelle. Le domaine de la musique offre une expérience captivante, semblable à un royaume enchanté, selon l'écrivaine Kari Kurkela (1993). Elle nomme ce concept « réalité musicale ». Pour elle, le jeu exige également des directives claires et un environnement structuré, sinon il pourrait dégénérer en désordre ou en conflit. De plus, un jeu ne réalise son plein potentiel que s'il est le fruit d'une collaboration : sans enthousiasme mutuel, objectif commun ou thème partagé, le plaisir s'évapore.

Ces points simples s'appliquent également à une situation d'apprentissage/enseignement fondée sur le dialogue. La collaboration dans un jeu ne sous-entend pas que des aptitudes, comme la maîtrise d'un instrument de musique, soient négligées ou dépassées. S'engager dans un jeu, c'est aussi s'impliquer de manière sérieuse dans quelque chose de nouveau et d'excitant. Ainsi, la question qui guide la navigation pédagogique est la suivante : comment créer ensemble un objectif et convenir d'une démarche à suivre dans ce jeu ? Rien

n'aboutira si nous ne participons pas, ensemble à l'aventure. En d'autres termes, pour qu'une expérience d'apprentissage collaboratif soit bénéfique, elle doit être accompagnée d'un échange.

De nombreux types de marcheurs sur les sentiers

Chaque enseignant fera face à une gamme diversifiée de traits de personnalité, de méthodes d'apprentissage et de goûts musicaux chez ses apprenants. Cela signifie qu'il n'y a pas deux enseignants qui soient identiques, et donc que chacun est unique dans sa manière d'enseigner. Il est donc pertinent, sur le plan pédagogique, de concevoir une trousse d'outils didactiques qui favorise la création d'un grand nombre de contextes d'apprentissage. Les principes fondamentaux de la dialogique, tels que l'acceptation, le respect et l'écoute attentive, sont également des atouts remarquables pour l'enseignement et l'apprentissage de la musique (Arnkil, 2019 ; Arnkil et Seikkula, 2014).

Par ailleurs, les séances d'apprentissage en groupe sont souvent associées à un défi de gestion du groupe. En substituant « comprendre le groupe » à cette expression, le paysage pédagogique se transforme. Nos pensées se tournent davantage vers les phénomènes qui se déroulent dans la situation et vers les décisions et les options pédagogiques à prendre plutôt que de se concentrer sur la « gestion de la situation » (Huhtinen-Hildén, 2017 ; Huhtinen-Hildén et Pitt, 2018). Lorsque nous comprenons tous les éléments qui influencent une situation de telle sorte que celle-ci semble incontrôlable, difficile ou chaotique, nous arrivons souvent à prendre de meilleures décisions qui orientent nos gestes. De fait, la situation se clarifie et s'avère plus simple à maîtriser.

L'enseignement et l'apprentissage sont une expérience collaborative, un voyage au cours duquel on explore et on sélectionne ce qui favorise la compréhension. Bien que le voyage soit partagé, l'enseignant a une responsabilité en tant que gardien du processus. Alors, en tant qu'enseignant dans cette situation, vous pouvez vous poser des questions telles que : quels sont mes rôles, mes pensées et comment puis-je communiquer pour que, dès maintenant, nous construisions et développions quelque chose qui n'existait pas avant cet instant ?

Éléments d'une situation d'apprentissage

La **figure 1** illustre les éléments d'une situation d'apprentissage décrits ci-dessus, dans deux cercles imbriqués. Le cercle central de ce schéma symbolise les fondements pédagogiques sous-jacents à cette situation d'apprentissage : l'apprenant au cœur des préoccupations, le dialogue comme moteur et la sensibilité enseignante. Ces trois principes sont symbolisés par des sphères imbriquées les unes dans les autres, formant un « noyau pédagogique ». Ce dernier repose également sur la compréhension du groupe, la pensée et la réflexion pédagogiques, la planification et l'improvisation pédagogique.

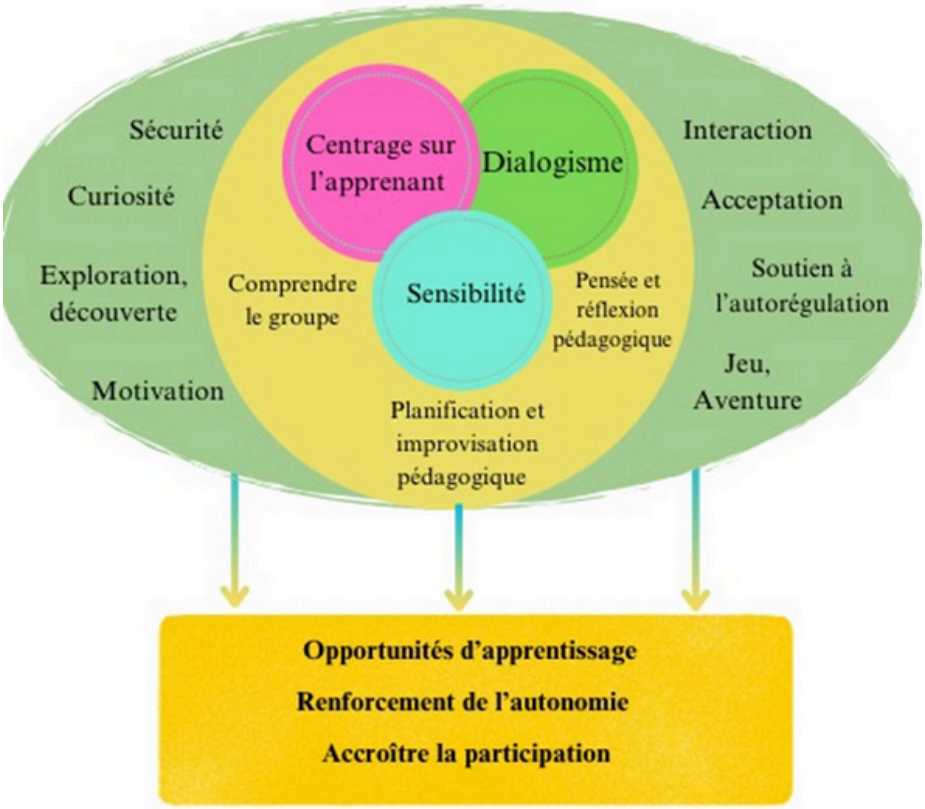
Le cercle situé à gauche et celui situé à droite de l'illustration représentent les émotions, les attitudes ou les manières d'être et d'agir dans un contexte d'apprentissage. À gauche, on trouve les mots : sécurité, curiosité, exploration, découverte et motivation. À droite, on trouve les mots : interaction, acceptation, soutien à l'autorégulation et jeu, aventure. Ces concepts reposent sur les principes pédagogiques du noyau central, ainsi que sur le processus collaboratif qui en découle.

La sécurité constitue une base essentielle pour favoriser notre éveil intellectuel. Sans elle, il nous serait impossible de développer notre curiosité et notre goût pour l'exploration. Elle stimule des actions et des pensées qui s'alimentent mutuellement, regardant toujours vers l'avenir. Ce cycle perpétuel permet ainsi l'acquisition de nouveaux apprentissages, la création de solutions innovantes, voire de méthodes inédites. Cette dynamique renforce par ailleurs notre détermination.

En parallèle, l'interaction, qui permet à chaque individu de s'épanouir pleinement en mettant en valeur ses particularités, ses idées novatrices et son mode d'apprentissage, favorise un environnement propice à l'apprentissage. Dans un tel cadre, les capacités d'autorégulation sont renforcées et mises en pratique. Dans un contexte musical, les apprenants expérimentent le pouvoir positif de leurs gestes sur autrui et la manière dont leur apport personnel contribue significativement au résultat global. Cela accroît le sentiment de contrôle et l'expérience de leurs propres compétences, ce qui renforce l'autorégulation (Aro, 2011, p. 21). D'ailleurs, l'aspect récréatif et l'expérience partagée d'aventure incitent à la participation et favorisent l'apprentissage. Grâce à ce qui vient d'être exposé, des occasions d'apprentissage émergent, l'autonomie se consolide et la participation s'intensifie.

Figure 1

Éléments d'une situation d'apprentissage



Le multilinguisme pour aider : de quoi s'agit-il ?

Un enseignant peut se montrer perplexe face à certaines situations, se demandant ce qui s'est passé, pourquoi les événements se sont déroulés de telle manière ou ce qui n'a pas fonctionné. Intrinsèquement, les êtres humains ont tendance à s'éloigner des situations inconfortables en cherchant des réponses. C'est ce qui se produit, par exemple, lorsqu'un pneu de voiture éclate, nous cherchons immédiatement une solution. Toutefois, dans les interactions sociales et l'apprentissage, les défis peuvent se manifester sous plusieurs dimensions, nous risquons donc de passer à côté d'une solution plus prometteuse en optant trop rapidement pour une réponse.

Autrement dit, prendre du recul par rapport à une situation et l'analyser en profondeur pour en comprendre la véritable nature et les aspects qui la composent est une démarche judicieuse. On peut alors se demander quels sont les éléments qui peuvent être négligés ou mal interprétés. Pour aborder le processus de réflexion sur une situation complexe, et la considérer sous un angle différent, cet outil (voir figure 2) peut s'avérer utile. Ce dernier favorise notre réflexion pédagogique et accroît

notre agilité mentale. Plus la gamme de nos idées éducatives est étendue, plus les options et les opportunités d'action éducative deviennent nombreuses face à des situations complexes.

Figure 2

Aux limites de la multivocalité de la situation pédagogique



La **Figure 2** montre une fleur avec un centre et des pétales. Chaque pétale représente une perspective différente de la situation :

Conception et structure horaire

- Dans quelle mesure la planification à l'avance et la structure des cours influencent-elles la situation ?
- Concevez une approche différente pour ces composants, en examinant les éventuels résultats sur la situation.

Quelles sont les règles et les cadres d'action communs ?

- Analysez le contexte opérationnel de l'équipe et les répercussions sur la situation.

Sécurité, adhésion au groupe, acceptation

- Réfléchissez à la situation en termes d'atmosphère de sécurité, de possibilité de

rejoindre le groupe en tant que personne à part entière et de possibilité d'être accepté.
- Quels sont les sentiments que peuvent éprouver les participants ?

Choix pédagogiques et ouverture des possibilités d'apprentissage

- Quels choix pédagogiques l'enseignant a-t-il faits dans cette situation et comment a-t-il tenté d'ouvrir les possibilités d'apprentissage ?
- Quels autres chemins pourraient être empruntés dans cette situation (imaginez) ?

Diverses possibilités d'apprentissage

- Mettez-vous un instant à la place des apprenants : quels types d'opportunités d'apprentissage se sont présentés dans cette situation ? Quelles autres opportunités pourraient se présenter ?
- Quelles émotions peuvent être liées à cette expérience d'apprentissage ?

Quelles sont les autres émotions possibles ?

- Devrait-on inclure des informations supplémentaires sur ce sujet ? Si oui, quelle en serait la nature ?

Mode d'emploi de l'outil

Dans un premier temps, décrivez la situation comme si vous la regardiez de l'extérieur. Pour prendre du recul par rapport à la situation, on peut raconter les événements qui se sont produits dans l'ordre suivant. D'abord, racontez une expérience d'enseignement qui vous a paru un véritable défi. Concentrez-vous sur la description des événements et de votre expérience. Ensuite, décrivez la scène en adoptant un point de vue extérieur, en mettant l'accent sur ce qui s'est réellement produit. Évitez d'analyser, de justifier ou de spéculer sur les causes sous-jacentes des événements.

Dans un deuxième temps, pensez à une situation qui semble difficile, comme celle-ci, au centre d'une fleur. Analysez attentivement les différents facteurs qui influencent cette situation, pétale par pétale, donc en examinant chaque aspect individuellement. Identifiez ce qui est véritablement en jeu, ainsi que les aspects moins importants. Tenter de résoudre définitivement une question compliquée

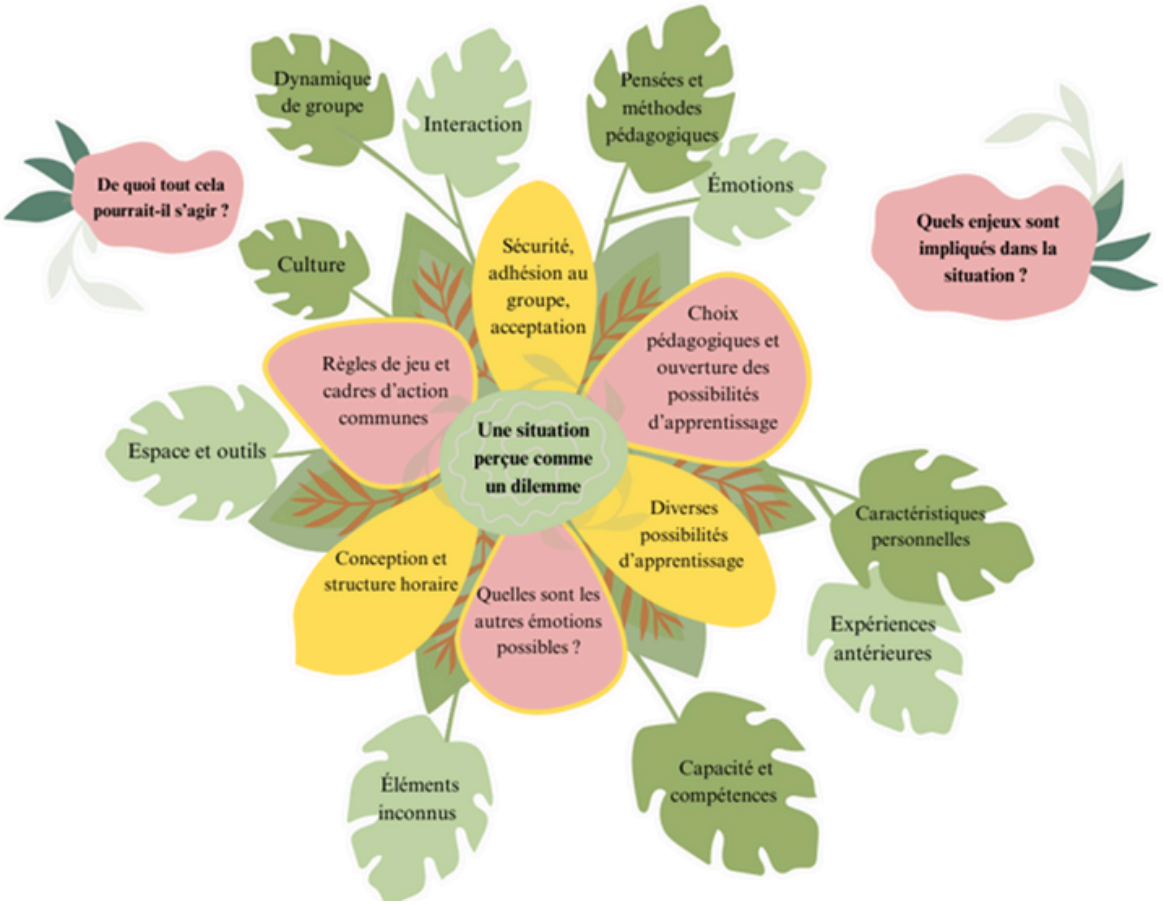
relève de l'utopie, puisqu'une telle réponse n'existe pas. Il est préférable d'envisager diverses approches éducatives.

Cette méthode fonctionne de manière autonome, quel que soit le point de vue exprimé dans les pétales. Par exemple, lorsque plusieurs personnes discutent ensemble de diverses situations, elles sont susceptibles de partager leurs idées sous forme de « pétales », chacune apportant son propre point de vue unique. À l'inverse, quand on réfléchit seul, on a tendance à s'enfermer dans nos premiers cheminements de pensée, ce qui demande plus d'efforts pour faire émerger des perspectives alternatives. Le schéma ci-dessous (voir figure 3) montre des feuilles entourant une fleur, qui symbolise les facteurs et les dimensions qui influencent les contextes d'enseignement et d'apprentissage. Elles incluent l'espace et les outils, en passant par la culture, la dynamique de groupe, l'interaction, les émotions, la réflexion et les méthodes pédagogiques, les expériences antérieures, les caractéristiques personnelles, les capacités et les compétences, sans oublier tous les autres éléments inconnus.

Les espaces et les outils offrent des opportunités, mais peuvent également poser des défis. Par exemple, l'espace est-il assez spacieux ou trop vaste ? Les outils sont-ils appropriés pour l'apprentissage, ou distraient-ils trop l'attention ? De plus, la culture a un impact significatif sur la manière dont une personne vit une situation donnée. On doit donc considérer la dynamique de groupe. Un nouveau groupe qui vient de se former fonctionne différemment d'une communauté qui se connait bien et qui est en train de tester et d'établir des normes.

Figure 3

La multivocalité de la situation pédagogique et les facteurs affectant le paysage



En observant les échanges et les gestes qui s'y déroulent, l'analyse de la situation d'enseignement et d'apprentissage permet souvent de déterminer les choix pédagogiques possibles. Les sentiments éprouvés par chaque personne impliquée peuvent varier considérablement, affectant ainsi le processus d'apprentissage ou d'enseignement. C'est pourquoi une approche pédagogique flexible peut être cultivée en adoptant une méthode d'enseignement créative. En effet, les apprentissages et les contextes d'apprentissage sont complexes et variés, il faut donc développer la capacité d'envisager plusieurs options. De plus, nous sommes tous marqués par notre histoire personnelle, nos atouts, nos capacités et nos compétences, que ce soit comme apprenant ou comme enseignant. Il y a également beaucoup d'éléments inconnus, mais qui influencent pourtant chaque situation. La sensibilité et la conscience à l'égard de l'invisible nous permettent donc de rester pédagogiquement ouverts et curieux.

Les divers éléments constitutifs du milieu éducatif, comme ils ont été présentés

auparavant et illustrés dans le nuage, interagissent les uns avec les autres. Ils concernent l'apprenant, l'enseignant, l'apprentissage, l'enseignement et l'environnement matériel ou mental. On peut imaginer ces éléments en visualisant leur mouvement dans le schéma, tout en les situant dans le cadre de différents pétales, à l'instar des nuages.

Dans l'enseignement et l'apprentissage de la musique, un paysage captivant émerge de la créativité et de la collaboration. Des expériences épanouissantes dans le domaine de l'éducation musicale peuvent avoir un impact significatif sur le bien-être des individus. En tant qu'enseignants, nous avons la responsabilité de participer à la création d'une société plus juste et d'un avenir plus durable. Dans le domaine de l'éducation musicale, nous avons des outils fantastiques pour construire. Il est donc crucial que nous explorions, ensemble, le plus grand nombre possible de voies menant à la musique.

Références

Arnkil, M. (2019). Mehän opimme enemmän kuin lapset. *Opettaja dialogisena auktoriteettina* (Tampere University Dissertations 43). Tampere University.

Arnkil, T. E., et Seikkula, J. (2014). Nehän kuunteli meitä! *Dialogeja monissa suhteissa*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Aro, T. (2011). Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Dans T. Aro et M.-L. Laakso (Dir.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (pp. 20–41). Niilo Mäki Instituutti.

Foster, R., Salonen, A. O., et Keto, S. (2019). Kestävyystietoinen elämänorientaatio pedagogisena päämääränä. Dans T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (Dir.), *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia* (pp. 121–143). Tampere University Press. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3

Huhtinen-Hildén, L. (2017). Elävänä hetkessä. Suunnitelmallisuus ja pedagoginen improvisointi. Dans A. Lindeberg-Piiroinen & I. Ruokonen (Dir.), *Musiikki varhaiskasvatuksessa -käsikirja* (pp. 389–411). Classicus.

Huhtinen-Hildén, L. (2012). *Kohti sensitiivistä musiikin opettamista. Ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja* (Jyväskylä Studies in Humanities 180). Jyväskylän yliopisto.

Huhtinen-Hildén, L., et Pitt, J. (2018). *Taking a learner-centred approach to music education. Pedagogical pathways.* Routledge.

Kurkela, K. (1993). *Mielen maisemat ja musiikki* (Musiikin tutkimuslaitoksen julkaisusarja 11). Sibelius-Akatemia.

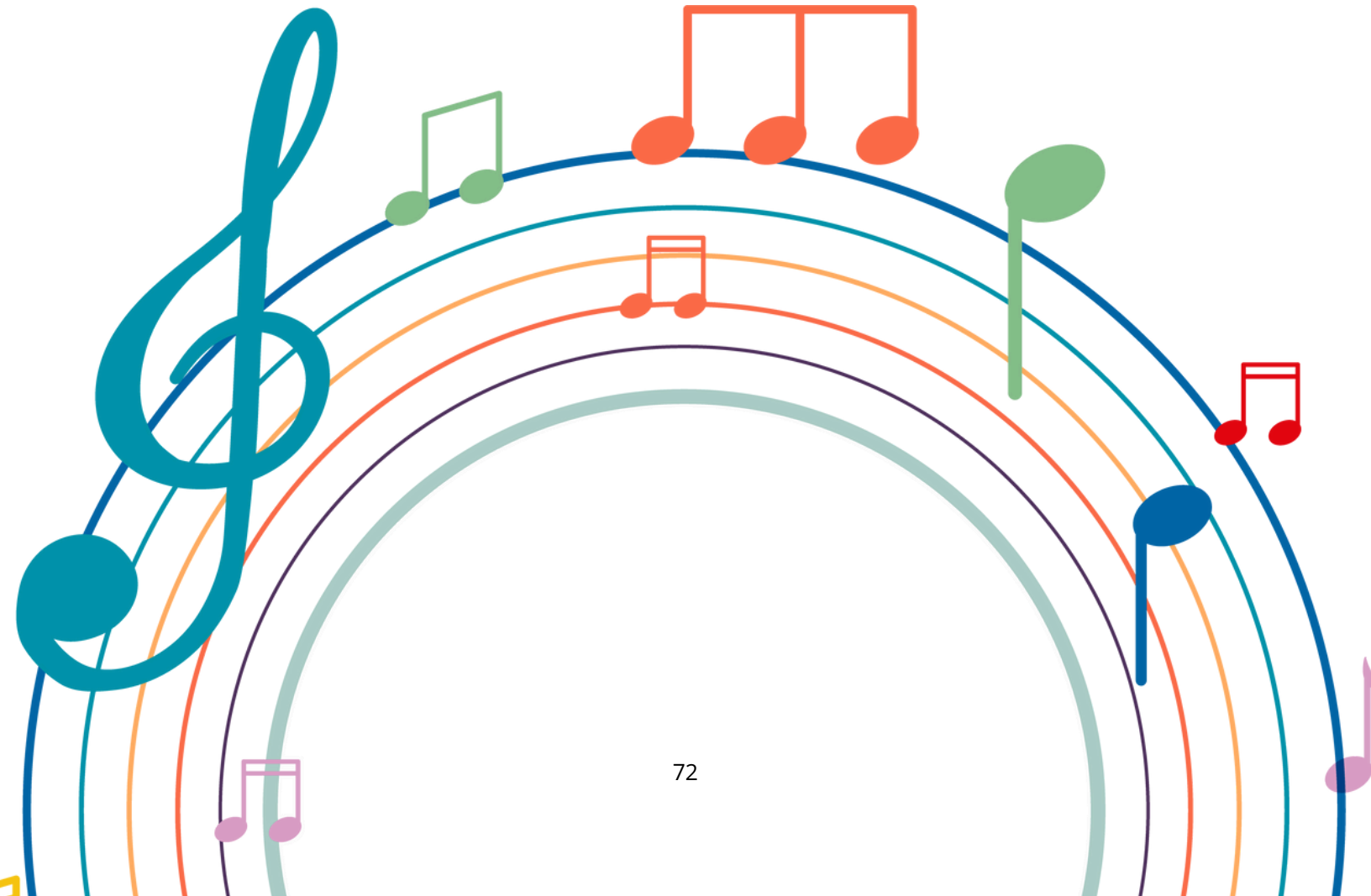
Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. State University of New York Press.

Van Manen, M. (2008). Pedagogical sensitivity and teachers' practical knowing-in-action. *Peking University Education Review, 1*(1), 1–23.

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Tavistock Publications.

Licence

Ce chapitre est publié sous une licence Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA). Pour plus d'informations, consultez : https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/




5

Lotus Centre : Aider les élèves à atteindre leur plein potentiel grâce à la musique et à la communauté[1]

Erin Parkes

Le domaine de l'éducation musicale adaptée, qui regroupe les approches alternatives d'enseignement et d'apprentissage musical pour les apprenants ayant des besoins particuliers, connaît une expansion considérable. On observe une sensibilisation accrue quant à l'importance d'offrir une expérience musicale inclusive, combinée à une offre diversifiée de programmes destinés à cette population. Bien que de nombreux enseignants de musique interviennent dans des environnements scolaires inclusifs ou auprès d'apprenants neurodivergents, les occasions d'engagement musical spécifiquement adaptées à leurs besoins restent limitées. Effectivement, les approches pédagogiques et les programmes en place, conçus pour des apprenants dits « typiques », ne disposent pas de la flexibilité nécessaire pour répondre aux besoins spécifiques de ceux qui présentent des particularités. D'après les témoignages des parents, les jeunes nécessitant un soutien supplémentaire ont rarement l'occasion d'explorer le monde musical, car leurs enseignants ne sont pas toujours formés pour répondre à leurs besoins spécifiques (Gallagher et al., 2000).

Pendant plus de trois décennies, j'ai été une instructrice passionnée de musique, enseignant le piano aux tout-petits. J'ai eu l'opportunité d'enseigner à de nombreux apprenants présentant des besoins spécifiques, y compris des enfants avec un trouble du spectre de l'autisme (TSA), un syndrome de Down ou un syndrome de Gilles de la Tourette. Cependant, il est important de souligner que, même si j'avais déjà beaucoup d'expérience comme enseignante, je n'avais jamais suivi de formation spécifique pour dispenser des cours adaptés à ces apprenants. Ainsi, je me fiais principalement à mon intuition. À cette époque, un apprenant en particulier, que j'appellerai Alex, m'a profondément marquée. À l'âge de trois ans, Alex, qui présentait un TSA, a intégré ma classe de petite enfance. Même si je ne connaissais pas encore son diagnostic, j'avais constaté qu'il avait besoin d'un soutien additionnel. Il était extrêmement doué, mais il se sentait souvent submergé et éprouvait des difficultés pendant les changements d'activité. Alex avait souvent des crises de colère, ce qui l'obligeait à interrompre ses leçons de groupe. Au fil des leçons de piano individuelles qu'il a commencé à prendre, j'ai appris à travailler avec lui et il m'a appris à gagner sa confiance. Nous avons développé un respect mutuel qui a profondément influencé ma carrière et, éventuellement, a conduit à la création du

[1] Traduction : Mélissa Villeneuve

Lotus Centre.

Bien que ma passion grandissante pour l'enseignement aux enfants présentant des difficultés spécifiques ne m'ait jamais échappé, j'étais loin de réaliser que cela constituait une discipline à part entière en matière d'éducation musicale. Ce n'est qu'en 2010, lorsque j'ai entamé ma thèse de doctorat, que mon propre enfant a été diagnostiqué avec un trouble du spectre autistique. En tant que parent, j'ai constaté la difficulté à trouver des activités adaptées à mon enfant, qui soient empreintes d'empathie et de compassion. Cet apprentissage, combiné à mon expérience professionnelle auprès d'Alex et d'autres jeunes, m'a poussée à la conclusion qu'un centre exclusivement consacré à l'éducation musicale pour les élèves présentant des particularités représenterait une ressource inestimable. Toutefois, avec peu de modèles similaires (les seules références connues à l'époque étaient Resonaari, Drake Music Scotland et le Berklee Institute for Accessible Arts Education), je ne savais pas si un tel projet trouverait un écho. Compte tenu de cette incertitude initiale, on peut dire que le Lotus Centre s'est démarqué en allant aussi loin.

Notre organisation

Le Lotus Centre, organisation caritative située à Ottawa et fondée en 2012, a pour mission d'offrir un accès à une éducation musicale adaptée. En tant que ville dynamique, Ottawa propose une variété d'activités pour les communautés handicapées et les personnes présentant des particularités, telles que des sports, des arts visuels et de la danse. Toutefois, avant l'ouverture du Lotus Centre, aucun programme musical adapté aux personnes ayant des besoins particuliers n'existait. De plus, ces activités étaient généralement réservées aux personnes avec un TSA, et les personnes ayant d'autres types de handicaps y avaient rarement accès. Les parents d'enfants diagnostiqués avec des troubles, tels que le syndrome d'alcoolisation fœtale ou le syndrome de Down, ont remarqué ce manque et ont exprimé leur mécontentement face à l'absence d'activités pour leurs enfants. Les personnes ayant des comportements considérés comme difficiles, et plus encore si ces derniers s'avèrent graves, se retrouvent donc souvent exclues.

Conscient de cet enjeu, le Lotus Centre a délibérément choisi une démarche inclusive envers toutes les personnes ayant des besoins particuliers. Cette cause me tient particulièrement à cœur, car je vis au quotidien avec mes deux enfants, l'un souffrant

d'un handicap grave et l'autre présentant un trouble du comportement. Néanmoins, cette démarche s'est avérée difficile à maintenir en raison de nombreux obstacles rencontrés en cours de route. Nous avons remarqué qu'il est complexe de concevoir des programmes et des approches pédagogiques spécifiques pour des groupes très hétérogènes, allant des individus présentant de légers troubles d'apprentissage ou un trouble du déficit de l'attention sans diagnostic supplémentaire, jusqu'aux personnes avec de graves handicaps multiples ou d'une déficience intellectuelle sévère nécessitant un soutien important. Parfois, ce sont les élèves eux-mêmes qui ont rapporté de la difficulté avec cette combinaison. L'accueil d'élèves à mobilité réduite dans un environnement communautaire où se trouvent des jeunes présentant des troubles du comportement graves peut s'avérer ardu et susciter de l'anxiété chez certaines personnes. Alors, nous avons fait attention à régler ces problèmes en prenant plusieurs mesures, comme assurer une communication transparente avec les parents au sujet de la composition de notre classe, et en créant des groupes dans le cadre du programme. Ces actions ont permis aux jeunes de se regrouper selon leurs besoins spécifiques, ce qui a contribué à améliorer leur expérience. Nous proposons également une variété d'activités individuelles, y compris des cours de musique privés pour ceux qui préfèrent un environnement entièrement personnalisé. Même si certains obstacles subsistent, nous nous engageons à promouvoir l'inclusion et à favoriser l'accessibilité universelle, tout en rejetant toute forme de discrimination dans notre communauté.

Approche pédagogique

Au Lotus Centre, nous ne sommes pas convaincus qu'une méthode d'enseignement universelle existe pour les élèves ayant des besoins particuliers. C'est pourquoi nous ne proposons pas une méthode unique propre à notre centre. Notre démarche consiste plutôt à identifier les besoins individuels de chaque élève et à élaborer un programme qui lui permettra de réaliser son plein potentiel.

La formation de relations significatives avec l'élève est un aspect central de notre pédagogie. Dans l'enseignement traditionnel, l'enseignant s'adresse souvent à l'élève de manière unilatérale, en transmettant ses connaissances. Notre centre éducatif se distingue par notre approche centrée sur l'élève, qui met de l'avant l'établissement d'un lien émotionnel pour une compréhension approfondie de l'expérience des élèves. Pour ce faire, nous utilisons l'acronyme PACE, qui se compose des éléments

suivants :

- Playfulness (esprit ludique): cette dimension stimule un sentiment de plaisir et atténue l'anxiété, démontrant ainsi notre appréciation envers l'élève en question.
- Acceptance (acceptation): accepter les émotions et les expériences vécues, sans jugement ni critique.
- Curiosity (curiosité): cultiver l'intérêt pour les découvertes et les nouveautés.
- Empathy (empathie): se mettre à la place de l'autre, comprendre ses points de vue et ressentis.

Cet outil, initialement conçu pour la thérapie centrée sur les traumatismes (Hughes, 2007), trouve également une application dans le milieu éducatif (Hughes et Akin-Little, 2007).

Le *Universal Design for Learning* (UDL), également connu sous le nom de « conception universelle de l'apprentissage », est une méthode pédagogique fréquemment employée en éducation musicale spécialisée. Cette méthode repose sur trois principes. Le premier est d'offrir plusieurs méthodes d'engagement, garantissant ainsi que l'activité est pertinente pour l'élève et qu'il dispose d'une certaine autonomie. Le deuxième principe consiste à présenter le contenu sous différentes formes, c'est-à-dire à proposer plusieurs représentations. Ce principe vise à donner aux élèves la possibilité d'apprendre selon leur mode d'apprentissage propre. Le troisième principe est de favoriser la diversité des actions et des expressions chez les élèves, ce qui implique de leur offrir une certaine souplesse dans les moyens qu'ils utilisent pour démontrer leurs connaissances.

L'approche UDL est particulièrement utile pour travailler avec des groupes très diversifiés, qui peuvent compter des élèves sourds ou malentendants, aveugles ou malvoyants, ayant des difficultés physiques, des niveaux de communication variés ou des déficiences intellectuelles. Une composante cruciale dans l'élaboration d'un plan UDL personnalisé consiste à mettre l'accent sur les atouts des individus (Wehmeyer et Kurth, 2022). Nos éducateurs s'efforcent donc de découvrir quelles techniques pédagogiques fonctionnent le mieux avec chacun de nos apprenants. D'ailleurs, il est désormais établi que la plupart des enfants avec un TSA possèdent des compétences auditives remarquables (Chen et al., 2022). C'est pourquoi nous privilégions l'enseignement centré sur l'écoute et donnons aux élèves l'occasion de montrer leurs connaissances en mettant cet atout en évidence. Nous travaillons également à

améliorer les compétences moins développées, telles que la lecture de notes ou la dextérité manuelle fine, grâce à des activités récréatives et stimulantes. En outre, nous nous appuyons fréquemment sur des ressources visuelles, telles que des tableaux de planification, des méthodes de communication comme le Picture Exchange Communication System (PÉCS), ainsi que sur des outils cognitifs tels que des systèmes de codage par couleur.

Nos activités

Pendant que je me concentrais sur le développement du projet du centre Lotus et sur ma thèse universitaire, j'ai rapidement compris que l'enseignement musical ne suffisait pas pour garantir l'accessibilité aux services. Ainsi, nous avons créé le « Lotus Centre », tout en tenant compte des difficultés causées par le manque de ressources, mais aussi en abordant les autres défis selon une approche globale, cherchant à les régler. Notre engagement principal est de lancer des projets bénéfiques pour la communauté, d'organiser des séances d'information pour améliorer les programmes éducatifs existants, de dispenser une formation continue en développement professionnel et de promouvoir la recherche scientifique.

En d'autres termes, maintenir une communication constante avec notre public cible est un aspect crucial de notre mission. Aujourd'hui, notre objectif est d'adopter une perspective globale pour accompagner non seulement nos étudiants, mais aussi leur famille. Toutefois, au départ, nous avions envisagé de ne proposer que des cours de musique individuels ou collectifs. Après avoir consulté les aidants naturels et les autres fournisseurs de services, il est devenu clair que le Centre Lotus pouvait répondre à de nombreux besoins en élargissant ses programmes au-delà des cours de musique. Cela inclut la nécessité de créer des centres artistiques et des espaces pour accueillir les personnes ayant des besoins particuliers, comme celles faisant face à des problèmes de comportement. Il s'agit également de lancer des initiatives offrant une pause bienvenue aux aidants familiaux, tout en proposant des activités récréatives adaptées à leurs enfants. Il est également crucial de concevoir des programmes pour les adultes qui ne remplissent plus les critères d'âge pour la plupart des autres services.

Ces conversations nous ont aidés à mieux comprendre les attentes de la communauté que nous allons servir, ainsi que le niveau habituel d'aide fourni par

des services similaires. Ces échanges ont radicalement changé la structure du Lotus Centre et les services qu'il offre. Voici quelques-uns des programmes qui en sont issus :

- **Camps d'été et de relâche** : Ces camps acceptent jusqu'à 14 enfants ou adolescents âgés de 5 à 21 ans, avec une fourchette d'âge étendue de 16 à 21 ans pour s'adapter aux besoins des participants plus âgés. Chaque journée est minutieusement planifiée et comprend deux sessions musicales (voir le tableau 1), deux heures de jeux extérieurs, deux repas, des activités manuelles et des instants de relaxation sensorielle. Les participants sont répartis en deux groupes de sept, en fonction de leurs besoins. Chaque groupe est accompagné par quatre membres du personnel, dont un éducateur musical et trois membres du personnel de soutien. Ce rapport garantit à chaque membre une assistance adéquate.
- **Mini-camp musical** : à l'origine pensé comme un programme de répit pour les parents, ce camp se déroule un dimanche après-midi et offre une demi-journée structurée de manière similaire à une journée complète de camp.
- **Ateliers musicaux pour adultes** : Ce programme a été développé pour offrir aux adultes l'occasion d'explorer la musique dans un cadre social. Ce programme dure deux heures et se divise en trois parties. La première consiste en 45 minutes de composition musicale, suivies de 30 minutes de socialisation (avec du café et des collations) et de 45 minutes consacrées à une activité liée à la musique, comme la création d'œuvres d'art inspirées par la musique.
- **Chorale collective** : Plusieurs parents ont remarqué que leur enfant chante, mais ne parle pas, ou chante beaucoup plus qu'il ne parle. Ce programme a été créé pour permettre aux participants d'explorer leur voix à travers le chant. Il est ouvert aux participants qui sont en mesure de chanter des paroles, ainsi qu'à ceux qui préfèrent d'autres formes de vocalisation.

Tableau 1

Cercle musical

Activité	Description	Durée allouée
Chanson de bienvenue	Structure la séance; permets à l'éducateur d'accueillir chaque participant; inclus un moment pour que chacun dise bonjour en musique	3 mins
Chanson en mouvement	Offre une stimulation sensorielle pour préparer les participants à l'apprentissage	5 mins
Chant participatif	Chanson avec accompagnement; l'éducateur utilise des supports visuels et une pédagogie adaptée pour permettre à tous de participer, y compris les participants non verbaux	5 mins
Concepts musicaux	Travail sur la hauteur des sons grâce au codage par couleur et à des instruments colorés (comme les boomwhackers ou les cloches à main); travail sur le rythme à travers le mouvement et des supports visuels; exploration de concepts tels qu'aigu/grave et fort/doux à travers des jeux	5-7 mins
Répertoire	Intégration des concepts musicaux appris dans une pièce en ensemble; pour les participants suivant plusieurs ateliers, cette activité peut devenir plus complexe et se développer avec le temps	7-10 mins
Appréciation musicale	Activités comme l'écoute guidée, des histoires musicales, ou l'apprentissage d'instruments de musique, etc.	5-7 mins
Chanson en mouvement	Favorise l'engagement par le mouvement, particulièrement lorsque la concentration diminue; augmente la stimulation sensorielle	5 mins
Chanson d'au revoir	Structure la fin de l'atelier; offre l'occasion de dire au revoir à chaque participant	3 mins

Nous avons également appris que des obstacles géographiques peuvent rendre difficile l'accès à nos services, notamment pour les personnes résidant dans d'autres quartiers de la ville. Notre site principal, qui se trouve à l'ouest d'Ottawa, peut donc s'avérer moins pratique pour certaines personnes. Pour remédier à cette situation, nous avons progressivement étendu notre présence en ouvrant des sites annexes dans les secteurs sud, est et central d'Ottawa. Dans ces régions, nous louons des espaces, tels que d'autres écoles de musique ou des centres communautaires, pour une durée allant d'une à trois journées par semaine. Cela facilite l'accès aux programmes pour les parents, qui en sont très satisfaits. Alors, nous envisageons de poursuivre notre expansion pour offrir nos services dans divers quartiers de la ville.

Un autre obstacle dans l'engagement communautaire réside dans les difficultés financières. En effet, de nombreuses familles ont des dépenses accrues, comme des soins ou des traitements médicaux spécialisés, ainsi que du matériel supplémentaire, ce qui rend leur vie quotidienne plus coûteuse. Certains parents doivent aussi réduire leur temps de travail pour s'occuper davantage de leurs enfants. Cela peut se traduire par un travail à temps partiel ou une interruption complète de leur activité professionnelle. Pour aider ces familles, nous offrons une subvention minimale de 50 % sur tous nos services directs, en visant à couvrir la majeure partie des coûts. Cependant, cela dépendra des subventions gouvernementales et des dons que nous recevrons. D'ailleurs, nous reconnaissons que nos élèves peuvent occasionnellement s'absenter de leurs leçons, surtout les jours où ils traversent des moments difficiles. Pour cette raison, nous avons mis en place des politiques souples qui permettent plusieurs absences sans conséquence. De cette manière, nous pouvons répondre aux besoins de notre clientèle, tout en accommodant les absences, qui sont plus fréquentes qu'à l'école de musique typique.

Grâce à notre engagement envers la collectivité et à la création d'environnements chaleureux et dynamiques, notre croissance a été spectaculaire. Pendant notre première année, nous avions un professeur pour 27 élèves en séances individuelles. Il donnait également un atelier de groupe et organisait une semaine de camp d'été pour six personnes. En 2024, notre équipe s'est agrandie pour compter 16 éducateurs musicaux et 27 membres du personnel de soutien, permettant la tenue de plus de 4000 leçons privées, l'accueil de plus de 500 campeurs et l'animation de plus de 40 ateliers de musique de groupe.

Sensibilisation

Nous cherchons à aller au-delà de notre emplacement principal et de nos sites annexes en étendant notre sensibilisation à l'ensemble de la communauté. Cette démarche vise deux objectifs. D'une part, elle nous permet de soutenir des programmes existants. D'autre part, elle facilite l'accès à la musique en la livrant directement aux bénéficiaires, évitant ainsi qu'ils n'aient à se déplacer, ce qui, comme nous l'avons déjà mentionné, peut constituer un obstacle. Ce faisant, nous augmentons significativement notre influence à Ottawa. Toutes les activités de sensibilisation sont entièrement financées et offertes gratuitement au public cible.

Nos activités de sensibilisation, axées sur le travail collaboratif, rassemblent habituellement entre 6 et 18 personnes, mais ce chiffre peut varier en fonction des exigences de nos partenaires. Ces derniers comprennent souvent des groupes d'élèves d'enseignement spécialisé dans les écoles publiques et des programmes de jour pour adultes ayant des besoins particuliers. Les partenaires peuvent également inclure des programmes hospitaliers (généralement en thérapie récréative) et des organismes de promotion, de sensibilisation et de défense de droits, comme Autism Ontario. Les programmes sont animés par le personnel enseignant du Lotus centre.

En plus de ces activités de sensibilisation, nous proposons également des concerts adaptés en collaboration avec des organisations artistiques. Ces concerts adaptés, également appelés « concerts sensoriels », ont été créés spécifiquement pour être inclusifs. Ils offrent un environnement adapté comprenant divers éléments. Tout d'abord, une préparation initiale est prévue, qui peut prendre différentes formes, comme la remise de documents, telles que des brochures de concert pour que les auditeurs puissent se familiariser avec le répertoire, ou encore la distribution de cartes visuelles pour faciliter leur déplacement dans l'espace. Ensuite, il y a l'analyse de l'environnement sonore, qui consiste à évaluer les lieux pour identifier les améliorations nécessaires, telles que la mise à disposition d'une salle calme pour ceux qui ont besoin de se retirer temporairement. Après, il y a les aides extramusicales, qui peuvent inclure des écouteurs antibruit pour les personnes hypersensibles au bruit, ou des objets pour stimuler davantage les sens des spectateurs. Finalement, il y a les ajustements du programme musical, incluant des pièces plus courtes ou une communication verbale réduite, ce qui rend l'expérience globale plus accessible pour les publics neurodivergents. Ce modèle a été développé

en collaboration avec Chamberfest, avec qui nous organisons des concerts adaptés depuis 2018.

Une part importante de nos activités de sensibilisation est consacrée au programme le Cercle musical, développé en collaboration avec le Centre national des Arts (CNA). Ce programme, lancé en 2013, vise à combler une lacune dans les programmes adaptés lors des représentations orchestrales du CNA. Grâce à notre partenariat avec le CNA, nous avons mis sur pied un programme qui propose une expérience plus immersive qu'un simple concert adapté (Parkes et Simpson, 2018). Ce groupe musical se compose de deux à trois séances, habituellement dispensées dans les salles de classe pour élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ou au sein de programmes
programmes diurnes. Chaque session présente une famille instrumentale différente, que ce soient les vents, les cuivres, les cordes ou les percussions. Les participants ont la possibilité, lors de ces séances, de manipuler et d'écouter tous les instruments de cette catégorie, tout en s'exerçant à l'improvisation et à la composition musicale collaborative. Ensuite, un récital de musique de chambre au CNA, mettant en lumière les instruments étudiés précédemment, suit les séances. Cette construction encourage l'apprentissage et la participation, et permet aux membres d'acquérir des connaissances sur certains éléments du concert, comme les instruments et les artistes musicaux. Cela contribue à atténuer l'inconnu pendant le spectacle, ce qui peut susciter de l'anxiété chez certaines personnes.

Former adéquatement les éducateurs musicaux pour qu'ils puissent enseigner à des élèves ayant des besoins particuliers constitue un défi important. Si certains programmes universitaires existent pour former les enseignants en musique dans le milieu scolaire (Salvador, 2010), les possibilités pour les instructeurs de musique en studio sont encore très limitées, malgré des recherches montrant l'influence positive de la formation des éducateurs musicaux sur les résultats (Au et Lau, 2021). Malheureusement, ce manque de formation en musique représente un obstacle important à son accessibilité.

Conscients de l'importance de cet enjeu, nous avons décidé au Lotus Centre de proposer une formation et de renforcer les capacités dans le domaine de l'éducation musicale. Nous pensons que cela pourrait s'avérer l'une de nos activités les plus bénéfiques en termes d'élèves touchés. Par conséquent, nous avons observé les

résultats de ce programme : le nombre d'enseignants formés est passé d'environ 650 en 2019 à plus de 1 200 en 2024.

En 2019, nous avons donc créé l'Institut Lotus pour le développement professionnel (www.institute.lotuscentre.net) afin de répondre à ce besoin. Entièrement virtuelle, cette formation offre une plus grande accessibilité aux enseignants. Les activités proposées incluent :

- **Webinaires** : accessibles gratuitement via l'institut en ligne, ils abordent des sujets tels que « Créer un studio adapté aux besoins sensoriels » et « Enseigner la musique aux élèves surdoués ou doublement exceptionnels ». Les webinaires sont enregistrés et disponibles en mode asynchrone.

- **Mini-cours** : Chaque cours propose environ trois heures de contenu en format conférence, accompagné de ressources complémentaires. Parmi les thèmes : « Décoder les comportements en éducation musicale » et « Libérer le potentiel musical des élèves autistes ».
- **Certification en éducation musicale adaptée** : Cette certification comporte trois niveaux, chacun présenté sous forme d'un cours intensif de 10 semaines, incluant des conférences et ressources en ligne asynchrones, ainsi qu'un groupe de discussion hebdomadaire synchrone.

En complément des cours offerts par notre institut, vous trouverez sur notre site web des articles de blogue portant sur divers sujets. Notre ajout le plus récent consiste en une série d'articles intitulée « De la recherche à la pratique », qui présente des sujets de recherche pour les enseignants de musique, avec des applications directes à leur travail. Ces articles mettent en évidence des thèmes tels que « Accompagner la clientèle souffrant de difficultés d'audition » et offrent des exemples concrets pour aider le personnel enseignant.

Parallèlement, notre équipe de développement professionnel s'engage de plus en plus à dispenser des séminaires sur mesure au corps enseignant en musique et au personnel des écoles de musique. Chaque année, nous organisons plus de 30 ateliers, allant d'une heure de formation à un programme complet d'une journée, en fonction des besoins spécifiques de chaque organisation.

Enfin, nous soutenons la formation d'artistes qui s'impliquent dans des concerts adaptés. En partenariat avec l'organisation torontoise Xenia Concerts, nous avons mis au point et offert une initiative de formation professionnelle exclusivement réservée aux artistes. Intitulé « Artist Training Program » et inédit dans son genre, il vise à équiper les artistes de la scène musicale pour leurs futures performances en milieu adapté, tout en leur donnant la possibilité de créer et d'interpréter des spectacles accessibles.

Recherche

Il y a un manque de recherches sur les meilleures pratiques en éducation musicale adaptée, tant en termes d'approches efficaces que sur l'impact réel chez cette clientèle. Cependant, il est important de noter que beaucoup d'enseignements efficaces ont lieu dans des situations pratiques et ne font pas nécessairement l'objet d'une documentation approfondie. Pourtant, rassembler ces données et les utiliser pour élaborer des lignes directrices visant à concevoir des programmes éducatifs musicaux plus efficaces est crucial pour garantir l'accès à une éducation musicale de qualité. C'est pourquoi la recherche constitue l'un de nos domaines d'expertise prioritaires.

Grâce à la présence de plusieurs membres du corps enseignant et chercheur dans notre équipe, nous pouvons explorer les intersections entre nos différents domaines d'expertise. Le Lotus Centre est partenaire de l'Institut de recherche en musique et santé de l'Université d'Ottawa, de l'International Institute for Critical Studies in Improvisation de l'Université de Guelph, et du Research Centre for Music, Sound, and Society in Canada de l'Université Carleton. Nous occupons divers rôles dans les projets de recherche que nous menons. Parfois, nous avons pris la direction du développement et de la réalisation de ces projets, avec des membres de l'équipe qui ont agi à titre de chercheurs principaux ou de cochercheurs. D'autres fois, nous avons contribué à ces projets, généralement en offrant des interventions en éducation musicale. Parmi les projets récents et actuels, on compte :

- Une étude sur les effets des cours de chant sur le traitement auditif chez les enfants atteints de troubles du traitement auditif (Koravand et al., 2019).
- Définir le domaine de l'éducation musicale adaptée par une recherche auto-ethnographique (Breaden et Parkes, 2024).

- Explorer les structures et approches qui favorisent la réussite des projets musicaux communautaires (Parkes et al., 2023).
- Perspectives des personnes qui offrent du soutien sur les adaptations efficaces dans les concerts adaptés (Richards et Parkes, 2024).
- Mesurer l'effet d'une intervention « musique et mouvement » sur les habiletés motrices globales des enfants atteints de dystrophie myotonique (projet en cours).
- Utiliser l'improvisation comme outil pour créer une communauté au sein d'un ensemble mixte en termes de capacités (Waterman et al., 2023).

Nous cherchons à partager les résultats de nos études dans des contextes universitaires et populaires. Cela nous offre la possibilité de toucher un large éventail de personnes, allant du corps enseignant au personnel professionnel, dans le milieu universitaire comme ailleurs.

Conclusion

Pour terminer, au Lotus Centre, nous nous efforçons d'adopter une approche globale pour remédier au manque d'accessibilité de l'éducation musicale et des programmes d'engagement musical. Pour ce faire, nous mettons l'accent sur l'engagement communautaire, une compréhension globale de l'élève et une pédagogie centrée sur le positif. De plus, nous cherchons à améliorer nos compétences grâce à la formation continue, tout en encourageant la curiosité par la recherche. Même si nous avons encore beaucoup de chemin à faire, une dynamique positive entoure actuellement le développement de programmes musicaux véritablement inclusifs, et nous sommes heureux d'y prendre part.

Références

Au, T. C., et Lau, N. S. (2021). Private music teachers' knowledge of and attitudes toward students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 51*(12), 4551-4559.

Breaden, M. et Parkes, E. (2024, July). *Defining the Practice of Adaptive Music Education*. Paper presented at the Preconference Seminar ISME Commission on Special Music Education and Music Therapy, Helsinki, Finland.

Chen, Y., Tang, E., Ding, H., et Zhang, Y. (2022). Auditory pitch perception in autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 65*(12), 4866-4886.

Darrow, A. A. (2016). Applying the principles of universal design for learning in general music. *Teaching general music: Approaches, issues, and viewpoints*, 308-326.

Gallagher, P. A., Floyd, J. H., Stafford, A. M., Taber, T. A., Brozovic, S. A., et Alberto, P. A. (2000). Inclusion of students with moderate or severe disabilities in educational and community settings: Perspectives from parents and siblings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 135-147.

Hughes, D. A. (2007). Attachment-focused family therapy. WW Norton et Company.

Hughes, T. L., et Akin-Little, A. (2007). Attachment theory: implications for practice in schools. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology, 3*, 1-6.

Koravand, A., Parkes, E., Duquette-Laplante, L. F., Bursch, C., et Tomaszewski, S. (2019). The effects of singing lessons on speech evoked brainstem responses in children with central auditory processing disorders. *Canadian Acoustics, 47*(2), 31-40.

Parkes, E. et Simpson, L. (2018). *Music Circle Guidebook*. https://naccnaca-singlepages.s3.amazonaws.com/26601/the_music_circle_program_guidebook_english.pdf

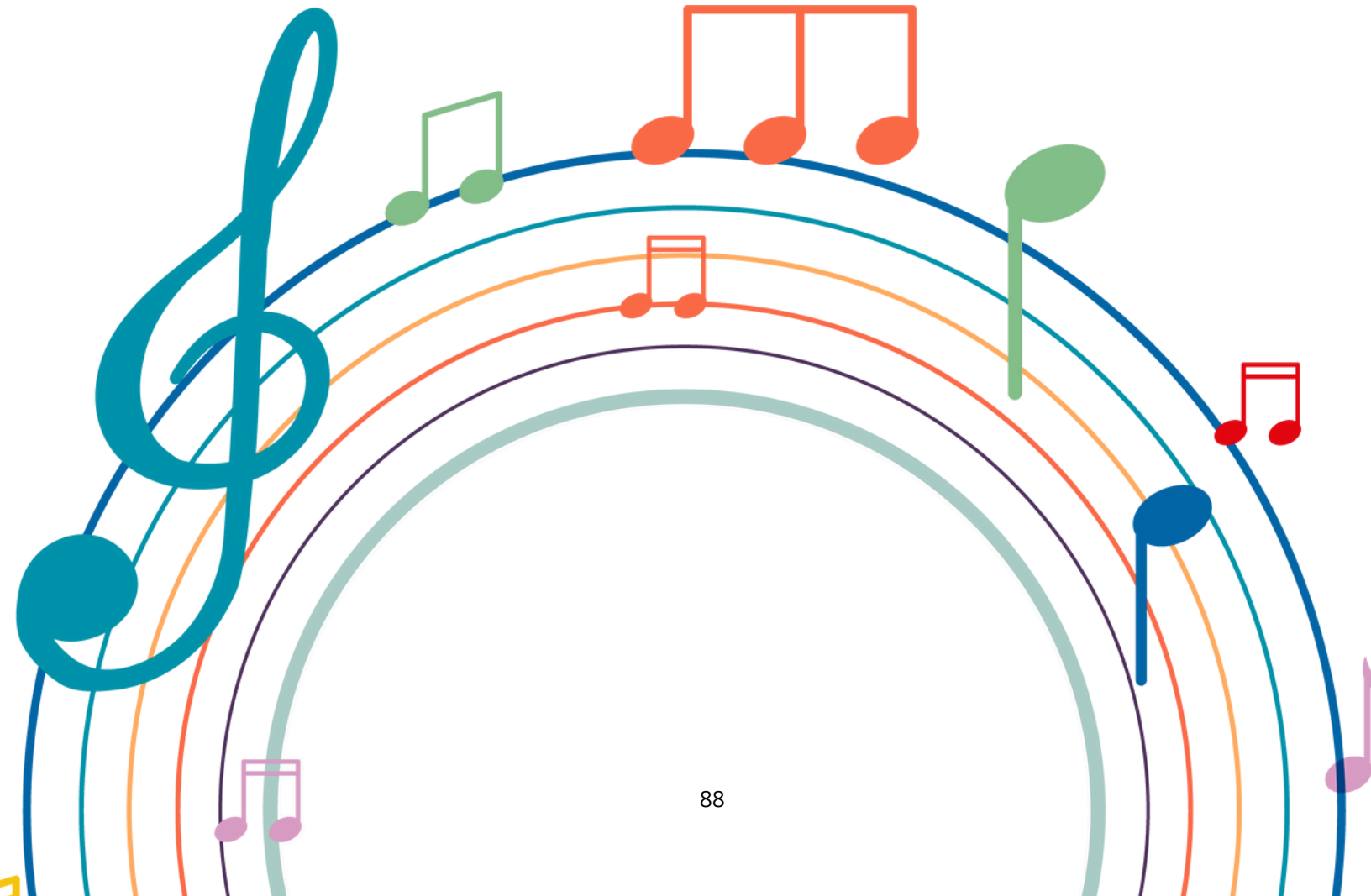
Parkes, E., Unrau, A., Fisk, S. et Marsella, R. (2023, May). *Creating Inclusive Environments in After-School Music Programs*. Paper presented at the Music and Health Research Institute Conference, University of Ottawa, Ottawa, ON.

Richards, J., et Parkes, E. (2024). A sensory-friendly adaptive concert model supported by caregiver perspectives. *Research Studies in Music Education, 46*(2), 320-336.

Salvador, K. (2010). Who isn't a special learner? A survey of how music teacher education programs prepare future educators to work with exceptional populations. *Journal of Music Teacher Education, 20*(1), 27-38.

Waterman, E., Parkes, E., Stewart, J. et Cimon, G. (2023). *Expanding the Music Circle: Bridging Distance and Difference through Improvisation*. *schools.* Journal of Early Childhood and Infant Psychology, 3, 1-6.

Wehmeyer, M. L., et Kurth, J. A. (2021). Inclusive education in a strengths-based era: changing attitudes and practices. *Człowiek-Niepełnosprawność-Społeczeństwo, 54*(4), 5-28.




6

L'approche pédagogique du camp musical extra-ordinaire : adaptation de l'approche d'apprentissage informel de la musique pour les jeunes ayant une déficience intellectuelle

Jean-Philippe Després
Francine Julien-Gauthier
Flavie Bédard-Bruyère

Résumé

Le camp musical extra-ordinaire est un projet de recherche visant à étudier les retombées d'activités de création musicale participatives, informelles et adaptées sur des jeunes extra-ordinaires. Le présent article porte spécifiquement sur l'approche pédagogique du camp musical extra-ordinaire, qui repose sur diverses adaptations de l'apprentissage informel de la musique pour les jeunes ayant une déficience intellectuelle.

Contexte

Le camp musical extra-ordinaire est un projet de recherche qui vise à (1) co-construire un programme musical inclusif et adapté *avec et pour* des jeunes extra-ordinaires et (2) documenter les retombées de ce programme chez les jeunes extra-ordinaires. Le présent article expose d'abord les principes généraux de l'approche pédagogique du camp musical extra-ordinaire, avant de présenter des outils et stratégies propres aux deux contextes éducatifs au sein desquels nous avons principalement travaillé dans le cadre de ce projet : (1) individuel, en ligne et (2) collectif, en présentiel. Pour commencer, nous situerons notre projet par rapport aux connaissances actuelles sur l'éducation des jeunes vivant avec une déficience intellectuelle et l'apprentissage informel de la musique.

Éducation des jeunes vivant avec une déficience intellectuelle

L'éducation inclusive prend en compte les particularités des jeunes vivant avec et sans incapacité. Elle adapte le contenu ou l'organisation des activités d'un groupe afin d'accueillir tous les jeunes et de s'ouvrir à la diversité (Duchesne, 2002). Cette section propose diverses stratégies pédagogiques pour favoriser la participation et l'apprentissage chez des jeunes extra-ordinaires et leurs pairs.

D'abord, le processus d'enseignement-apprentissage à des jeunes extra-ordinaires devrait prendre en compte leur potentiel et les différentes formes de soutien ou d'accompagnement dont ils ont besoin. Pour ce faire, il peut s'appuyer sur une vision à la fois cognitiviste et constructiviste de l'apprentissage (Normand-Guérette, 2012). Sur le plan cognitif, les jeunes extra-ordinaires présentent généralement un temps de latence dans le traitement de l'information (Julien-Gauthier et al., 2017; Westling et al., 2015). Ce faisant, l'enseignant devrait tenir compte de ce temps de latence dans ses consignes et lorsqu'il attend une réponse des jeunes extra-ordinaires, afin de s'assurer qu'ils disposent du temps nécessaire pour encoder l'information transmise, la traiter et produire une réponse appropriée (Julien-Gauthier et al., 2017). Cette stratégie de *« patience bonus »* peut être employée par les parents et les enseignants, et elle peut aussi être enseignée aux pairs dans le cadre d'activités inclusives, afin de faciliter leurs interactions avec le jeune, et ainsi l'aider à développer ses habiletés de communication et d'interaction sociale (Julien-Gauthier et al., 2018). Dans le même ordre d'idée, l'enseignant a avantage à s'ajuster au rythme d'apprentissage du jeune en lui offrant un accompagnement à la fois attentionné dans l'acquisition de connaissances nouvelles et sensible à ses progrès ou difficultés (Côté et al., 2016; Després et al., 2021). À cette fin, il s'avère aussi souvent utile de valider la compréhension du jeune, lorsque celui-ci hésite à passer à l'action lors de la transmission d'une consigne. Ensuite, toujours sur le plan cognitif, l'environnement aménagé devrait capter l'attention du jeune et lui permettre de sélectionner les stimuli pertinents qui l'aideront à apprendre (Normand-Guérette, 2012). L'enseignant peut, par exemple, modifier le ton de sa voix, associer le geste à la parole ou solliciter la participation active du jeune en l'invitant à reproduire ce qui lui est enseigné (Jourdan-Ionescu et Julien-Gauthier, 2011).

Puis, selon la perspective constructiviste, la motivation est un facteur déterminant dans l'apprentissage. L'utilisation des intérêts et des préférences des jeunes permet d'éveiller et de renforcer leur motivation à réaliser une tâche. De plus, les jeunes extra-ordinaires apprennent principalement en contexte, en raison des défis que représentent pour eux le transfert et la généralisation de connaissances acquises dans un nouvel environnement (Martin-Roy, 2019). Les apprentissages ont alors avantage à être concrets, valorisants et s'appuyer sur les connaissances antérieures des apprenants. Chez les jeunes extra-ordinaires, les connaissances nouvelles doivent être consolidées par une pratique fréquente et répétée, afin de bien s'ancrer aux connaissances actuelles. Par conséquent, en s'appuyant sur ce que le jeune est

capable de faire et en l'encourageant à s'engager de plus en plus dans l'action, le processus d'apprentissage responsabilise ce dernier (Normand-Guérette, 2012). Enfin, sur le plan de l'organisation, l'instauration d'une routine s'avère bénéfique, puisqu'elle crée une certaine familiarité. En effet, une activité dans un environnement familier aide les jeunes ayant une déficience intellectuelle à se sentir bien et en sécurité, ce qui les rend plus disponibles à l'apprentissage (ConnectAbility, 2015; Westling et al., 2015). La familiarité favorise aussi l'expression du point de vue des jeunes et le développement de leurs habiletés de communication et d'interaction sociale (Julien-Gauthier et al., 2009, De plus, l'utilisation d'un plan de séance facilite la participation des jeunes extra-ordinaires à l'activité (Julien-Gauthier et al., 2013), leur permettant d'en suivre et d'en anticiper les différentes étapes. Les apprentissages devraient être structurés et comprendre des repères visuels pour aider les jeunes à maintenir leur attention sur les éléments importants. Des documents d'information accessibles, tels un horaire des activités, renforcent leur engagement et leur pouvoir d'agir (Ruel et al., 2018).

Apprentissage informel de la musique

L'apprentissage informel est l'une des approches d'apprentissage de la musique qui attire particulièrement l'attention des chercheurs et praticiens en musique, depuis la parution de l'ouvrage *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education* (Green, 2002). Cette approche se caractérise par cinq principes, issus de travaux empiriques réalisés auprès de musiciens populaires autodidactes (Green, 2002, 2009). D'abord, (1) l'apprentissage informel implique l'intégration simultanée des processus d'écoute, d'interprétation, d'improvisation et de composition. Ensuite, (2) la pièce musicale à apprendre est choisie par l'apprenant lui-même et (3) l'apprentissage de la pièce et des compétences techniques s'effectuent surtout par le repiquage à l'oreille, à partir d'enregistrements audios. Puis, (4) ce processus d'apprentissage s'effectue en grande partie avec les pairs et/ou de manière autonome. Enfin (5) les compétences et les connaissances musicales y sont assimilées de manière holistique, selon un ordre idiosyncrasique, au gré des intérêts des apprenants et du développement de leurs habiletés musicales. Ainsi l'apprenant est invité à prendre en charge son apprentissage de manière autonome et avec l'aide de ses pairs, tout en évaluant ses capacités, en les comparant aux difficultés du répertoire, et en prenant des décisions en groupe (Cope, 2002; Green, 2002).

Une telle approche d'apprentissage informel, lorsqu'instaurée dans un contexte plus formel, demande des ajustements de la part de l'enseignant, qui doit alors adopter une posture de guide et d'accompagnateur plutôt que de détenteur du savoir. Différentes stratégies d'enseignement sont offertes à l'enseignant, notamment de proposer une tâche aux apprenants, puis de se retirer pour observer, évaluer, guider, suggérer et modéliser. Adopter une approche d'apprentissage informel implique de prendre en compte le point de vue des apprenants et de les aider à atteindre les objectifs qu'ils se fixent eux-mêmes, et ce, même lorsque ceux-ci ne sont pas arrimés aux attentes de l'enseignant. Ainsi, l'autonomie, l'engagement, l'initiative et la motivation intrinsèque des apprenants seront favorisés.

Apprentissage informel de la musique et apprenants extra-ordinaires

Les recherches portant sur l'apprentissage informel de la musique chez les personnes présentant une incapacité physique ou cognitive sont peu nombreuses (Lapka, 2016; Rathgeber, 2017). Pourtant, les caractéristiques de cette méthode, telles que décrites dans la section précédente, laissent croire qu'elle pourrait être appropriée pour les jeunes extra-ordinaires. En effet, l'apprentissage informel favorise la mise en place d'une approche pédagogique multimodale; les interventions multimodales qui allient chant, improvisation, mouvement et rythme semblent être particulièrement efficaces chez les jeunes vivant avec une déficience intellectuelle (Després et al., 2024). En effet, la variété dynamique des activités leur offre la possibilité de consolider leurs apprentissages grâce à des activités simultanées (p. ex. chant combiné à de la danse improvisée) et dans différents contextes d'apprentissage, contribuant ainsi au plein développement de leur potentiel. Cette approche est soutenue dans la littérature, qui rapporte que les situations d'apprentissage multimodales favorisent le développement cognitif de ces jeunes (Côté et al., 2016). De plus, étant basé sur les intérêts et préférences des apprenants, l'apprentissage informel pourrait être un bon moyen de favoriser la consolidation des connaissances et habiletés acquises. Par exemple, en mettant de l'avant une approche où les pièces musicales en apprentissage sont souvent déjà connues et aimées des apprenants. Par ailleurs, reposant en grande partie sur la modélisation, l'imitation et l'apprentissage en contexte, l'apprentissage informel est susceptible de soutenir la motivation des apprenants vivant avec une incapacité physique ou cognitive, parce qu'il sera aligné avec leurs besoins et leur potentiel. Ces indications ont été considérées lors de l'implantation du programme musical adapté

offert dans le cadre du camp musical extra-ordinaire dans des contextes éducatifs individuel, en ligne et collectif, en personne.

Synthèse des stratégies pédagogiques

- tenir compte du potentiel et des besoins de chaque personne;
- prendre en compte le temps de latence : faire preuve de « *patience bonus* »;
- offrir un accompagnement attentionné;
- valider la compréhension;
- susciter et maintenir l'attention;
- prendre en considération les intérêts et préférences;
- préconiser des apprentissages concrets, valorisants et mobilisant les connaissances antérieures des apprenants;
- consolider les apprentissages par la répétition;
- encourager le transfert et la généralisation des apprentissages

L'approche pédagogique du camp musical extra-ordinaire

Principes fondateurs

L'approche pédagogique du camp musical extra-ordinaire s'inspire de l'éducation des jeunes vivant avec une déficience intellectuelle (Côté et al., 2016 ; Goupil, 2020 ; Julien-Gauthier et al., 2009 ; Normand-Guérette, 2012 ; Westling et al., 2015) et de l'apprentissage informel de la musique (Green, 2002, 2009) afin de proposer un environnement d'apprentissage de la musique inclusif et adapté pour les jeunes vivant avec une déficience intellectuelle ou physique. Les principes pédagogiques fondateurs sont les suivants :

Auto-détermination et créativité des apprenants. Les intérêts et préférences des apprenants sont sondés d'entrée de jeu, lors d'une rencontre initiale avec le jeune et son parent et inspirent les activités proposées lors des premières séances. Par la suite, tout au long du programme, les apprenants sont encouragés à participer activement au choix des activités, des instruments et du répertoire. Au besoin, cette capacité de prise de décision peut être développée graduellement, en commençant par des choix simples (p. ex. choisir entre deux instruments) pour progresser vers des choix de plus en plus complexes (p. ex. choisir la chanson à apprendre, sans

offrir de choix); cette progression se fait également sur le plan musical, en invitant les participants à prendre des décisions de plus en plus complexes dans un contexte d'improvisation ou de composition en mouvement, vocal ou instrumental (p. ex. choisir la musique et l'instrument pour une activité).

Trajectoire d'apprentissage idiosyncrasique. En accord avec le principe précédent, le parcours d'apprentissage est propre à chaque individu et chaque groupe. Le choix des activités et du répertoire étant orienté par les intérêts des apprenants et adapté à leurs capacités et besoins, le programme musical extra-ordinaire suit une progression fluide, et non pas linéaire et prédéterminée.

Apprentissage multimodal et différencié. Une approche multimodale est préconisée, permettant aux apprenants d'interagir avec la musique de différentes manières et par divers sens. De plus, dans la mesure du possible, les activités proposées permettent divers modes de participation : par exemple, une même chanson pourra être abordée par le mouvement, la voix, le jeu instrumental, ou une combinaison de ces modes selon les capacités et préférences des apprenants.

Soutien visuel à l'expression et à la compréhension. Dans cette perspective de différenciation pédagogique, nous offrons aux participants différents moyens de communiquer et de recevoir l'information. Le soutien visuel étant particulièrement aidant pour les jeunes vivant avec une déficience intellectuelle ou non-verbaux, des pictogrammes sont proposés aux jeunes qui le souhaitent afin de partager leur opinion. De plus, le soutien visuel est omniprésent lors des activités, tant par l'utilisation de la notation musicale alternative que par la représentation visuelle de la routine des séances, illustrée par des icones humoristiques (Figure 1).

Figure 1

Routine du camp musical extra-ordinaire

Chansons	
Défi du jour	
Mouvements	
Création	
Chansons	
Relaxation	

Séances structurées, mais flexibles, basées sur une routine négociable. Les séances du camp musical sont normalement présentées selon une structure comprenant cinq blocs :

1. **Chansons** : activités vocales, incluant habituellement la chanson musicale extra-ordinaire, qui comporte des refrains personnalisés, co-composés avec les participants selon leurs intérêts en évolution.
2. **Défi du jour** : activité la plus exigeante de la séance, qui engage les participants dans des tâches plus difficiles, pour qu'ils se retrouvent dans leur zone proximale de développement.
3. **Mouvements** : activités impliquant le corps, où des mouvements sont synchronisés au rythme de la musique, ce qui peut être fait tant par la danse, le sport ou le yoga.
4. **Création** : activités qui engagent la créativité des participants par l'improvisation ou la composition. Elles peuvent prendre diverses formes, telles que des exercices de mouvements corporels, de chant ou de jeu instrumental.
5. **Relaxation** : les séances se concluent par une activité apaisante, où les participants synchronisent leur respiration ou leurs mouvements avec la musique.

Co-création du programme. La routine et les activités sont co-créées en continu par les animateurs et les participants. Avant même le début des séances musicales, une rencontre est prévue avec le participant et ses parents pour déterminer ses besoins et intérêts et afin d'arrimer le programme à ceux-ci. Lors des séances, les participants sont invités à faire des choix et à exprimer leur point de vue. À la fin de chaque séance, une boucle de rétroaction est créée avec les participants, qui sont invités à partager leurs activités préférées ou moins appréciées, et leurs suggestions et impressions. Cette approche favorise un alignement évolutif et en continu avec les préférences, les intérêts et les progrès de chacun.

Approche informelle d'apprentissage musical. En plus d'impliquer activement tous les participants dans le processus décisionnel, nous accordons une place importante aux principes de l'apprentissage informel. Notamment, amorcer l'apprentissage musical par l'écoute et l'imitation et préconiser un apprentissage « holistique » de la musique, faisant place à l'écoute, l'interprétation, l'improvisation et la composition. Cette approche est même adaptée plus largement en intégrant des activités de mouvement ou de respiration synchronisée à la musique et en faisant place à l'apprentissage d'un vaste *instrumentarium*, plutôt qu'en se concentrant sur l'apprentissage unique de l'interprétation à un seul instrument.

Prépondérance aux instruments analogiques, et intégration technologique. Alors que de nombreuses solutions technologiques adaptatives émergent, nous mettons de l'avant un apprentissage de la musique où une priorité relative est accordée aux instruments analogiques (Figure 2). Les bienfaits des instruments à vent (p. ex. kazoo [Figure 3] et flûte à coulisse [Figure 4]) ont été soulignés par les parents des jeunes, qui ont mentionné que ceux-ci semblent contribuer au développement de la musculature de la bouche, de l'élocution et à l'amélioration de la respiration (Després et al., 2024). De plus, la découverte de nouveaux instruments (p. ex. mélodica [Figure 5], cloches à main [Figure 6) semble avoir favorisé la confiance en soi et le développement de la créativité des jeunes participants. Par ailleurs, des instruments technologiques (Orba et diverses applications musicales sur iPads) sont également employés, principalement à des fins de différenciation pédagogique et d'adaptation, pour créer de la nouveauté et susciter l'intérêt des participants, et élargir le champ des possibles sur le plan sonore.

Figure 2

Instrumentarium du camp musical extra-ordinaire





Figure 3

Kazoo



Figure 4

Flûte à coulisse

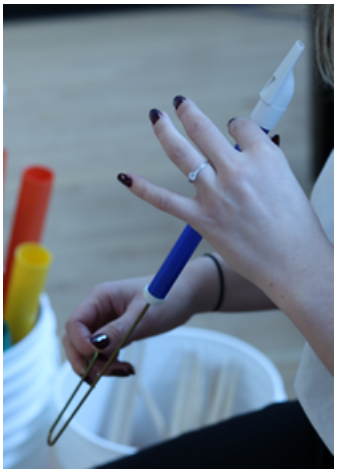


Figure 5

Mélodica



Figure 6

Cloches à main



Présomption de compétence. Au-delà de ces stratégies et approches pédagogiques, le principe fondateur du programme du camp musical extra-ordinaire est la croyance au potentiel de chaque personne. Bien que nous ne puissions pas anticiper les succès, les défis ou les échecs de chacun, nous sommes en mesure de prédire une chose : ne pas avoir, à la base, cette présomption de compétence mine les chances de succès. Au contraire, cultiver une présomption de compétence contribuera à maximiser nos chances de permettre à chacun de se développer pleinement, et peut-être même de se surprendre, de nous surprendre ou encore surprendre son entourage. Ces principes agissent en synergie et contribuent à offrir une expérience d'apprentissage motivante, inclusive et adaptée aux besoins et aux potentiels uniques des participants. Outre ces principes fondateurs, nous avons mis en place un ensemble de stratégies spécifiques aux deux contextes dans lesquels le projet a été mené, soit : a) individuel, en ligne et b) collectif, en personne.

Enseignement-apprentissage individuel en ligne

L'idéation du camp musical extra-ordinaire a été menée avant la pandémie de la COVID-19. La première édition du projet a eu lieu à l'été 2020, alors que des mesures sanitaires étaient mises en place au Québec. Nous avons donc adapté le projet initialement composé d'un programme en personne, en groupe et inclusif en des séances individuelles en ligne. Ce sont 25 jeunes autistes ou vivant avec une déficience intellectuelle ou physique, qui ont participé à 14 séances d'éducation musicale à distance synchrone à l'été 2020 (Després et al., 2022, 2023, 2024, sous presse). Les séances, inspirées d'une approche informelle d'apprentissage de la musique, étaient d'une durée d'environ 30 minutes chacune, au rythme de deux séances par semaine pendant sept semaines. Nous détaillerons ici les stratégies pédagogiques mises en place dans ce contexte, incluant les logiciels, le matériel et les outils utilisés pour soutenir l'apprentissage musical des jeunes extra-ordinaires en ligne.

Après le passage en ligne du projet, nous avons dû d'abord faire le choix d'un logiciel de visioconférence. Notre choix s'est porté sur Zoom, principalement parce qu'il s'agit d'un logiciel qui est couramment utilisé dans les familles. De plus, la fonction « Son d'origine pour les musiciens », qui est relativement simple à activer, est essentielle dans le contexte du projet. En plus de ce logiciel central, qui permet la tenue des séances en ligne, différents logiciels et applications ont été utilisés pour

dynamiser ou faciliter le déroulement des séances et varier les activités pédagogiques. Le Tableau 1 les présente succinctement. Le logiciel Ecamm Live a été un des logiciels les plus utiles en complément au logiciel de visioconférence Zoom. Ce studio de streaming et de production vidéo permettait aux étudiants-facilitateurs d'afficher des images à l'écran, en avant-plan, durant les rencontres, par exemple l'horaire de la rencontre. Ce logiciel, en plus de procurer un cachet plus professionnel aux séances, s'est avéré engageant et a contribué à faciliter la communication entre certains jeunes et leur facilitateur.

Tableau 1

Logiciels et applications utilisées lors des séances

Logiciel ou application	Fonction principale	Remarques
Zoom (Logiciel de visioconférence)	Permet la tenue des rencontres virtuelles avec les participants en temps réel	Il est important d'activer la fonction « Son d'origine pour les musiciens » pour les deux utilisateurs. Limite: latence. *Faire semblant de jouer avec le participant permet de contourner en partie le problème de latence.*
Ecamm Live (Studio de streaming et de production vidéo)	Permet d'afficher des images à l'écran (p. ex. horaire des séances), en avant-plan, durant les rencontres virtuelles.	Le logiciel s'est avéré fort utile pour dynamiser les séances et offrir un support visuel aux participants. Limite: disponible pour Mac seulement.
Loopback (Console de mixage software)	Permet de régler les niveaux de volume des diverses application utilisées au cours d'une séance	Permet, par exemple, d'ajuster le volume du participant ainsi que celui d'une piste audio utilisée comme trame sonore. Limite: disponible pour Mac seulement.

Notability (Tableau blanc)	Agit comme un tableau blanc interactif : permet notamment d'importer un PDF pour l'annoter	Exemple d'utilisation : création musicale à partir d'un dessin d'un participant. *Zoom offre désormais cette fonctionnalité intégrée.*
iTunes, Spotify, YouTube	Permettent de présenter des vidéos, des chansons, des pièces musicales, des trames sonores aux participants.	La fonction de ralentissement des pistes audios de YouTube s'est avérée fort utile.
GarageBand ou BandLab (Logiciel de création musical)	Permettent de faire de la création musicale multipiste	
Incredibox	Offre une expérience de création musicale simple et sonnant relativement bien	Défi : implique soit de demander au participant de partager son écran ou de l'inviter à donner des indications relativement précises à l'accompagnateur.
Chronomètre, roulettes aléatoires et dés en ligne	Permettent d'intégrer des éléments aléatoires à la séance	

Malgré les améliorations apportées et les tests effectués avec plusieurs logiciels par les membres de l'équipe de recherche, un besoin persiste toujours sur le plan de la qualité sonore et de la latence de plateformes de visioconférence « grand public ».

Outils utilisés pendant les séances

Par ailleurs, quelques outils ont été utilisés afin de faciliter l'enseignement-apprentissage en ligne, tant du côté des étudiants-facilitateurs que des participants.

Ces outils sont répertoriés dans le Tableau 2. Par exemple, l'utilisation d'écouteurs s'est avérée essentielle de part et d'autre afin d'assurer la confidentialité des séances, de bénéficier d'une bonne qualité sonore, d'éviter les retours de son et de diminuer les distractions sonores de l'environnement. L'utilisation d'écouteurs peut aussi contribuer à bien capter l'attention du jeune et à la maintenir pendant la séance. L'utilisation de certains outils s'est révélée évolutive selon les capacités, l'autonomie ou l'intérêt des jeunes. Notamment, les pictogrammes ont été fort utiles pour bien ancrer le déroulement des séances et soutenir la communication, particulièrement auprès des plus jeunes et lors des premières semaines du programme. En effet, au fur et à mesure que les participants s'habituaient à la structure des cours, au matériel, aux activités et à l'étudiant-facilitateur, les pictogrammes ont été peu à peu délaissés, jusqu'à être complètement abandonnés avec certains jeunes, qui n'en avaient plus besoin et qui répondaient très bien aux consignes verbales et gestuelles. Pour ces jeunes, les gestes devenaient ainsi de nouveaux repères visuels, plus valides et transférables dans la vie quotidienne que les pictogrammes. Enfin, l'utilisation d'une lentille grand-angle (de type *Fish Eye*) sur la caméra de l'ordinateur des étudiants-facilitateurs s'est avérée très utile. En effet, ce type de lentille permet au participant d'avoir une vue d'ensemble de la pièce. Cela réduit considérablement les manipulations à effectuer par le facilitateur pendant les séances afin de conserver un angle de vue optimal pour le participant (p. ex. : lever, baisser ou tourner l'écran de l'ordinateur portable, se déplacer au fond de la pièce).

Tableau 2

Outils utilisés pendant les séances

Outils	Utilisateur	Fonctions	Remarques
Écouteurs	Étudiant-facilitateur et participant	Offre une meilleure qualité sonore et une expérience plus immersive Évite les retours de son et favorise la confidentialité Permet de capter et focaliser l'attention	Une rallonge s'avère très intéressante pour faciliter les déplacements et les mouvements (p. ex. assis, debout, etc.).

Pictogrammes	Étudiant-facilitateur	Soutient la compréhension des consignes et la communication	Exige certaines manipulations pour l'étudiant-facilitateur. Dans l'ensemble, au fil des séances, les pictogrammes ont été de moins en moins utilisés (dès que les indications verbales et gestuelles suffisaient)
Lentille grand-angle	Étudiant-facilitateur	Permet au participant d'avoir une vue grand angle de son facilitateur à l'écran	Outil peu couteux et très intéressant pour l'enseignement musical (p. ex. permet de voir la guitare complète sans devoir s'éloigner de la caméra).
Objets divers de la maison	Étudiant-facilitateur et participant	Permettent de diversifier les activités et de soutenir la motivation des participants	Utilisation de matériels couramment disponible dans les maisons (p. ex. ballons gonflables, crayons de couleur, feuilles) dans un contexte musical.

En exploitant la technologie de manière créative, tout en maintenant l'alignement avec les principes fondateurs du camp musical extra-ordinaire, nous avons établi une preuve de concept de la valeur de l'approche informelle dans un contexte d'enseignement-apprentissage individuel et ligne auprès de jeunes vivant avec une déficience intellectuelle. Les retombées positives du projet attestent du potentiel de cette approche (Després et al., 2022, 2023, 2024, sous presse).

Enseignement-apprentissage collectif, en personne

L'enseignement-apprentissage collectif a été implanté lors de la deuxième édition du camp musical extra-ordinaire, qui s'est déroulée de juin à août 2022. Le chapitre 7 (de Anger et al.) du présent ouvrage collectif, décrit l'implantation de cette 2e édition, dont les résultats confirment l'intérêt et la pertinence de l'enseignement-apprentissage informel de la musique auprès de jeunes ayant une déficience intellectuelle. Le chapitre aborde également les avantages et défis liés à de ce type d'approche. Le contexte collectif en présentiel permet de faciliter les interactions, et d'éviter les défis techniques et technologiques liés à la visioconférence, que ce soient les facteurs externes, tels que la qualité du signal, ou les facteurs internes, tels que les défis liés à la manipulation des outils technologiques. Par ailleurs, alors que le contexte collectif ne permet pas d'atteindre le même degré de personnalisation de l'apprentissage, ni d'établir la même relation privilégiée entre le participant et le facilitateur, il offre l'avantage de permettre des interactions musicales et personnelles entre les pairs. Ce faisant, ce contexte permet de faire un pas de plus dans l'approche de différenciation pédagogique exposée plus haut. Les participants ayant plus de facilité pourront être invités, au moment opportun, à assumer le rôle de mentor, de modèle ou à exercer un rôle de leadership, par exemple en dirigeant une chanson ou une section. D'autres participants, moins interpellés par certaines activités, pourront se voir attribuer des rôles différents, adaptés à leurs intérêts (p. ex. être responsable des projections visuelles lors de la prestation d'une chanson) ou des responsabilités motivantes (p. ex. distribuer les instruments). Nous proposons ici quelques autres éléments, plus techniques, à prendre en compte lors de l'animation de séances musicales de groupe.

D'abord, tous les participants n'auront pas le même degré de sensibilité sensorielle; certains apprécieront beaucoup jouer fort, tandis que d'autres présenteront une hypersensibilité sensorielle. Des coquilles de protection auditive et des styromousses

taillées en cercle pour atténuer le volume sonore des « bucket drum » s'avèrent des outils forts utiles dans ce contexte. Ensuite, sur le plan visuel et spatial, une luminosité naturelle ou des ampoules incandescentes sont à privilégier, dans la mesure du possible. De plus, l'environnement a avantage à être le plus épuré possible, avec le moins de sources de distraction. S'il est possible de le faire, l'aménagement d'une salle ou d'une zone de détente à proximité de la salle où a lieu la séance de musique permet aux participants de se déposer au besoin. Finalement, l'utilisation d'un projecteur ou d'un tableau blanc interactif se révèle très utile pour diversifier les activités, créer des ambiances ou offrir un support visuel aux participants. Tout comme pour l'aménagement de la salle de travail, il est alors essentiel de limiter les distractions à l'écran (p. ex. nombreux onglets ouverts, menus des applications, etc.).

Conclusion

L'approche pédagogique du camp musical extra-ordinaire met de l'avant l'auto-détermination et la créativité des apprenants, tout en reconnaissant que l'apprentissage de chacun suivra une trajectoire d'apprentissage idiosyncrasique, tant sur le plan musical qu'en ce qui a trait aux autres sphères de développement (communication, motricité, etc.). Dans cette optique, nous préconisons un apprentissage multimodal et différencié, inspiré de l'approche informelle (Després et al., sous presse). Le programme du camp musical, co-créé en continu avec les participants, propose des séances structurées, mais flexibles, basées sur une routine négociable. Lors de ces séances, nous nous assurons d'offrir un soutien visuel à l'expression et à la compréhension aux participants, et ce, autant pour les séances en ligne que celles en présentiel. De la même façon, nous accordons une prépondérance aux instruments analogiques, tout en exploitant le potentiel d'exploration, de diversification et d'adaptation offert par les technologies musicales. Au cœur de notre approche se trouve la présomption de compétence de tous les participants; cette conviction, au cœur du projet, permet d'intégrer et de consolider ces principes fondateurs afin de créer un environnement d'apprentissage par la musique inclusif et engageant.

La capacité d'adaptation est un autre élément transversal du présent projet, qui se manifeste à divers niveaux. Tout d'abord, en ce qui concerne les participants, notre positionnement de présomption de compétence implique de reconnaitre la capacité

d'adaptation de chacun : adaptation à un nouveau répertoire de connaissances, de gestes et d'interactions par la musique. Chez les animateurs, elle se manifeste notamment par l'adaptation en continu aux besoins, aux centres d'intérêt et aux capacités de chacun, et la mise en place de différenciation pédagogique dans la planification et l'animation. Finalement, en ce qui concerne l'équipe de recherche, la capacité d'adaptation du projet se reflète dans l'évolution, au fil des différentes éditions du camp musical extra-ordinaire — qui en est maintenant à sa 4e édition — des devis pédagogiques et méthodologiques, ainsi que des modalités du projet. L'adaptation face aux défis posés par la pandémie de COVID-19 constitue un exemple notable de cette capacité d'adaptation.

En plus des retombées positives observées chez les participants, le projet s'est avéré transformateur pour tous les acteurs qui y ont été impliqués, incluant les chercheurs responsables du projet et les étudiants-facilitateurs, en termes de développement professionnel et d'innovation pédagogique. Parmi les pistes d'avenir à envisager, mentionnons notamment l'idée d'étendre le projet à d'autres régions du Québec, en particulier dans les zones rurales où l'offre d'éducation musicale est très limitée, voire inexistante pour ces jeunes, et à d'autres groupes d'âge, en particulier les jeunes adultes de plus de 21 ans. Ce besoin a été soulevé à maintes reprises au cours de nos échanges avec les parents et autres acteurs impliqués dans le domaine. Par ailleurs, la promotion du dialogue entre les milieux communautaire, scolaire et la recherche autour des approches pédagogiques inclusives et innovantes en musique nous apparait cruciale. Ceci pourrait notamment se concrétiser par l'établissement de communautés de pratique, qui permettraient de partager les préoccupations, les besoins et les approches gagnantes des acteurs impliqués dans ce domaine.

Pour conclure, nous souhaitons souligner une fois de plus l'importance de croire au potentiel de chaque individu, de mettre en valeur ses compétences et de créer des environnements d'apprentissage qui valorisent la diversité et l'inclusion. La musique, parce qu'elle est un médium de création, d'échange et d'interactions verbales et non verbales, offre un riche potentiel pour unir et engager les personnes de tous âges et de toutes capacités. Cette approche exige parfois de s'éloigner du modèle performatif et de la notion traditionnelle de « talent », pour revenir aux origines communautaires de la musique – où chacun est invité à contribuer à sa manière, sans jugement.

Références

ConnectAbility. (2015, 4 février). Aider une personne à appréhender les transitions. ConnectAbility.ca. https://connectability.ca/2015/02/04/aider-une-personne-a-apprehender-les-transitions/?sent#send-to-a-friend-form

Cope, P. (2002). Informal learning of musical instruments: The importance of social context. *Music Education Research, 4*(1), 93-104.

Côté, V., Couture, C. et Lippé, S. (2016). Fonctionnement de l'enfant qui présente une déficience intellectuelle et pistes d'interventions. *Revue québécoise de psychologie, 37*(2), 121-140.

Després, J.-P., Grenier, C., Caron, C., Michaud-Pelletier, J., Nicol, V., Bédard-Bruyère, F. et Julien-Gauthier, F. (2021). Adaptation of the Extra-Ordinary Music Camp during a pandemic: resilience as vector of innovation. https://doi.org/10.31124/advance.14248859.v2

Després, J.-P., Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C. et Bédard-Bruyère, F. (2022). The Extra-Ordinary Music Camp: An informal online distance learning approach for children with intellectual and physical disabilities and learning disorders. *Frontiers in Education, 7*. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2022.913390

Després, J. P., Julien-Gauthier, F., Mathieu, M.-C. et Bédard-Bruyère, F. (2023). Développer la littératie des jeunes ayant une déficience intellectuelle par la participation à un programme d'apprentissage informel de la musique à distance. *Revue hybride de l'éducation, 7*(1), 147-183. https://doi.org/10.1522/rhe.v7i1.1308

Després, J. P., Julien-Gauthier, F., Bédard-Bruyère, F. et Mathieu, M. C. (2024). Music and young people with intellectual disability: A scoping review. *Psychology of Music, 52*(3), 362-379. https://doi.org/10.1177/03057356231203697

Després, J. P., Julien-Gauthier, F., Bédard-Bruyère, F. et Mathieu, M. C. (2024). Le camp musical extra-ordinaire : Facteurs environnementaux et perceptions des parents, des jeunes et des facilitateurs. *Revue des sciences de l'éducation, 50*(1). https://doi.org/10.7202/1115503ar

Després, J. P., Julien-Gauthier, F., Bédard-Bruyère, F., Grenier, C., Caron, C., Michaud-Pelletier, J., et Nicol, V. (sous presse). Implémentation d'un programme synchrone à distance d'enseignement et d'apprentissage de la musique basé sur une approche informelle auprès de jeunes présentant une déficience intellectuelle ou physique. Revue francophone de la déficience intellectuelle.

Duchesne, H. (2002). Les connaissances, croyances et attitudes reliées au droit à l'éducation pour les élèves franco-manitobains ayant des besoins spéciaux. *Revue des sciences de l'éducation, 28*(3), 537-563.

Goupil, G. (2020). Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (5e édition). Chenelière éducation.

Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A Way ahead for music education.* Ashgate Publishing.

Green, L. (2009). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy.* Ashgate Publishing.

Jourdan-Ionescu, Colette et Julien-Gauthier, F. (2011). Clés de résilience en déficience intellectuelle. *Traité de résilience assistée*, 283-325.

Julien-Gauthier, F., Jolicoeur, E. et Martin-Roy, S. (2018). Promouvoir une culture de résilience dans les services éducatifs qui accueillent de jeunes enfants ayant des incapacités. Dans C. Jourdan-Ionescu, S. Ionescu, É. Kimessoukié-Omolomo et F. Julien-Gauthier (dir.), *Résilience et culture, culture de la résilience* (p. 830-841). Livres en ligne du Crires. https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/resilience-et-culture-culture-de-la-resilience

Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C. et Héroux, J. (2009). Favoriser la participation des personnes ayant une déficience intellectuelle lors d'une recherche. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 20*, 178-188.

Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C., Martin-Roy, S. et Ruel, J. (2017). La collecte de données auprès de participants ayant des incapacités intellectuelles: Défis et facteurs de succès. Dans *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche* (p. 149-160). Presses de l'Université du Québec. https://doi.org/10.1515/9782760543928-017

Julien-Gauthier, F., Héroux, J., Ruel, J. et Moreau, A. (2013). L'utilisation de « Groupes de discussion » dans la recherche en déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 24*, 75-95.

Lapka, C. M. (2016). *Including students with disabilities in instrumental ensembles.* Oxford University Press.

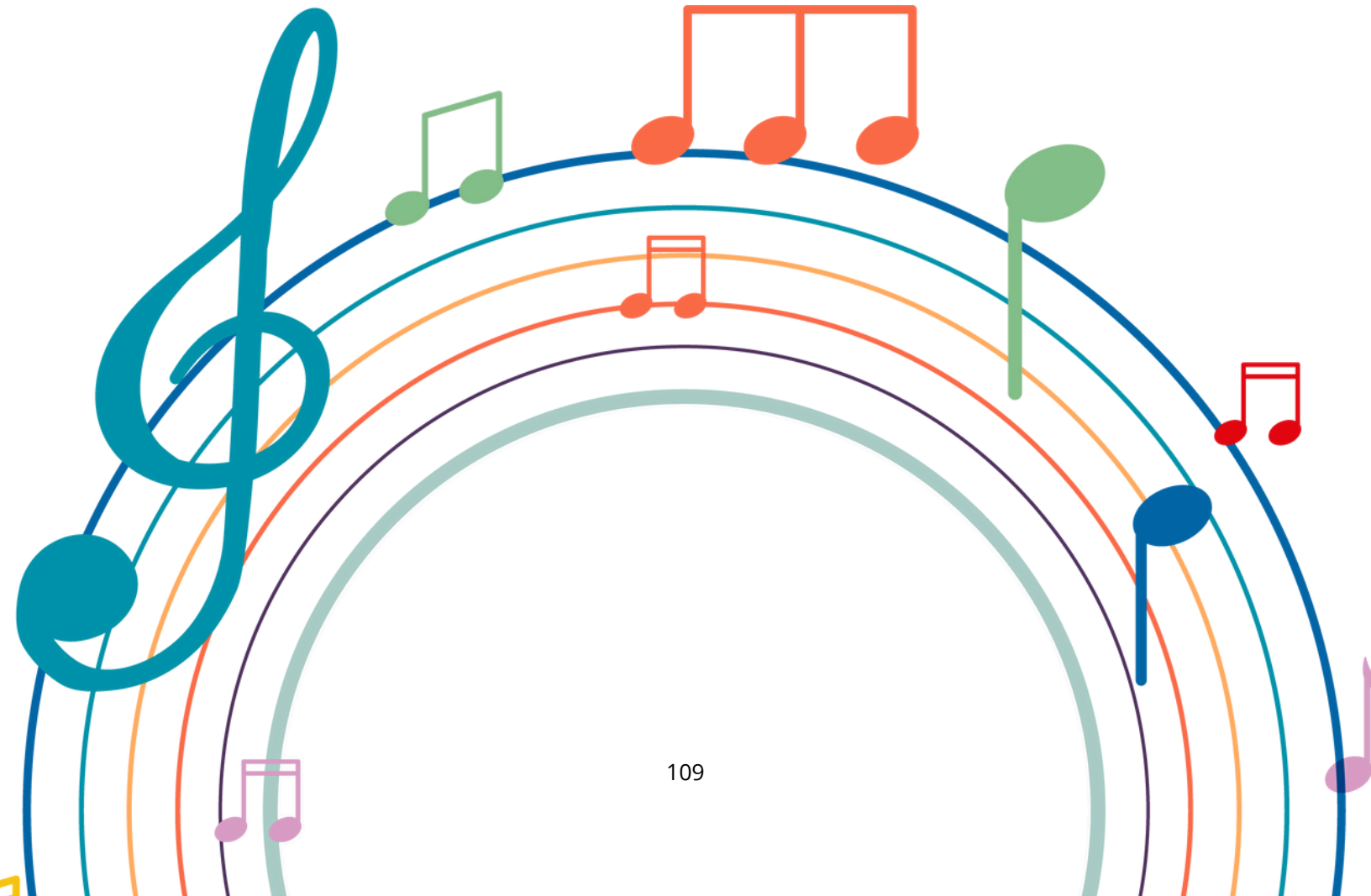
Martin-Roy, S. (2019). *Étude de la participation des élèves ayant une déficience intellectuelle à leur processus de transition de l'école à la vie active* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/33998

Normand-Guérette, D. (2012). *Stimuler le potentiel d'apprentissage des enfants et adolescents ayant besoin de soutien*. PUQ.

Rathgeber, J. (2017). A place in the band: Negotiating barriers to inclusion in a rock band setting. Dans G. D. Smith, P. Brennan, Z. Kirkman et S. Sambarran (dir.), *The Routledge Research Companion to Popular Music Education* (p. 369-381). Routledge.

Ruel J., Allaire C., Moreau A. C., Kassi B., Brumagne A., Delample A., Grisard C. et Pinto da Silva F. (2018). *Communiquer pour tous. Guide pour une information accessible*. Santé publique France, Paris.

Westling, D. L., Fox, L. et Carter, E. W. (2015). *Teaching students with severe disabilities* (5th éd.). Pearson.




7

Le Camp musical extra-ordinaire 2e édition : une approche informelle et inclusive d'apprentissage de la musique pour les enfants vivant avec une déficience intellectuelle ou physique

Elena Anger
Jean-Philippe Després
Francine Julien-Gauthier
Flavie Bédard-Bruyère

Résumé

Ce chapitre porte sur le *Camp musical extra-ordinaire*, un projet de recherche participative visant à enrichir les connaissances sur les retombées d'une approche informelle d'apprentissage de la musique (Green, 2002 ; Green, 2009) chez des jeunes vivant avec une déficience intellectuelle et à favoriser l'accessibilité de telles expériences. Plus précisément, ce projet a pour objectifs (1) d'offrir un environnement de création musicale inclusif et adapté pour des jeunes *extra-ordinaires*, et (2) d'étudier l'impact d'activités de création musicale participatives, informelles, inclusives et adaptées sur leur développement. Il s'agit d'une étude exploratoire de type participatif, utilisant une approche méthodologique mixte.

Au cours de l'été 2022, sept jeunes âgés de 9 à 16 ans vivant avec une déficience intellectuelle ou physique ont participé au *Camp musical extra-ordinaire* 2e édition, un programme d'apprentissage informel de la musique offert dans un camp de jour de la ville de Québec. Des séances musicales de groupe d'environ 60 minutes, intégrées aux activités du camp, ont été dispensées à raison de trois séances par semaine pendant sept semaines, en plus d'un spectacle final. Les résultats indiquent une amélioration des habiletés sociales et de la motricité chez tous les participants, ainsi qu'une amélioration de la communication, des habiletés musicales et de l'attention chez la majorité d'entre eux.

Contexte et problématique

L'accès aux activités musicales participatives est restreint par d'importantes barrières pour les personnes en situation de handicap (Rathgeber, 2017). Ces obstacles peuvent se situer à divers niveaux : ils peuvent être de nature physique, cognitive ou sociale ou être liés à l'accessibilité (McHale, 2016 ; Rathgeber, 2017). Par ailleurs, une fraction importante des recherches liées à l'apprentissage de la musique chez des enfants vivant avec un handicap ont été menées dans le système scolaire ou dans un contexte extrascolaire avec une visée thérapeutique, telle la musicothérapie (Murphy et McFerran, 2017). Nous n'avons rencontré, à ce jour, qu'un nombre limité de recherches menées dans un contexte extrascolaire informel et surtout, inclusif (p. ex., McHale, 2016 ; Rathgeber, 2017).

Alors que des retombées positives et prometteuses des approches musicales informelles chez les jeunes *extra-ordinaires* ont été documentées dans un contexte individuel et en ligne (Després et al., 2022), les apports de cette approche dans un contexte de groupe et dans le milieu de vie des jeunes demeurent à ce jour relativement peu documentés. Tel que le suggère Bell (2014), le rôle de l'enseignant de musique inclusif est d'adapter la situation à l'apprenant, et non d'adapter l'apprenant à la situation. Un des obstacles à la participation musicale des personnes qui vivent avec des incapacités physiques ou cognitives est lié aux exigences techniques du jeu instrumental. Plusieurs adaptations peuvent être apportées afin de favoriser l'inclusion et la participation active à des activités musicales, notamment en utilisant des instruments accessibles (comme les instruments à percussion ou les cloches à main), des instruments technologiques (comme le iPad ou le Orba 2), ou en utilisant des instruments traditionnels de manière non conventionnelle (ex. pour la guitare, ceci peut être fait en modifiant l'accord de l'instrument, en y enlevant des cordes ou encore en utilisant des accessoires qui facilitent la réalisation des accords[1]) (Bell, 2014).

De plus, la voix des participants vivant avec une déficience intellectuelle est peu souvent prise en compte dans la recherche en musique. Lorsqu'elle l'est, celle-ci est souvent reléguée à un rôle consultatif et non décisionnel (Murphy et McFerran, 2017). Pourtant, en participant à des activités musicales, les jeunes apprennent à faire des choix et à prendre des décisions de manière plus autonome (Johnels et al., 2021). Leur donner l'opportunité de choisir, que ce soit l'instrument, le style musical

[1] Par exemple, le E-Z chord ou le Chord Buddy.

ou le type d'activité, encourage leur autonomie, leur affirmation de soi et leurs interactions sociales (Murphy et McFerran, 2017).

Enfin, la créativité des participants est rarement mise de l'avant dans les recherches en musique et déficience intellectuelle (Després et al., 2024). L'essor des technologies modernes a enrichi l'éducation musicale et offre de nouvelles avenues accessibles de créativité musicale, en particulier pour les jeunes ayant des besoins spécifiques. À titre d'exemple, des outils numériques tels que l'Orba 2 ou le Cosmo ouvrent de nouvelles portes à l'innovation et à la créativité. Ils permettent une variété d'activités allant de l'improvisation à l'orchestration, en passant par l'exploration de divers sons et instruments, offrant une interface accessible et, pour certains, visuelle (p. ex. lumières colorées) (Kossyvaki et Curran, 2020). Ce faisant, ces instruments permettent d'engager le jeune sur plusieurs plans sensoriels. Cette stratégie multimodale a démontré son efficacité, surtout dans le développement cognitif des jeunes vivant avec une déficience intellectuelle, en leur offrant des expériences riches et diversifiées, stimulant ainsi leur plein potentiel d'expression et d'apprentissage (Johnels et al., 2021).

Cadre théorique

À la lumière de ces constats, notre projet est basé sur l'apprentissage *informel* de la musique, inspiré des groupes de musique de garage qui se forment à partir des affinités des musiciens plutôt que de leur « talent » musical (Campbell, 1995 ; Green, 2002 ; Jaffurs, 2004 ; Westerlund, 2006). Contrairement à l'approche traditionnelle, centrée sur un modèle maitre-élève et sur la notation musicale, l'apprentissage informel se déroule principalement de manière autonome et entre les pairs, et repose avant tout sur l'écoute, l'imitation et l'improvisation (Cope, 2002 ; Green, 2002, 2009). Cette dernière caractéristique contribue à faire en sorte que l'apprentissage informel de la musique soit bien adapté à un contexte inclusif, puisqu'il favorise la communication et les interactions entre pairs et permet d'éviter les éventuelles difficultés liées à la lecture de la partition. De plus, à l'image de la pédagogie inclusive, l'apprentissage informel de la musique est basé sur les intérêts de l'apprenant; ce dernier sera principalement responsable des prises de décisions, notamment quant au choix des instruments et du répertoire joué (Campbell, 1995 ; Green, 2002 ; Jaffurs, 2004 ; Westerlund, 2006). Ces facteurs contribuent à développer l'autonomie, l'engagement, l'autodétermination et la motivation du

participant (Davis, 2010 ; Green, 2009). C'est pourquoi nous avons adopté et adapté, dans une perspective d'inclusion, l'approche informelle d'apprentissage de la musique. Cette dernière est parfaitement alignée avec notre intention de faire valoir la voix et l'autodétermination des participants tout au long du projet et leur offrir des leviers d'*empowerment* (Julien-Gauthier et al., 2014).

Objectifs

Le premier objectif de ce projet était de nature éducative et sociale, à savoir d'offrir un environnement de création musicale inclusif et adapté pour des jeunes *extra-ordinaires*. Pour y parvenir, nous avons offert un programme musical dans le cadre d'un camp de jour inclusif existant. Nous avons offert des séances de musique en présentiel à un groupe de jeunes dans le camp de jour qu'ils fréquentaient habituellement. Ce projet a permis à des jeunes de 9 à 16 ans qui vivent avec une incapacité physique ou cognitive de vivre des expériences musicales informelles (Green, 2002, 2009 ; Jaffurs, 2004 ; Söderman et Folkestad, 2004), participatives et adaptées. Les jeunes ont vécu un processus de création musicale authentique intégrant les activités suivantes : (1) appréciation musicale et partage des goûts et préférences individuelles ; (2) regroupement en ensemble et choix d'instruments, du répertoire et des modalités de création privilégiées ; (3) adaptation des instruments et du répertoire, si nécessaire, pour s'assurer qu'ils soient accessibles aux participants ; (4) exploration et apprentissage de divers instruments, chant, mouvement, création, improvisation et apprentissage du répertoire.

Le second objectif de ce projet était d'étudier les retombées de ces activités musicales participatives, informelles, inclusives et adaptées en communauté sur les jeunes *extra-ordinaires* participant au projet. Nous avons documenté notamment l'évolution des habiletés sociales, de la communication, des habiletés musicales, ainsi que de l'autodétermination des jeunes entre le début et la fin du projet via une approche multiméthode.

Méthode

La deuxième édition du *camp musical extra-ordinaire* s'est déroulée de juin à août 2022, pendant sept semaines à raison de trois séances par semaine. Au total, 19 séances de 45 à 60 minutes ont été dispensées. Le camp s'est clôturé par un

spectacle final devant les parents et d'autres jeunes du camp de jour, où quelques activités phares du projet ont été présentées. Les séances étaient animées par deux étudiantes-facilitatrices au doctorat. Les séances se sont déroulées dans un camp de jour de Québec qui dispose d'un groupe spécialisé pour enfants à besoins particuliers. Tous les jeunes de ce groupe ont reçu les séances de musique. Sept jeunes, âgés de 9 à 16 ans, ont participé au projet de recherche. Ils présentaient une déficience intellectuelle et/ou physique. Deux séances inclusives avec les jeunes des groupes réguliers ont également été offertes. Les moniteurs du camp de jour étaient présents pendant les séances pour soutenir la participation des jeunes.

Devis pédagogique

Chaque séance se déroulait selon une routine d'activités instaurée dès la première séance : (1) Chanson d'accueil; (2) Défi du jour; (3) Chanson du camp; (4) Création/exploration avec les instruments; (5) Mouvements; (6) Relaxation et (7) Rangement.

Le défi du jour pouvait comprendre une activité rythmique telle que des vitamines rythmiques (courtes cellules rythmiques à reproduire par imitation en frappant dans ses mains ou sur un instrument à percussion) ou la réalisation d'un Musication (capsules vidéo proposant une trame sonore et invitant à synchroniser son jeu musical à des images). La lecture de partitions alternatives a aussi été introduite durant le défi du jour. Ce système de notation musicale, développé dans le cadre de ce projet, permet de faciliter l'apprentissage de mélodies simples à l'aide d'instruments mélodiques en couleurs comme les cloches et les Boomwhackers. Des pastilles de couleur sont utilisées où chaque couleur est associée à une hauteur de note particulière[2]. Puis, différentes formes sont utilisées pour représenter les durées.

Une chanson du camp a été composée en coopération avec les participants lors des premières séances. Chaque participant a composé une phrase le concernant selon ses centres d'intérêt. Les participants non verbaux ont pu choisir un instrument de musique à jouer pendant leur phrase personnalisée. Les paroles de la chanson étaient également associées à des gestes à réaliser. Au fil de l'été, les participants ont pu apprendre les paroles et ont été invités à chanter à tour de rôle une partie de la chanson dans un micro.

[2] Quelques exemples de partitions adaptées sont disponibles dans la section « Partition » du site Web du *Camp musical extra-ordinaire*.

Pour l'exploration des instruments, chaque participant disposait d'un sceau de plastique (*bucket drum*), rempli d'instruments : des baguettes, des claves, des œufs, un gazou et une flûte à coulisse. D'autres instruments sont venus compléter l'*instrumentarium* tels que des cloches à main, des Boomwhackers et un guiro. Des instruments technologiques ont également été introduits au cours de l'été à savoir le Orba 2 et des tablettes avec l'application de création Chrome Music Lab. Des activités de création avec ces instruments ont été proposées à l'aide de thèmes, d'images ou de trames narratives. Par exemple, en invitant les participants à représenter musicalement un animal ou un paysage, ou bien en sonorisant un conte comme « Les trois petits cochons ».

Les activités de mouvement comprenaient notamment des danses synchronisées avec la musique, à l'aide de vidéos telles que « Just Dance ». Les préférences musicales des jeunes ont permis de déterminer les musiques choisies.

Pendant la relaxation, les jeunes étaient invités à réaliser des mouvements simples ou des respirations au rythme d'une musique calme, avant de ranger leurs instruments et de réintégrer les activités du camp de jour.

Participants

Les sept participants sont des jeunes *extra-ordinaires*[3] ayant manifesté de l'intérêt pour des activités musicales informelles; l'une d'entre eux avait participé à la première édition du Camp musical extraordinaire, qui s'est tenue en ligne à l'été 2020 (Després et al., 2023, 2024). Le Tableau 1 décrit des caractéristiques de ces jeunes musiciens, dont certaines peuvent impliquer de mettre en place des adaptations afin de favoriser leur participation au camp musical.

[3] Quelques exemples de partitions adaptées sont disponibles dans la section « Partition » du site Web du Camp musical extra-ordinaire.

Tableau 1

Informations sociodémographiques des participants

	Âge	Sexe	Diagnostic
P1	12	F	DI moyenne à sévère, trouble d'acquisition de la coordination, dyspraxie verbale
P2	14	F	DI, dyspraxie, TDAH sévère
P3	16	M	DI légère, maladie orpheline, TDAH sévère, déficit visuel, trouble d'acquisition de la coordination, hypotonie, trouble du langage modéré, anxiété
P4[4]	14	F	DI
P5	9	M	DI sévère, trouble d'acquisition de la coordination, trouble du langage
P6	15	F	DI
P7	14	M	TSA

Collecte des données

En cohérence avec notre souci de placer l'autodétermination des participants au cœur de ce projet, nous avons adopté un modèle de recherche-action participative (Kemmis et al., 2013). Nous avons utilisé une approche d'étude de cas ethnographique pour détailler en profondeur le déroulement de l'ensemble du projet et pour documenter les retombées de la participation des jeunes aux activités du *camp musical extra-ordinaire*. Une approche multiméthode a été mise en place pour la collecte des données, incluant des questionnaires et tests standardisés, l'observation directe des séances musicales (enregistrement vidéo et analyse à l'aide d'une grille d'observation) ainsi que des entrevues avec les principaux acteurs impliqués dans le projet (jeunes, parents, étudiantes-facilitatrices et monitrices du camp). Le tableau 2 présente les outils de mesure, les répondants et les périodes de collecte de données.

[4] Avait déjà participé à la première édition du camp en 2020.

Tableau 2

Outils de mesure

Répondant	*n* =	Activité	Fréquence et durée	Instrument de mesure
Enfants	7	Observations	Toutes les séances +/- 1h par séance	Enregistrements vidéo
		Appréciations des séances	Avant et après chacune des séances +/- 5 minutes par séance	Questionnaire individuel portant sur le bien-être du jeune et son appréciation de la séance.
		Tests standardisés	Pré- et post- +/- 55 minutes	1) Questionnaire inspiré de l'ARC's Self-Determination Scale (+/- 20 minutes) 2) AIRS Test Battery of Singing Skills (ATBSS) (20 minutes) 3) Test rythmique Smart Music et vitamines rythmiques (+/- 15 minutes)
Enfants et parents	14	Entrevue initiale	Pré- +/- 30 minutes par enfant	Entrevue individuelle
		Groupe de discussion	Post- +/- 90 minutes	Discussion de groupe semi-dirigée
Parents	7	Questionnaire sociodémographique	Pré- +/- 10 minutes	Questionnaire sociodémogtaphique
		Tests standardisés	Pré- et post- +/- 45 minutes	1) Questionnaire *Mesure des habitudes de vie* (MHAVIE) (20-30 minutes) 2) Questionnaire AUTODIS (15-20 minutes)
Étudiants-facilitateurs	2	Journal de bord	Toutes les séances +/- 10 minutes	Journal de bord
Étudiants-facilitateurs et moniteurs	6	Groupe de discussion	Post- +/- 90 minutes	Discussion de groupe semi-dirigée

Analyse des données

Analyse des enregistrements vidéo des séances. Le chercheur principal, la co-chercheure et une auxiliaire de recherche ont élaboré ensemble une grille d'analyse vidéo. Quatre séances ont été analysées pour chaque participant : les deux premières et les deux dernières. L'analyse s'est concentrée sur six catégories de compétences : (1) la communication, (2) les habiletés sociales, (3) les habiletés musicales, (4) la motricité, (5) l'autonomie et (6) l'attention et la concentration. Des compétences spécifiques à chaque catégorie ont été observées et l'évolution entre le début et la fin du projet a été évaluée. L'annexe 4 présente la grille d'observation avec les compétences spécifiques regroupées dans les six catégories ainsi que les résultats pour chaque participant. Les analyses ont été réalisées indépendamment par deux auxiliaires de recherche de 2e et 3e cycles[5]. Des notes de 1 à 5 ont été attribuées pour chaque compétence selon son évolution entre le début et la fin du projet chez le participant, puis une moyenne des deux notes a été réalisée. Enfin, une moyenne de chaque catégorie de compétences a été réalisée pour chaque participant afin de présenter un score global pour chaque catégorie[6].

Tests musicaux. Au début et à la fin du camp, des tests musicaux ont été administrés aux participants : la *AIRS Test Battery of Singing Skills (ATBSS)* (Cohen, 2015) pour mesurer les habiletés en chant et le *Smart Music's Clap Mode* ainsi que des vitamines rythmiques, de courtes petites cellules rythmiques de quatre temps à reproduire (disponibles en Annexe 1) pour mesurer les habiletés rythmiques. Une échelle d'analyse a été développée pour évaluer les résultats obtenus à ces tests (voir Tableaux 3 et 4). Le résultat original du test Smart Music n'a pu être retenu pour l'analyse en raison du faible niveau sonore des frappes de plusieurs participants. C'est pourquoi il a été décidé de coter la synchronisation des frappes du participant à l'aide de l'enregistrement vidéo. Les tests ont été cotés de manière autonome par deux juges et une moyenne de leurs évaluations a été réalisée.

Tests standardisés et questionnaires. Les jeunes et leurs parents ont rempli au début et à la fin du projet le questionnaire de Mesure des habiletés de vie (MHAVIE), un questionnaire maison inspiré de l'ARC's Self-Determination Scale (Wehmeyer et Kelchner, 1995) et le questionnaire AUTODDIS (Verdugo et al., 2023). Le

[5] Les participants 6 et 7 ont été cotés par un des deux juges seulement.

[6] S'agissant de données ordinales, nous reconnaissons que la moyenne n'est pas l'opération la plus recommandée pour traiter ces données. Nous invitons donc le lecteur à ne pas considérer ces résultats comme étant linéaires, mais plutôt comme d'un ordre de grandeur, témoignant de l'évolution du participant.

questionnaire AUTODDIS, complété par les parents, permet de mesurer l'autodétermination du participant. Il comprend six sections : l'autonomie, l'initiative, la planification, l'autorégulation/l'adaptation, le concept de soi et l'*empowerment*. Un questionnaire portant sur le bien-être et l'appréciation des séances était rempli par chaque jeune individuellement lors de chaque séance; au début et à la fin de la séance, ils étaient invités à partager leur ressenti sur une échelle de 1 à 5, avec des pictogrammes. À la fin de la séance, il était également invité à partager son appréciation de la séance, son activité préférée et tout autre commentaire.

Résultats

Les résultats présentés portent sur la trajectoire de chaque jeune et les données s'y rapportant, issues des observations vidéo, des journaux de bord, des tests musicaux, du questionnaire AUTODDIS et du questionnaire d'appréciation des séances.

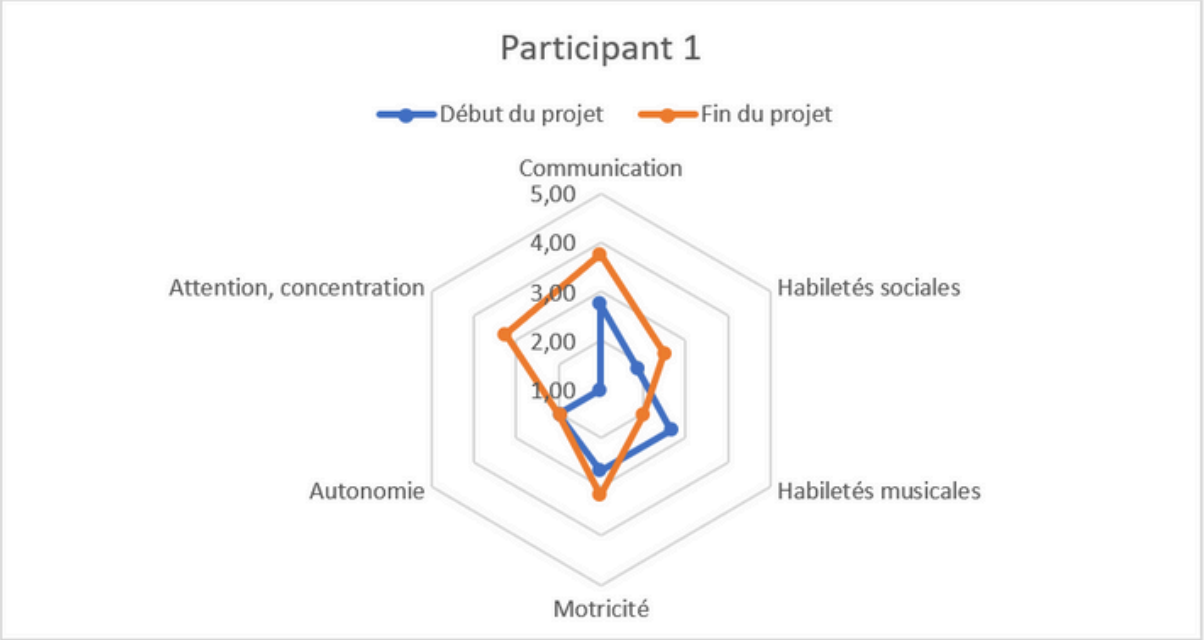
Participante 1

Il s'agissait d'une participante non verbale, avec une DI moyenne à sévère et une dyspraxie motrice et verbale. Au début du camp, elle participait peu aux activités et restait souvent allongée sur son tapis. Elle avait un intérêt pour la musique, mais elle était sensible au bruit et demandait souvent des coquilles. Elle aimait danser et jouer des baguettes sur son *bucket drum*. À la fin de l'été, nous avons remarqué une légère amélioration de ses habiletés sociales. Elle semblait plus attentive et réceptive, nous avons pu comptabiliser davantage d'interactions avec son interlocuteur et une meilleure gestion du bruit et des émotions (voir Figure 1). Elle était également plus active pendant les activités de danse et de chant.

Les résultats au test rythmique sont restés stables et le post-test de chant n'a pu être complété (voir Tableaux 3 et 4). Son indice d'autodétermination mesuré en pré-test était de 86, rang percentile 18. Ce résultat indique que la participante avait besoin de soutien pour l'autonomie et la planification, mais elle avait un bon sentiment d'empowerment (voir Tableau 5).

Figure 1

Évolution de P1 dans les six catégories de compétences selon les observations vidéo



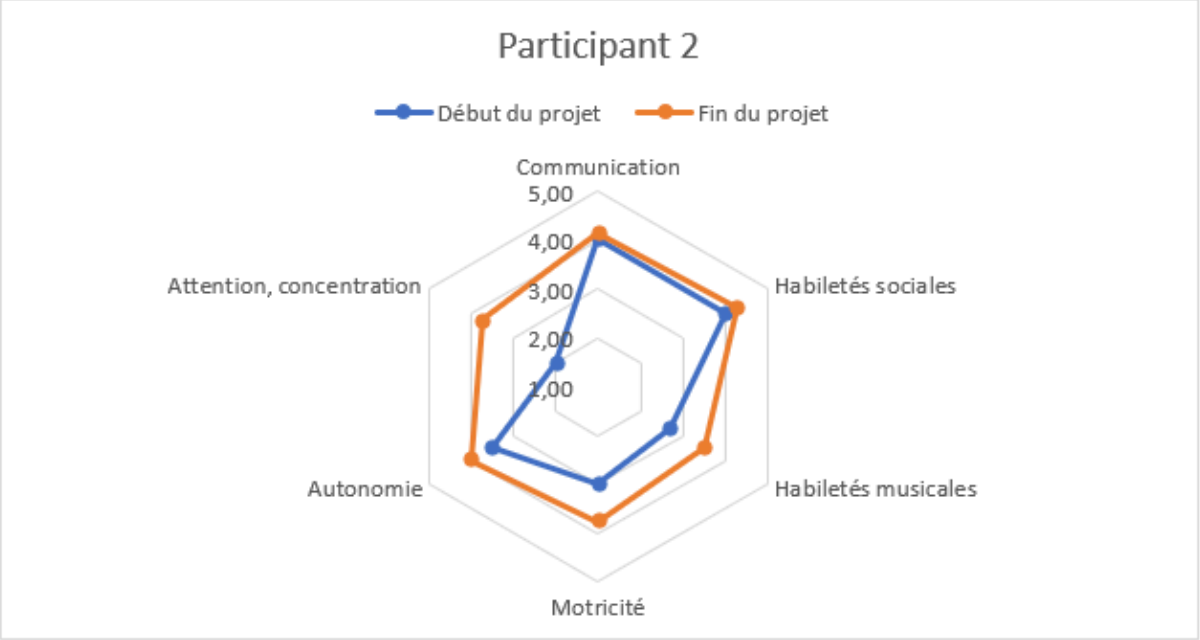
Participante 2

La participante 2 avait une DI et un TDAH sévère. Elle aimait beaucoup raconter des histoires et pouvait intervenir sans que la parole ne lui soit donnée, donnant ainsi parfois l'impression d'être « dans sa bulle ». Elle était très active dès le début de l'été lors des activités de danse et les chansons, surtout celles qu'elle connaissait. Au cours de l'été, nous avons remarqué une meilleure attention de sa part, ainsi qu'une amélioration des habiletés de communication, elle regardait l'interlocuteur et attendait son tour pour parler. Elle réagissait plus souvent aux interventions des amis et semblait davantage présente au groupe. Elle aimait interagir avec les autres en faisant des « high five ». Elle était également plus autonome dans la gestion de ses instruments et la prise de décisions (voir Figure 2).

Les résultats aux tests musicaux n'ont pas montré d'amélioration en rythme, mais une légère amélioration en chant (Tableaux 3 et 4). Son indice d'autodétermination mesuré en pré-test était de 78, rang percentile 7, indiquant ainsi ses défis liés à la planification et l'autonomie (voir Tableau 5).

Figure 2

Évolution de P2 dans les six catégories de compétences selon les observations vidéo



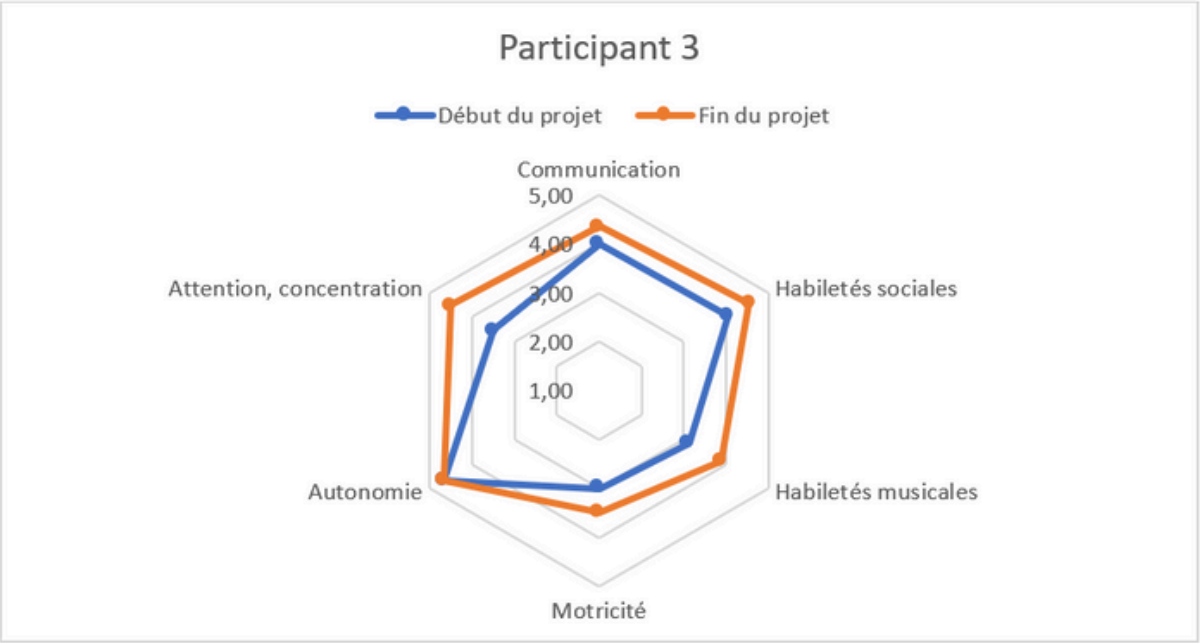
Participant 3

Le participant 3, le plus âgé du groupe, avait un intérêt prononcé pour la musique avant même le début du projet. Il chantait à la chorale de son école. Il était très enthousiaste et participatif pendant les séances. Il apportait régulièrement son harmonica au camp de jour. Il aimait toutes les activités, ainsi qu'aider les animateurs à installer et ranger le matériel. Nous avons pu remarquer au cours de l'été une meilleure coopération et un échange avec ses amis, notamment lors du travail en équipe ou du partage du micro. Il avait aussi une meilleure concentration et attention (voir Figure 3). Au niveau des habiletés musicales, il était plus à l'aise en chant (avec le micro) à la fin de l'été et était plus créatif lors des activités d'exploration d'instruments et de création.

Les résultats des tests musicaux n'ont pas montré d'amélioration en rythme ni en chant. Cependant, ses résultats étaient déjà très bons lors du pré-test, laissant peu de place à l'amélioration (Tableaux 3 et 4). Son indice d'autodétermination était de 97, rang percentile 43 en pré-test et 94, rang percentile 33 en post-test, ce qui indique de bonnes habiletés de planification et d'autorégulation selon ses parents (voir Tableau 5).

Figure 3

Évolution de P3 dans les six catégories de compétences selon les observations vidéo



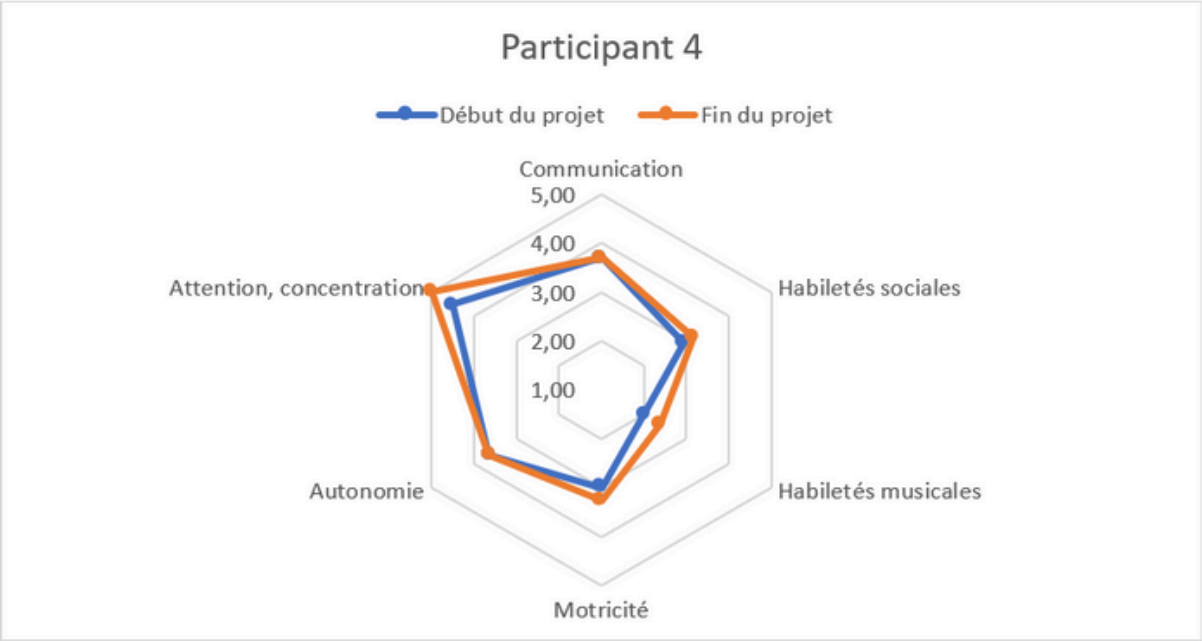
Participante 4

La participante 4 avait déjà participé à la première édition du camp musical qui avait eu lieu en ligne en 2020. Elle chantait à la chorale de son école et avait donc un intérêt pour la musique. Ses instruments préférés étaient les baguettes et les œufs. Elle était réservée et ne parlait pas beaucoup. Au cours de l'été, nous avons pu constater qu'elle chantait un peu plus. Elle était curieuse d'essayer les nouveaux instruments, notamment le Orba. Elle lisait bien la lecture alternative et gérait adéquatement ses instruments. Cette participante n'a pas participé aux dernières séances en raison de vacances familiales, il a donc été difficile de suivre son évolution (voir Figure 4).

Les post-tests de rythme et de chant n'ont pas pu être réalisés. Son indice d'autodétermination était de 97, rang percentile 43 en pré-test et 95, rang percentile 37 en post-test, ce qui indique de bonnes habiletés d'autorégulation et d'initiative selon ses parents (voir Tableau 5).

Figure 4

Évolution de P4 dans les six catégories de compétences selon les observations vidéo



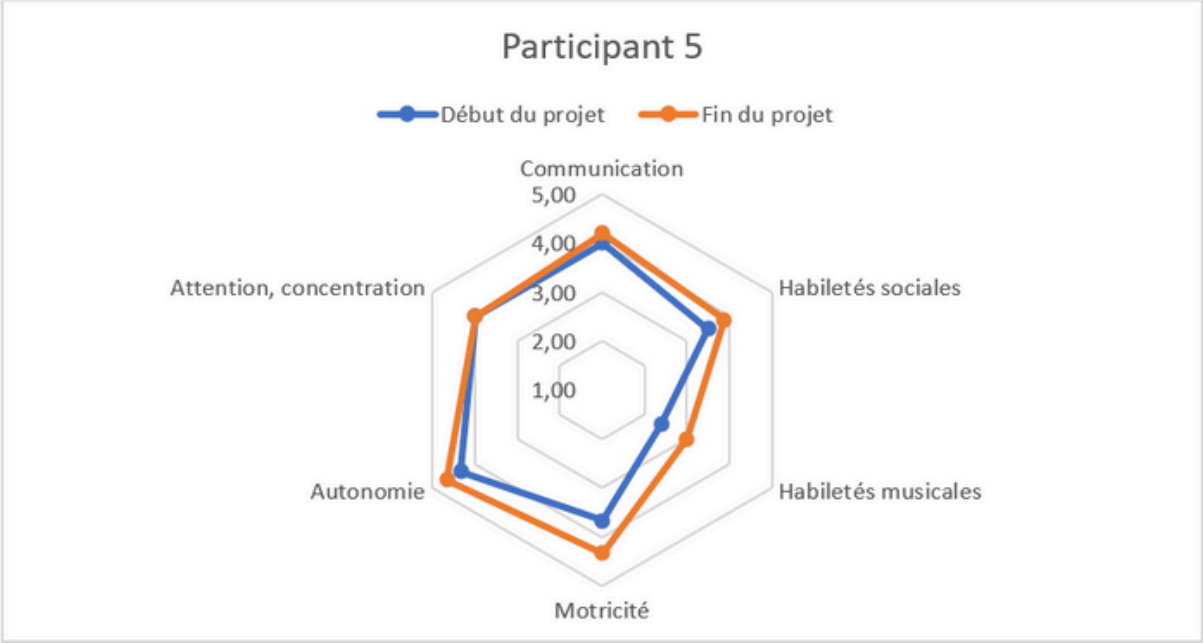
Participant 5

Le participant 5, le plus jeune du groupe, avait beaucoup d'instruments de musique à la maison et aimait jouter de la musique. Ses instruments préférés étaient la flûte, la guitare et le ukulélé. Il était de nature très timide et cherchait souvent refuge auprès des monitrices du camp pendant les activités. Il demandait à chanter dans le micro, mais demeurait timide. Au cours de l'été, nous avons pu remarquer une amélioration de ses habiletés sociales, il parlait un peu plus spontanément avec les animateurs et travaillait en équipe lors de l'activité sur tablette. Son initiative et sa prise de décision étaient également plus développées à la fin de l'été (voir Figure 5).

Pour les habiletés musicales, il aimait faire le chef d'orchestre et proposer des idées de création originales. De plus, il réagissait bien lorsque c'était à son tour de jouer dans l'histoire musicale. À la fin du projet, il a obtenu un meilleur score au test des vitamines rythmiques, mais il n'y a pas eu d'amélioration au test de chant (voir Tableaux 3 et 4). Son indice d'autodétermination mesuré en pré-test était de 99, rang percentile 48. De manière générale, ce participant avait une bonne autonomie, de l'initiative et de bonnes habiletés d'autorégulation (voir Tableau 5).

Figure 5

Évolution de P5 dans les six catégories de compétences selon les observations vidéo



Participante 6

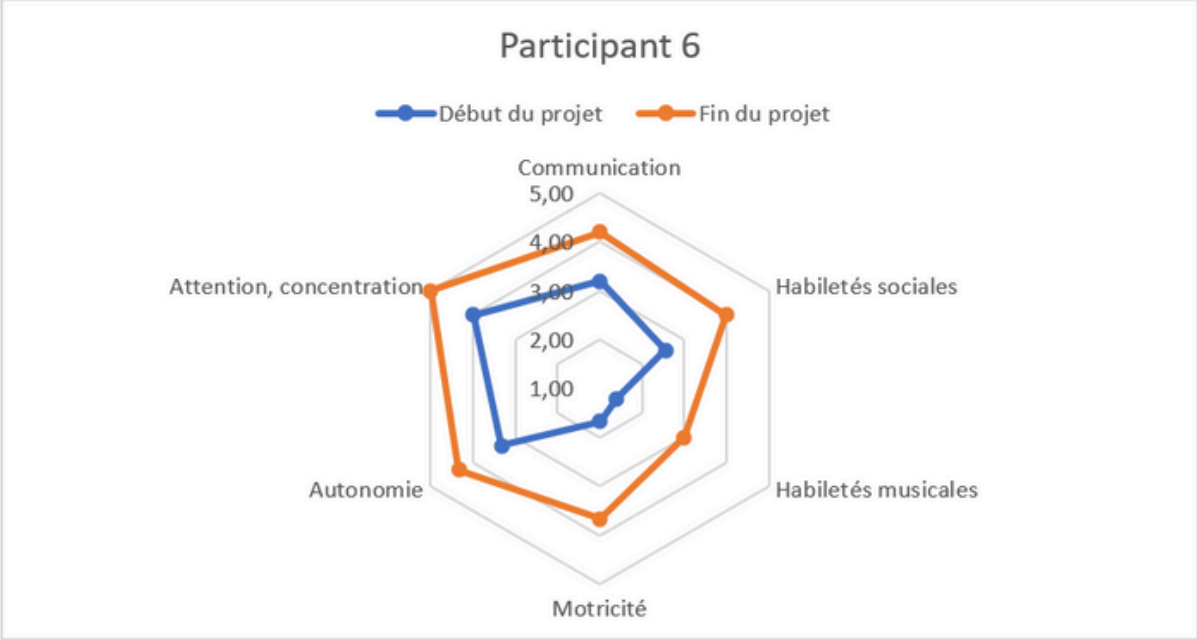
La participante 6 était timide et réservée, mais tout de même participative et souriante lors des séances de musique. Ses instruments préférés étaient la flûte et le gazou, qu'elle choisissait à chaque fois qu'elle en avait l'occasion. Lorsque nous avons introduit le chant dans le micro, elle a beaucoup aimé cette activité et était moins timide de chanter devant les autres. Cette participante a montré une belle évolution au cours de l'été. Sa capacité de communication a progressé; elle s'exprimait de manière plus fluide et spontanée, répondait aux questions collectives et donnait davantage son opinion. De même pour les habiletés sociales, où nous avons pu observer davantage d'entrées en relation et d'interactions avec les autres. Sa motricité, assez faible au début de l'été s'est ensuite améliorée, nous avons notamment pu la voir chanter et danser simultanément. Elle était très attentive lors du conte musical et réagissait rapidement lorsque c'était à son tour de jouer (voir Figure 6).

Pour ce qui est des tests musicaux, ses scores se sont légèrement améliorés au test rythmique et au test de chant, même si sa justesse est restée faible (voir Tableaux 3 et 4). Son indice d'autodétermination mesuré en pré-test était de 91, rang percentile

28. Selon ses parents, son autonomie et son initiative étaient les compétences les plus faibles (voir Tableau 5).

Figure 6

Évolution de P6 dans les six catégories de compétences selon les observations vidéo



Participant 7

Le participant 7, qui vivait avec un trouble du spectre de l'autisme, paraissant souvent « dans sa bulle » au début de l'été. Il parlait peu, restait à l'écart du groupe pendant les séances de musique et avait peu d'interactions avec les amis. Il avait, en revanche, une oreille musicale et un sens du rythme très développés. Il aimait plusieurs instruments (flûte, claves, cloches) ainsi que la tablette comme instrument technologique. Comme la participante 6, il a montré un grand intérêt pour le chant dans le micro alors qu'il chantait peu au début de l'été. Son discours était alors beaucoup plus audible lorsqu'il chantait dans le micro. Il aimait se faire applaudir du public et disait alors « merci beaucoup ». À la fin de l'été, il participait plus aux activités avec le groupe et était plus attentif à ce qui se passait autour de lui (voir Figure 7). Sa mère a également rapporté lors du groupe de discussion final qu'il chantait les chansons du camp à la maison et demandait plus souvent à écouter de la musique.

Il s'agissait d'un participant tardif au projet, il n'a donc pas effectué les tests de chant et de rythme. Son indice d'autodétermination mesuré en post-test était de 91, rang percentile 28. Selon ses parents, sa planification, son concept de soi et son *empowerment* étaient les compétences les plus faibles.

Figure 7

Évolution de P7 dans les six catégories de compétences selon les observations vidéo

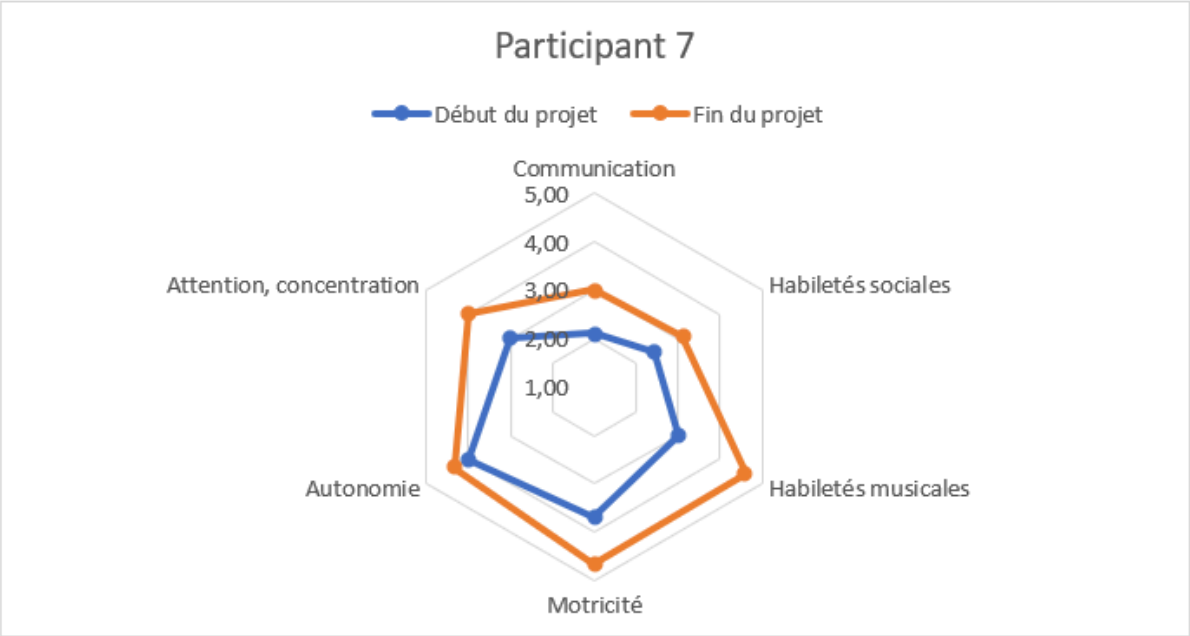


Tableau 3

Résultats des tests rythmiques

		Smart music			Vitamines rythmiques				Total
		70	85	100	1	2	3		
P1	Pré	2	2	2	1	1	1		9
	Post	2	2	2,5	1	1	1		9,5
P2	Pré	2,5	2,5	2,5	4	1	1		13,5
	Post	1,5	1,5	1	2,5	3,5	2		12
P3	Pré	2,5	3	3	5	5	5		23,5
	Post	1	2	2	5	5	5		20
P4	Pré	3,5	4	3,5	5	2,5	2,5		21
	Post								
P5	Pré	2	1	1	4,5	1	3		12,5
	Post	1,5	1	1,5	4,5	5	5		18,5
P6	Pré	1,5	1,5	1,5	2	2	1,5		10
	Post	1,5	2	2	2	3,5	1		12
P7	Pré								
	Post								

Légende Smart Music
0. N'a pas réalisé la tâche
1. A frappé dans ses mains avec une pulsation irrégulière
2. A frappé dans ses mains avec une pulsation régulière, mais différente de celle demandée
3. A frappé dans ses mains avec une pulsation régulière correspondant à celle demandée, mais en décalage avec l'ordinateur
4. A frappé dans ses mains avec une pulsation régulière correspondant à celle demandée en accord avec l'ordinateur

Légende Vitamines rythmiques
0. N'a pas réalisé la tâche
1. A produit un rythme inexact, sans frapper le bon nombre de coups
2. A produit un rythme inexact, en frappant le bon nombre de coups
3. A imité avec une certaine exactitude le rythme
4. A imité avec exactitude le rythme, sans respecter le tempo
5. A imité avec exactitude le rythme en respectant le tempo

Tableau 4

Résultats du test de chant ATBSS

		Tâche										**Total**
		2A	2B	3	4	5	6	7	8	9	10	
P1	Pré	1	2,5	1,5	1,5	0	1,5	1,5	2	1,5	0	9,5
	Post											
P2	Pré	2	2	3,5	5	1	4	3	0,75	0	5	25,5
	Post	3,5	3,5	5,5	5,75	5,5	5,75	4,5	0,75	3,5	6,25	40,25
P3	Pré	2	2	7,5	7	3,5	4,75	3	1	2,75	7	40,5
	Post	3	2	5,75	7,5	0,5	5,5	2,5	4	3,75	7,25	41,75
P4	Pré	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Post											
P5	Pré	2	2,5	2	2	0	1,75	0	0	1	0	11,25
	Post	2,5	2,5	1	2	0	1,75	1	3,5	0	0	14,25
P6	Pré	2	1	0	0	0	2,5	3	2	1,5	4	18
	Post	1	1	2	3,25	0	2,5	3	1,5	1	5,25	20,5
P7	Pré											
	Post											

Légende
0. N'a pas réalisé la tâche ou connaissait déjà la chanson ou a chanté une chanson déjà existante
1. A produit un rythme inexact, sans frapper le bon nombre de coups
2. A produit un rythme inexact, en frappant le bon nombre de coups
3. A imité avec une certaine exactitude le rythme
4. A imité avec exactitude le rythme, sans respecter le tempo
5. A imité avec exactitude le rythme en respectant le tempo

Tableau 5

Indice d'autodétermination (selon le test AUTODDIS)

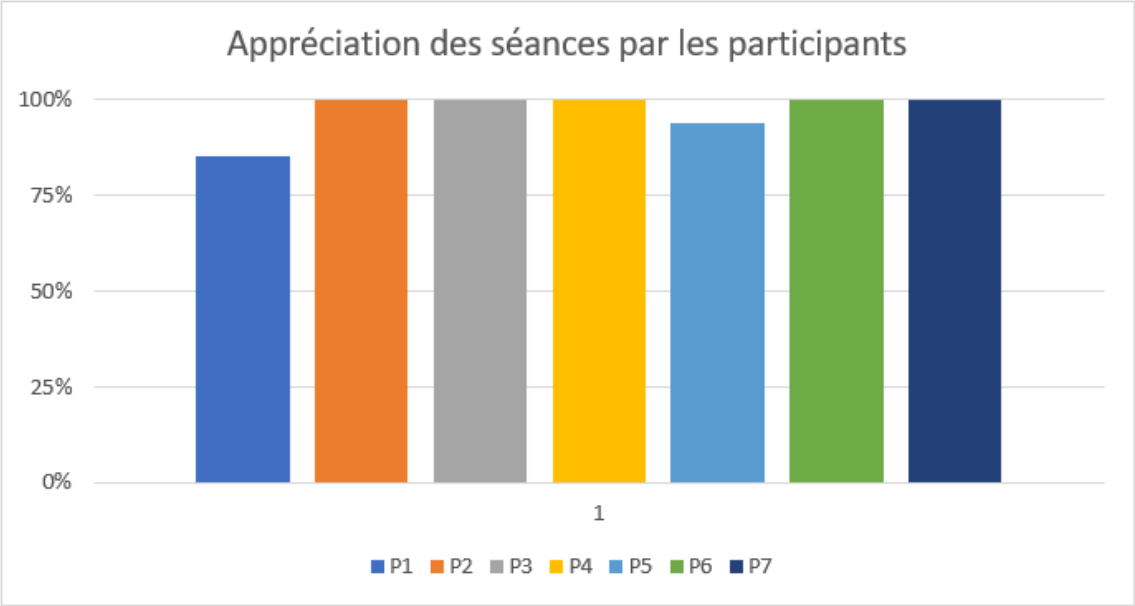
		Autonomie	Initiative	Planification	Autorégulation / adaptation	Concept de soi	Empowerment	Note standard totale	Indice auto-détermination	Rang percentile
P1	Pré	6	8	5	9	10	7	45	86	18
P2	Pré	6	6	5	5	7	7	37	78	7
P3	Pré	7	7	10	10	12	11	57	97	43
	Post	7	11	8	5	13	9	53	94	33
P4	Pré	7	9	8	10	12	11	57	97	43
	Post	8	8	8	9	12	10	55	95	37
P5	Pré	10	10	9	10	10	10	59	99	48
P6	Pré	7	6	8	9	10	10	50	91	28
P7	Post	9	10	6	12	7	6	50	91	28

Résultats au Questionnaire d'appréciation des séances

La passation du questionnaire d'appréciation en fin de séance permettait aux participants de s'exprimer librement sur leur ressenti et leurs activités préférées (voir Figure 8). Les résultats montrent un pourcentage de satisfaction de 100% exprimé par cinq jeunes alors que les deux autres affichaient respectivement un pourcentage de 85% et 94%

Figure 8

Résultats de l'appréciation des séances par les participants



Discussion

Le premier objectif de cette étude était d'offrir un environnement de création musicale inclusif et adapté pour des jeunes *extra-ordinaires*. Pour atteindre cet objectif, nous avons offert des séances de musique en présentiel à un groupe de jeunes dans le cadre du camp de jour qu'ils fréquentaient habituellement. Ces séances, co-animées avec l'aide des moniteurs habituels de ce groupe ont eu lieu pendant sept semaines, de la fin du mois de juin à la mi-août 2022, à raison de trois séances par semaine. En tout, 19 séances de 45 à 60 minutes ont été dispensées et les jeunes ont participé en moyenne à 14 d'entre elles, compte tenu des vacances familiales. Le camp s'est clôturé par un spectacle final devant les parents et d'autres jeunes du camp de jour, où quelques activités phares de l'été ont été présentées.

Ce projet, réalisé de concert avec un organisme du milieu, permet d'enrichir le programme éducatif estival offert aux jeunes, qui peuvent ainsi profiter des bénéfices de l'éducation musicale, de « faire de la musique » (Peretz, 2018). Les résultats de notre étude confirment la pertinence de recherches participatives, réalisées avec des organismes communautaires auprès de jeunes vivant avec une déficience intellectuelle ou physique. À titre d'exemple, des recherches québécoises ont donné des résultats positifs, notamment en formant des moniteurs de camps de

jour à l'éducation sociale de jeunes *extra-ordinaires* (Sylvain et al., 2023) ou de former ces jeunes à l'utilisation de l'iPad (Simonato et al., 2020). Les résultats positifs de notre programme sont aussi en phase avec la littérature, qui stipule que la participation à des activités de loisirs permet aux jeunes *extra-ordinaires* de s'engager dans de nouvelles activités et de s'épanouir dans leur collectivité (Julien-Gauthier et al., 2016).

L'implantation du programme musical dans un camp de jour offrant des activités de loisir à plusieurs groupes de jeunes, dont un groupe composé de jeunes *extra-ordinaires* permettait de leur offrir un environnement de création musicale inclusif. Selon Carbonneau et al. (2015), l'expérience de loisirs inclusive est le résultat d'une interaction entre : (a) l'accès aux espaces et aux équipements appropriés pour permettre une expérience répondant aux désirs et aspirations de la personne, (b) l'établissement de relations interpersonnelles et d'interactions positives avec les autres participants, (c) l'engagement dans une activité significative, adaptée aux capacités de la personne et qui lui permet de mettre à profit son plein potentiel. Ainsi, la 2e édition du Camp musical extra-ordinaire a permis de favoriser l'inclusion des jeunes extra-ordinaires. Elle a facilité leur engagement dans le groupe et a encouragé des activités musicales inclusives, avec les jeunes des groupes réguliers, et ce, tant dans le cadre des activités habituelles du camp de jour, que lors du spectacle de fin de camp.

L'implantation de la 2e édition du *Camp musical extra-ordinaire* dans un camp de jour inclusif existant présente de nombreux avantages sociaux et pédagogiques. D'abord, l'environnement leur était familier, les jeunes participants se connaissaient et avaient déjà établi des liens sociaux, ce qui a facilité la mise en place d'activités musicales en groupe. De même, la proximité et les liens établis favorisent l'apprentissage vicariant et l'entraide au cœur des activités de groupe (Bandura, 2021). De plus, au sein de cet environnement familier, une routine a été établie et représentée visuellement, comme discuté dans le chapitre *L'approche pédagogique du camp musical extra-ordinaire : adaptation de l'apprentissage informel de la musique pour les jeunes ayant une déficience intellectuelle* de cet ouvrage, ce qui constitue un atout pour l'acquisition de nouvelles habiletés (Cèbe et Paour, 2004; Normand-Guérette, 2012).

L'approche pédagogique mise en place comporte aussi des caractéristiques favorables à l'apprentissage, telles que la mise en valeur des intérêts et préférences

des participants, la fréquence rapprochée des séances, le rappel des activités réalisées afin de consolider les apprentissages, la rétroaction positive et l'introduction de nouveautés de façon régulière afin de maintenir l'intérêt et de susciter l'enthousiasme des participants. Ainsi, le programme pédagogique proposé par le *Camp musical extra-ordinaire* a été conçu de façon à intégrer les principes de l'apprentissage aux jeunes ayant des défis particuliers et de l'apprentissage informel de la musique (Green, 2002, 2009), tout en favorisant un enseignement-apprentissage optimal pour les jeunes ayant une déficience intellectuelle ou physique (Bandura 2021; Cèbe et Paour, 2004; Côté et al., 2016 ; Huang et Chu, 2014; Goupil, 2020 ; Julien-Gauthier et al., 2009 ; Normand-Guérette, 2012 ; Westling et al., 2015). En ce sens, les étudiantes-facilitatrices ont noté un accroissement de la motivation des jeunes au fil des semaines, qui attendaient et anticipaient les séances musicales avec expectative. Le questionnaire d'appréciation en fin de séance, permettait aux participants de s'exprimer librement sur leur ressenti et leurs activités préférées, ce qui a favorisé le développement de leurs habiletés de communication. Les résultats présentés à la Figure 8 témoignent d'ailleurs de leur appréciation et de leur engagement dans les activités musicales.

Les moniteurs de camp de jour qui travaillent auprès de jeunes *extra-ordinaires* éprouvent parfois des difficultés à saisir les occasions qu'offrent les activités ludiques et les loisirs pour promouvoir le développement des habiletés de communication et de socialisation des jeunes (Sylvain et al., 2023). Les activités de loisir sont des occasions exceptionnelles d'apprentissage en contexte réel pour ces jeunes. Fennick et Boyle (2003), elles ont d'ailleurs démontré les résultats positifs de l'accompagnement d'étudiants universitaires pour faciliter l'inclusion de jeunes *extra-ordinaires*. Les résultats décrivent les effets positifs, tant sur le plan du plaisir ressenti lors des activités que sur celui de l'enrichissement des interactions entre les jeunes et les accompagnateurs. Les étudiantes-facilitatrices de ce projet ont exposé des moniteurs du camp de jour accueillant le *Camp musical extra-ordinaire* 2e édition aux bienfaits des approches d'apprentissage informel de la musique pour les jeunes *extra-ordinaires* et à différentes possibilités d'adaptation du matériel et des activités pour les rendre plus accessibles.

Le deuxième objectif était d'examiner l'impact d'activités musicales informelles, inclusives, participatives et adaptées sur le développement des jeunes *extra-ordinaires*. Nos résultats témoignent, entre autres, de l'évolution des participants et

de leurs parcours tout au long du projet. Ainsi, bien que chacun d'entre eux ait développé des habiletés lors de sa participation au *Camp musical extra-ordinaire*, celles-ci sont très diversifiées, reflétant les intérêts, potentiels et engagements idiosyncrasiques des participants. L'hétérogénéité est une des caractéristiques des jeune extra-ordinaires (Bernard et al., 2016, Boulanger, 2016), qui s'est traduite dans les résultats de leurs apprentissages. De même, lors de leur participation à ce programme d'apprentissage informel de la musique, chaque jeune a évolué et développé des habiletés de manière différente et à son rythme, reflétant l'hétérochronie développementale (hétérochronie dans le rythme de développement en secteurs ou domaines distincts, considérée comme une caractéristique développementale chez ces enfants (Nader-Grosbois, 2006; Tsao et al., 2019). Nos résultats indiquent des améliorations notamment sur le plan de la communication, des habiletés sociales, des habiletés musicales et de l'autonomie, modulées selon la trajectoire personnelle des sept participants au projet.

Communication

Les progrès réalisés en communication ont été variables en fonction des instruments de mesure et des caractéristiques des participants. Les résultats de la MHAVIE ont montré des améliorations de la communication chez une participante seulement (P1). Cependant cet instrument pourrait ne pas s'avérer optimal pour mesurer des changements dans des habiletés spécifiques dans un court intervalle de temps. En revanche, l'analyse des observations vidéo a révélé des changements positifs chez la majorité des participants. Il est à noter que la plupart des jeunes *extra-ordinaires* présentent des difficultés langagières sur le plan de l'élocution, du vocabulaire, de la grammaire et des habiletés générales d'expression (Westling, et al., 2015). Deux participants avaient déjà de bonnes compétences de communication au début du camp, si bien qu'ils avaient moins de latitude pour progresser dans ce domaine. Les autres participants, plus timides ou réservés au début du camp, ont développé leur écoute des interlocuteurs, leur réceptivité, la prise en compte des règles de communication en société (par exemple attendre son tour pour parler, ce qui pourrait également être lié à une augmentation de la capacité d'inhibition, une variable qui n'a pas été mesurée dans le cadre de cette édition du projet) et leur discours est devenu plus spontané.

Enfin, les jeunes ont également découvert de nouvelles façons de s'exprimer à l'aide

du matériel proposé, tels les instruments de musique à vent (gazou, flûte à coulisse) ou le micro pour chanter. Ce dernier a suscité un véritable engouement chez deux participants, pourtant timides au début du camp, se révélant un moyen particulièrement intéressant de renforcer leurs habiletés d'expression.

Habiletés sociales

L'analyse des observations vidéo suggère également une amélioration dans le domaine des habiletés sociales pour tous les participants. Nous avons pu constater qu'ils entraient plus facilement en relation avec les autres au fil de l'été, que ce soit avec les autres jeunes ou avec les animateurs. Ils réagissaient davantage aux interventions de leurs pairs pendant les activités et avaient une meilleure collaboration lors du travail en équipe.

Les jeunes vivant avec une déficience intellectuelle apprennent « en contexte », c'est-à-dire qu'ils ont besoin d'être exposés à des modèles sociaux et apprennent des habiletés sociales dans des contextes où ils sont susceptibles d'avoir à communiquer et interagir avec d'autres personnes (Julien-Gauthier et al., 2018; Normand-Guérette, 2012; Westling et al., 2015). Dans les séances d'apprentissage informel de la musique, les participants étaient invités à donner leur avis et à partager leurs centres d'intérêt pour co-construire le programme d'activités. Ceci leur a permis de développer leur engagement et leur autodétermination. Ils ont ainsi pu profiter de nombreuses occasions de prendre des initiatives, de communiquer leur point de vue et d'interagir avec leurs pairs et les accompagnateurs (étudiantes-facilitatrices et moniteurs).

Habiletés musicales

Les tests de chant et de rythme réalisés en pré- et post-, nous ont permis de constater une bonne amélioration en rythme chez le participant 5 et une bonne amélioration en chant chez le participant 2. Il est à noter qu'un pré-test et trois post-tests musicaux n'ont pas été effectués chez les participants 1, 4 et 7 (voir Tableaux 3 et 4) et que le participant 3 avait déjà de très bonnes habiletés musicales au début du projet. Il faut noter également que seulement certaines compétences ont été travaillées pendant les séances musicales. Par exemple, sur le plan rythmique, ce ont essentiellement des vitamines rythmiques par imitation qui ont été travaillées.

Cependant, la pratique d'une pulsation régulière a été peu travaillée. Pour ce qui est du chant, nous avons davantage encouragé la pratique du chant, le développement d'idées créatives par la composition (chanson du camp) et le volume sonore qu'un travail approfondi de la justesse. Le chant dans le micro a permis à certains participants de développer davantage leurs compétences en chant. Enfin, les observations vidéo ont montré que les jeunes sont devenus plus à l'aise avec la lecture de la notation alternative, à l'aide de pastilles de couleur, lors du jeu instrumental mélodique au Boomwhackers et aux cloches à main.

Motricité

La motricité s'est améliorée chez la majorité des participants. Le fait de manipuler les instruments de musique plusieurs fois par semaine pourrait contribuer à l'amélioration de la motricité fine des doigts et des mains (Khoran et al., 2012). Chez les jeunes *extra-ordinaires*, le besoin d'un apprentissage systématique sur une longue période est reconnu, ainsi que la nécessité de rappeler les contenus au fil des séances, afin de leur permettre de consolider leurs apprentissages (Julien-Gauthier et al., 2018; Normand-Guérette, 2012; Westling et al., 2015). La motricité globale et l'équilibre ont été travaillés lors des activités de mouvements comme la danse. Ces activités, par l'effet d'entraînement qu'elles suscitent, leur potentiel d'improvisation et leur impact sur la condition physique des jeunes participants pourraient avoir contribué au développement des habiletés motrices chez les participants. À ce sujet, Hsieh et al. (2017) déplorent le faible niveau d'activité physique et les comportements sédentaires de jeunes *extra-ordinaires*, qui les placent à risque d'éprouver des problèmes de santé. Selon Iwanaga et al. (2021), les interventions visant à aider les jeunes vivant avec une déficience intellectuelle à adopter des comportements favorables à la santé, tels l'activité physique, peuvent augmenter leur capacité à participer à la vie communautaire. Les activités musicales engageant la motricité fine et globale des participants font partie intégrante du programme du *Camp musical extra-ordinaire* et contribuent à les inciter à bouger dans le plaisir, au rythme de la musique.

Autodétermination et autonomie

L'indice d'autodétermination nous a permis de connaitre les domaines dans lesquels les participants étaient le plus à l'aise selon leurs parents. Cependant, il a pu être

calculé en post-test chez deux participants seulement et n'a pas révélé d'amélioration. Nous avons pu constater lors des observations vidéo une prise de décision plus rapide dans le choix des instruments de musique et des activités (chansons ou danses par exemple). Dans l'ensemble, les participants avaient également une gestion plus autonome de leurs instruments et de leur espace. Pour les participants vivant avec une déficience intellectuelle moyenne à sévère, la présence d'un accompagnateur s'avérait nécessaire pour les aider à développer leur autonomie et faire des choix. Cet accompagnement est important, car l'apprentissage de la prise de décisions est un élément essentiel du développement de l'autonomie et de la confiance de ces jeunes (Westling et al., 2015). Le contexte du *Camp musical extra-ordinaire* a permis de créer des occasions pour les participants d'apprendre à exprimer leur point de vue et à faire des choix, avec le soutien des étudiantes-facilitatrices et des moniteurs du camp de jour.

Attention et concentration

La mise en place de séances d'apprentissage informel de la musique a nécessité plusieurs adaptations afin de capter l'attention des jeunes lors des activités et de les aider à trouver leur place et participer activement. Pour favoriser cette participation, Westling et al. (2015) et Normand-Guérette (2012) suggèrent d'utiliser des repères visuels ou d'autre types d'adaptations pour mettre en évidence l'information importante. Dans cette perspective, les étudiantes-facilitatrices ont utilisé des pastilles de couleur pour aider les jeunes à repérer les notes à jouer, de même que des instruments adaptés et des activités accessibles, se succédant à un rythme relativement soutenu. La majorité des participants ont amélioré leurs compétences en attention et concentration à la tâche, selon nos observations. Ils montraient une concentration accrue lors des activités au fur et à mesure des semaines. Ils étaient moins « dans leur bulle » et réagissaient davantage à ce qui se passait autour d'eux. À l'instar de ce qui a été documenté lors de la première édition du *Camp musical extra-ordinaire* (Després et al., 2023), varier les activités ou rester au maximum une dizaine de minutes sur une activité favorise généralement le maintien de l'attention chez les jeunes *extra-ordinaires*.

Habiletés technologiques

Les instruments technologiques (Orba, tablette avec application) ont été introduits

au cours de l'été, il n'a donc pas été possible de mesurer l'évolution de leur utilisation depuis le début des séances. Cependant, à la fin de l'été les participants 3, 4, 5, 6 et 7 ont obtenu un bon score (4,5 ou 5) pour l'utilisation des technologies, ce qui laisse entendre qu'ils ont pu acquérir une bonne maitrise des appareils et logiciels qui leur étaient inconnus au début.

Limites

Les défis rencontrés pendant le projet ont été notamment liés aux outils de mesure. Nous avons pu constater le manque d'outils de mesure adaptés pour mesurer les bienfaits d'un apprentissage informel en musique chez les jeunes vivant avec une déficience intellectuelle, que ce soient les tests musicaux ou les questionnaires standardisés. En effet, les questions sont peu adaptées au profil hétérogène des participants, les questionnaires sont souvent longs, non appropriés ou ne sont pas conçus pour mesurer des changements dans un temps relativement court, ce qui pourrait en partie expliquer les données manquantes pour certains participants en post-expérimentation. La collecte de données a aussi été interrompue pendant l'été pour certains participants qui s'absentaient pour diverses raisons (vacances, santé, etc.), ce qui complexifiait aussi parfois les communications avec les parents. Enfin, le recrutement pour le projet se limitait à la population inscrite à un seul camp de jour, ce qui, de fait, réduisait le nombre de participants possibles et l'accessibilité du projet.

Recommandations pour de futures recherches

Les résultats de cette recherche ont permis de révéler le potentiel de jeunes *extra-ordinaires* engagés dans un programme inclusif et adapté d'apprentissage informel de la musique. Les résultats de l'implantation de cette 2e édition du *Camp musical extra-ordinaire* ont également permis d'identifier quelques pistes de réflexion pour des recherches futures. En matière de pédagogie, il serait intéressant d'élargir l'éventail d'instruments proposés, dont certains pourraient être plus complexes (par exemple des xylophones), d'explorer de nouveaux instruments technologiques et de développer davantage l'apprentissage des instruments explorés dans le cadre de ce projet.

Sur le plan social, nos résultats montrent que l'approche informelle d'apprentissage de la musique s'intègre bien dans les activités de loisir des jeunes vivant avec une déficience intellectuelle ou physique, permettant de diversifier et d'enrichir le programme qui leur est offert. Dans cette deuxième édition du *Camp musical extra-ordinaire*, les jeunes ont eu l'occasion de participer à plusieurs activités musicales (chant, mouvement, jeu avec instruments, création, etc.) et d'être initiés à l'utilisation de différents instruments selon leurs intérêts. Les bienfaits de la musique sont nombreux et reconnus (Després et al., 2024) et leur intégration dans les activités de loisir permet d'en augmenter l'accessibilité pour ces jeunes et de leur offrir l'occasion de développer leurs talents artistiques et mettre en valeur leur potentiel.

Pour la recherche scientifique, nous constatons le besoin de poursuivre les recherches dans le domaine émergent de l'apprentissage informel de la musique et de s'appuyer sur les résultats d'expériences québécoises et internationales, qui en soutiennent le bien-fondé, pour accroître nos connaissances théoriques et pratiques. La recherche dans ce domaine nécessite aussi le développement d'outils de mesure qui soient mieux adaptés aux jeunes vivant avec une déficience intellectuelle, avec des tâches et questions plus appropriées pour mesurer l'évolution de leurs habiletés, accessibles et micrograduées. Par ailleurs, considérant les enjeux liés aux données manquantes que nous avons rencontrés, nous encourageons également la collecte des données sur place ou facilitant la participation du parent, afin de s'assurer d'avoir une collecte complète à la fin du projet.

Synthèse

Au vu des tests peu adaptés, nous avons choisi de baser notre analyse principalement sur les observations vidéo des séances et les journaux de bord. Par ce moyen, nous avons pu observer des résultats positifs, notamment une amélioration des habiletés sociales et de la motricité chez tous les participants, ainsi qu'une amélioration de la communication, des habiletés musicales et de l'attention chez la majorité d'entre eux. Cette expérience s'est avérée non seulement transformatrice pour les participants au projet, mais aussi pour tous les acteurs gravitant autour du *Camp musical extra-ordinaire*.

Annexe 1

Vitamines rythmiques, test conçu spécifiquement pour les besoins de la recherche

Consigne : Nous allons jouer au jeu du miroir. Tu vas devoir faire les mêmes gestes que moi. Écoute bien.

Démonstration (Tempo = 60) :

- Répète après moi : Noire, noire, noire, noire
- Répète après moi : Croche, croche, noire, croche, croche, noire
- Répète après moi : Triolet, noire, triolet, noire

Annexe 2

Résultats et grille des observations vidéo

		P1		P2		P3		P4		P5		P6		P7	
		Début	Fin	Début	Fin	Début	Fin	Début	Fin	Début	Fin	Début	Fin	Début	Fin
Communication	Vocabulaire	N/A	N/A	4	4	5	5	2,5	2,5	3	3,5	2	3	2	3
	Syntaxe des phrases	N/A	N/A	3	3	4,5	4,5	2,5	2.5	3	3	2	3	2	3
	Prononciation	N/A	N/A	4	4	4,5	4,5	2,5	2,5	4	4	2	3	2	3
	Regarde l'interlocuteur	3	4	5	5	2,5	3,5	5	4	5	5	3	4	2	2
	Écoute l'interlocuteur (ex. les consignes)	3	4	4	5	4,5	5	5	5	4,5	4,5	5	5	2	4
	Attend son tour pour parler	N/A	N/A	3,5	4	2	2,5	5	5	4	4	5	5	2	3
	Initie adéquatement la communication	N/A	N/A	4	4	3	4	5	5	4,5	4,5	2	4	2	3
	Répond à une question	2	2	4	4	4	4,5	4	4,5	4,5	4,5	4	5	3	3
	Réceptivité	3	5	5	5	5	5	4,5	5	4,5	4,5	5	5	3	3
	Discours spontané	N/A	N/A	4	3,5	5	5	1	1	3	4,5	2	5	1	3
Habiletés sociales	Capacité à entrer en relation	2	3,5	4	4	4,5	5	2,5	2,5	4	4	1	3	3	3
	Rit/fait des blagues	1	1	4	4	5	5	1	1	2,5	4	1	3	1	2
	Complimente, félicite ses pairs (ex. applaudit)	1	1	4	3	3	3	1	2	1	1	1	3	1	2
	Politesse	N/A	N/A	4	5	5	5	4	4	4,5	4,5	5	5	3	3
	Montre son appréciation	2	2	5	5	4	4	3	3	4	4	3	5	3	4
	Réagit aux demandes de l'enseignant	3	4	5	5	5	5	4	4,5	4	4,5	5	5	3	4
	Réagit aux interventions de ses camarades	2	1	4	5	5	5	4	4,5	4	4	1	4	1	2
	Gestion du bruit et de la dynamique du groupe	2	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5
	Travail d'équipe	N/A	N/A	1	2,5	1	5	2	2	N/A	N/A	1	3	2	3

Habiletés musicales	Pulsation	3	2	2	2	3	3	2,5	2,5	2,5	3	1	1	3	5
	Chant, placement de la voix	N/A	N/A	3	5	3,5	4,5	1	1,5	1,5	2,5	1	5	3	5
	Justesse, imitation mélodique	N/A	N/A	3	4	3	4	1	1,5	1	2	1	1	2	3
	Imitation rythmique	3	2	2,5	3	N/A	N/A	2,5	2,5	2,5	3	1	4	4	5
	Créativité, exploration d'instruments	2	2	3	3,5	3	4	3	4	4,5	4,5	3	4	3	5
Motricité	Motricité à l'instrument	2	3	3	4,5	3	4,5	4	4,5	4,5	4,5	3	4	5	5
	Motricité corporelle (ex: percussions corporelles, danse)	4	4,5	N/A	N/A	3	3	N/A	N/A	3,5	4,5	1	3	3	4
	Synchronisme son et mouvement	2	2	3	3	3	3	2	2	3	4	1	4	3	5
Autonomie	Gestion de son *bucket* et de ses instruments	4	4	3,5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5
	Initiative	1	1	3,5	3	5	5	2	2	4	4,5	1	3	2	3
	Prise de décision	1	1	3,5	4	4	4	4	4	4	4,5	5	5	5	5
Attention, concentration	Concentration, focus sur la tâche demandée	1	3	1	3	3	4	4	5	4	4	4	5	3	4
	Écoute attentive de la musique	1	3,5	3	4,5	4	5	5	5	N/A	4	N/A	5	N/A	4

Références

Bandura, A. (2021). Psychological modeling: conflicting theories (Classic edition). Routledge.

Bell, A. P. (2014). Guitars have disabilities: Exploring guitar adaptations for an adolescent with Down syndrome. *Journal of Music Education, 31*(3), 343-357. https://doi.org/10.1017/S026505171400028X

Bernard, M. A., Thiébaut, E., Mazetto, C., Nassif, M. C., De Souza, M. C. C., Nader-Grosbois, N., ... et Adrien, J. L. (2016). L'hétérogénéité du développement cognitif et socio-émotionnel d'enfants atteints de trouble du spectre de l'autisme en lien avec la sévérité des troubles. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 64*(6), 376-382.

Boulanger, J. (2016). Les troubles associés à la déficience intellectuelle. *Empan, 104*(4), 31-37. https://doi.org/10.3917/empa.104.0031

Campbell, P. S. (1995). Of garage bands and song-getting: The musical development of young rock musicians. *Research Studies in Music Education, 4*(1), 12-20.

Carbonneau, H., Cantin, R. et St-Onge, M. (2015). Pour une expérience de loisir inclusive. Laboratoire loisir et vie communautaire, Université du Québec à Trois-Rivières. https://www.aqlph.qc.ca/app/uploads/2018/05/POUR-UNEEXP%C3%89RIENCE-DE-LOISIR-INCLUSIVE.pdf

Cèbe, S. et Paour, J.-L. (2004). Engager tous les élèves, sans exception, dans la première étape des apprentissages fondamentaux : un défi pour l'école maternelle. *Nouvelle revue de l'ASH, 25*, 23-33.

Cohen, A. J. (2015). The AIRS Test Battery of Singing Skills: Rationale, item types, and lifespan scope. *Musicae Scientiae, 19*(3), 238-264. https://doi.org/10.1177/1029864915599599

Cope, P. (2002). Informal learning of musical instruments: The importance of social context. *Music Education Research, 4*(1), 93-104.

Côté, V., Couture, C. et Lippé, S. (2016). Fonctionnement de l'enfant qui présente une déficience intellectuelle et pistes d'interventions. *Revue québécoise de psychologie, 37*(2), 121-140.

Davis, K. M. (2010). Music and the expressive arts with children experiencing trauma. *J. Creat. Mental Health 5*, 125–133.

Després, J.-P., Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C. et Bédard-Bruyère, F. (2022). The Extra-Ordinary Music Camp: An informal online distance learning approach for children with intellectual and physical disabilities and learning disorders. *Frontiers in Education, 7*. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2022.913390

Després, J.-P., Julien-Gauthier, F., Mathieu, M.-C. et Bédard-Bruyère, F. (2023). Développer la littératie des jeunes ayant une déficience intellectuelle par la participation à un programme d'apprentissage informel de la musique à distance. *Revue hybride de l'éducation, 7*(1), 147–183. https://doi.org/10.1522/rhe.v7i1.1308

Després, J.-P., Julien-Gauthier, F., Bédard-Bruyère, F. et Mathieu, M.-C. (2024). Music and young people with intellectual disability: A scoping review. *Psychology of Music, 52*(3), 362–379. https://doi.org/10.1177/03057356231203697

Després, J. P., Julien-Gauthier, F., Bédard-Bruyère, F. et Mathieu, M.-C. (sous presse). Le camp musical extra-ordinaire. Facteurs environnementaux et perceptions des parents, des jeunes et des facilitateurs.

Fennick, E. et Royle, J. (2003). Community inclusion for children and youth with developmental disabilities: Focus on autism and other developmental disabilities, *18*(1), 20-27. https://doi.org/10.1177/108835760301800104

Green, L. (2002). How Popular Musicians Learn, A Way Ahead for Music Education. Ashgate Publishing.

Green, L. (2009). Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy. Ashgate Publishing.

Goupil, G. (2020). Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (5e éd.). Chenelière éducation.

Hourigan, R. M. (2009). Preservice music teachers' perceptions of fieldwork experiences in a special needs classroom. *Journal of Research in Music Education, 57*(2), 152-168.

Hourigan, R. M. (2009). Preservice music teachers' perceptions of fieldwork experiences in a special needs classroom. *Journal of Research in Music Education, 57*(2), 152-168.

Hsieh K., Hilgenkamp T. I. M., Murthy S., Heller T. et Rimmer J. H. (2017). Low levels of physical activity and sedentary behavior in adults with intellectual disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 14*(12). https://doi.org/10.3390/ijerph14121503

Huang, Y. T. et Chu, C. N. (2014). Making music meaningful with adaptive immediate feedback drill for teaching children with cognitive impairment: A dual coding strategy to aural skills. Dans K. Miesenberger, D. Fels, D. Archambault, P. Peňáz et W. Zagler (dir.), *Computers Helping People with Special Needs. ICCHP 2014. Lecture Notes in Computer Science* (vol 8547). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-08596-8_72

Iwanaga, K., Wu, J. R., Chan, F., Rumrill, P., Wehman, P., Brooke, V. A., Avellone, L. et Taylor, J. (2021). A systematic review of systematic reviews of secondary health conditions, health promotion, and employment of people with intellectual disabilities. *Australian Journal of Rehabilitation Counselling, 27*(1), 13-40. https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1017/jrc.2021.2

Jaffurs, S. E. (2004). The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned how to teach from a garage band. *International Journal of Music Education, 22*(3), 189-200.

Johnels, L., Vehmas, S. et Wilder, J. (2021). Musical interaction with children and young people with severe or profound intellectual and multiple disabilities: a scoping review. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1–18.

Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C., Martin-Roy, S. et Ruel, J. (2018). Pratiques éducatives reconnues pour la réussite de la transition de l'école à la vie active des élèves ayant des incapacités intellectuelles. Dans F. Julien-Gauthier, C. Desmarais et S. Tétreault (dir.), *Transition de l'école à la vie active pour les jeunes ayant des incapacités* (p. 86-117). Livres en ligne du CRIRES. https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/julien-gauthier_desmarais_tetreault_2018.pdf

Julien-Gauthier, F., Martin-Roy, S., Ruel, J., Moreau, A. et Rouillard-Rivard, D. (2016). La participation sociale de jeunes adultes ayant des incapacités intellectuelles, un an après la fin de la scolarisation. *Revue internationale de communication et socialisation, 3*(2), 25.

Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C. et Legendre, M. P. (2014). Adaptations méthodologiques destinées aux personnes ayant des limitations cognitives. *Guide pratique de recherche en réadaptation*, 469-488.

Julien-Gauthier, F., Héroux, J., Ruel, J. et Moreau, A. (2013). L'utilisation de « groupes de discussion » dans la recherche en déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 24*, 75–95. https://doi.org/10.7202/1021266ar

Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C. et Héroux, J. (2009). Favoriser la participation des personnes ayant une déficience intellectuelle lors d'une recherche. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 20*, 178-188. http://www.rfdi.org/files/JULIEN-GAUTHIER_v20_2.pdf

Kemmis, S., McTaggart, R. et Nixon, R. (2014). *The action research planner : doing critical participatory action research*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2

Khoran, H., Khoran, Z. et Bakhshi, E. A. (2012). Effect of music on learning of hand fine movement skills in mental retarded children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 12*, 324-327.

Kossyvaki, L. et Curran, S. (2020). The role of technology-mediated music-making in enhancing engagement and social communication in children with autism and intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities, 24*(1), 118–138. https://doi.org/10.1177/1744629518772648

McHale, G. (2016). SoundOUT: Examining the Role of Accessible Interactive Music Technologies within Inclusive Music Ensembles in Cork City, Ireland. Oxford University Press.

Murphy, M. A. I. et McFerran, K. (2017). Exploring the Literature on Music Participation and Social Connectedness for Young People with Intellectual Disability: A Critical Interpretive Synthesis. *Journal of Intellectual Disabilities, 21*(4), 297-314.

Nader-Grosbois, N. (2006). *Le développement cognitif et communicatif du jeune enfant : Du normal au pathologique*. De Boeck.

Normand-Guérette, D. (2012). Stimuler le potentiel d'apprentissage des enfants et adolescents ayant besoin de soutien. Presses de l'Université du Québec.

Peretz, I. (2018). Apprendre la musique, Nouvelles des neurosciences. Éditions Odile Jacob.

Rathgeber, J. (2017). A place in the band: Negotiating barriers to inclusion in a rock band setting. Dans G. D. Smith, P. Brennan, Z. Kirkman et S. Sambarran (dir.), *The Routledge Research Companion to Popular Music Education* (p. 369-381). Routledge.

Simonato, I., Lussier-Desrochers, D., Normand, C. L., Romero-Torres, A. et Lachapelle, Y. (2020). Développer l'autonomie numérique chez de jeunes adultes trisomiques. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 30*(spécial), 42-54. https://doi.org/10.7202/1075354ar

Söderman, J. et Folkestad, G. (2004). How hip-hop musicians learn: Strategies in informal creative music making. *Music Education Research, 6*(3), 313–326. https://doi.org/10.1080/1461380042000281758

Sylvain, J., Morissette, É., Martin-Roy, S., Grandisson, M., Julien-Gauthier, F. et Desmarais, C. (2023). Innovation sociale en orthophonie : coconstruction avec le milieu communautaire d'une formation pour des moniteurs de camps de jour et de loisirs. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology* (CJSLPA), *47*(1), 55-66.

Tsao, R., Gombert, A. et Enéa-Drapeau, C. (2019). Déficience intellectuelle : approche développementale. *Enfance, 4*(4), 473-486. https://doi.org/10.3917/enf2.194.0473

VanWeelden, K. et Whipple, J. (2005). The effects of field experience on music education majors' perceptions of music instruction for secondary students with special needs. *Journal of Music Teacher Education, 14*(2), 62-70.

Verdugo, M. A., Vicente, E., Guillén, V. M., Sánchez, S., Ibáñez, A. et Gómez, L. E. (2023). A measurement of self-determination for people with intellectual disability: description of the AUTODDIS scale and evidences of reliability and external validity. *International Journal of Developmental Disabilities, 69*(2), 317-326. https://doi.org/10.1080/20473869.2021.1965826

Wehmeyer, M. et Kelchner, K. (1995). The Arc's Self-Determination Scale-Adolescent Version. The Arc of the United States.

Westling, D. L., Fox, L. et Carter, E. W. (2015). Teaching students with severe disabilities (5th ed.). Pearson.

Déclaration éthique

Cette étude, impliquant des participants humains, a été examinée et approuvée par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université Laval (CÉRUL). Un consentement éclairé écrit pour participer à cette étude a été fourni par le tuteur légal/proche parent des participants et l'assentiment de chaque participant a été recueilli.

Contributions des auteurs

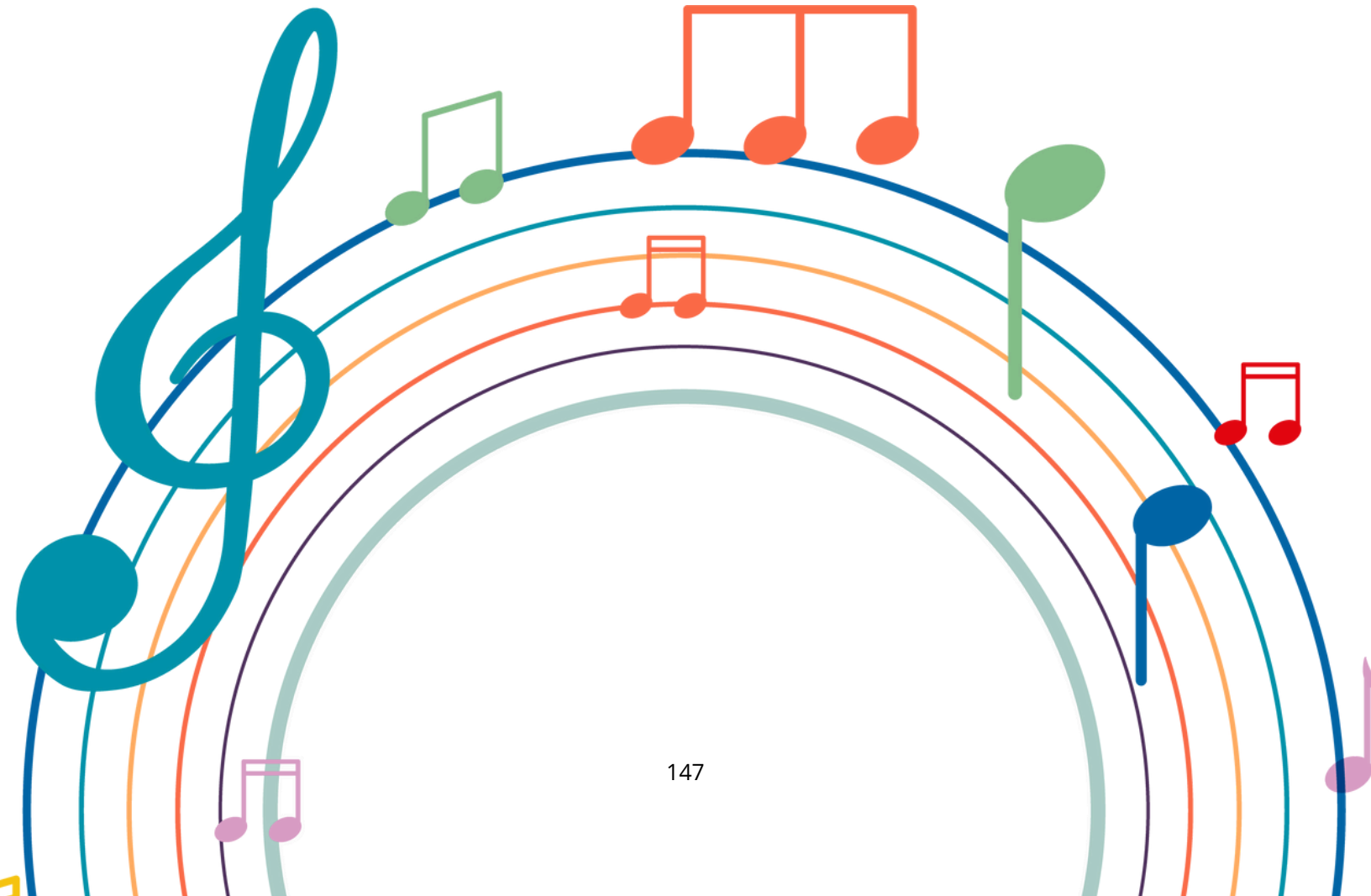
JPD est le chercheur responsable du projet. JPD et FJG ont contribué à la conception de l'étude. JPD et EA ont co-rédigé la première version du manuscrit. FJG a rédigé certaines sections du manuscrit. Tous les auteurs ont contribué à la révision du manuscrit, l'ont lu et approuvé la version soumise.

Financement

La 2e édition du *Camp musical extra-ordinaire* a été soutenue grâce au financement de nos généreux donateurs : la Fondation Azrieli et Pierre Viger, donateur privé.

Conflit d'intérêt

Les auteurs déclarent que la recherche a été menée en l'absence de toute relation commerciale ou financière pouvant être interprétée comme un conflit d'intérêt potentiel.




8

Élaboration et mise à l'essai d'un dispositif didactique pour soutenir le développement de la conscience phonologique par la musique et les gestes auprès d'élèves vivant avec une déficience intellectuelle

Julie Raymond
Valerie Peters
Marie-Catherine St-Pierre

« … L'enseignante-chercheuse arrive dans la classe avec son gros sac provoquant une effervescence chez les élèves. C'est la période de musique où l'on apprend aussi les bases de la lecture. Certains commencent déjà à scander en boucle des "formules magiques" en souriant, entrainant d'autres élèves avec eux. Ils savent déjà que le sac contient une myriade d'instruments de musique parmi lesquels ils pourront faire un choix au cours de l'activité d'apprentissage du français langue d'enseignement. La période qui débute sera amusante, motivante et porteuse d'apprentissages. »

Cette situation s'est vécue tout au long d'une étude québécoise effectuée auprès d'élèves de 1re année du primaire ayant une déficience intellectuelle (DI). Lors de celle-ci, ils ont été amenés à travailler les phonèmes du français de manière rythmée en les représentant par des gestes ou en jouant des instruments de musique afin de renforcer les bases de la lecture. L'apprentissage de la lecture représente un défi complexe pour les jeunes ayant une DI, attribuable notamment à une faiblesse marquée en conscience phonologique (Pezzino et al., 2019; Sermier Dessemontet et al., 2017). À cette difficulté vécue par les élèves s'ajoute celle, pour les personnes enseignantes, de composer avec un manque de matériel pédagogique adapté à leurs profils d'apprentissage (Jolicoeur et al., 2023). En réponse à ces besoins, un dispositif didactique novateur a été élaboré et mis à l'essai (réalisation en classe et évaluation par l'enseignante-titulaire [ET]). L'ensemble de la démarche de recherche sous-tendant ce dispositif didactique fait l'objet du présent chapitre.

Introduction

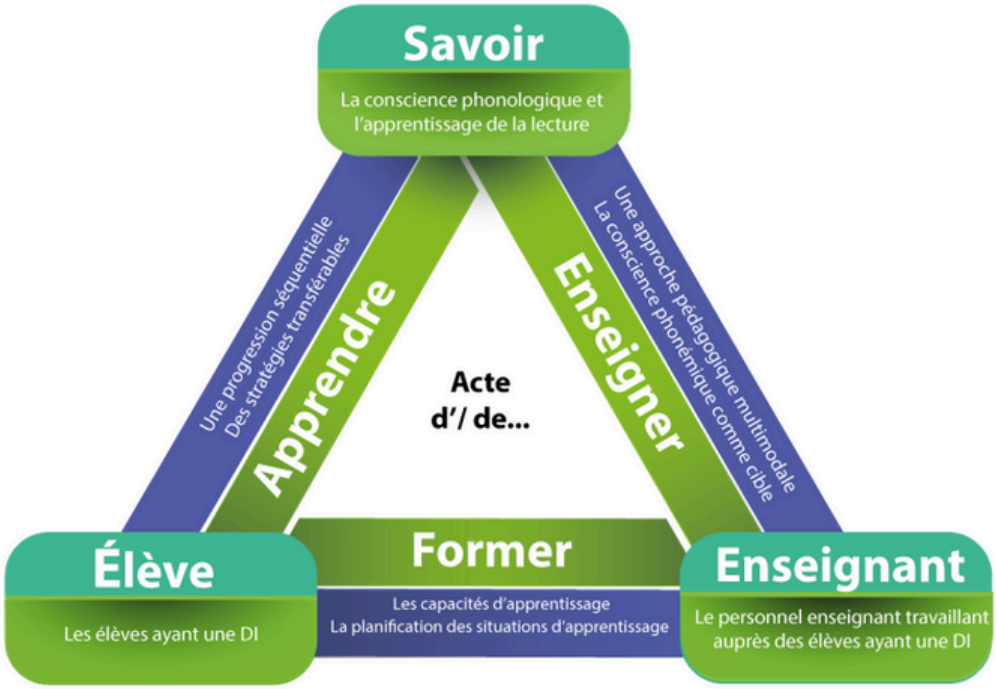
La DI fait partie des handicaps et troubles d'apprentissage et d'adaptation pouvant mener à des difficultés persistantes dans l'apprentissage et la consolidation de la lecture (Billard et al., 2008; Sprenger-Charolles et Colé, 2013). Ceci a des répercussions importantes pour les élèves ayant une DI puisqu'une plus grande compétence en lecture est associée à des environnements de classe plus inclusifs

Kleinert et al., 2015), à une meilleure confiance en soi, ainsi qu'à un enrichissement culturel et social à l'âge adulte (Forts et Luckasson, 2011; Martini-Willemin, 2016; Moni et Jobling, 2000, 2001; Sermier Dessemontet et al., 2019). De plus, la lecture favorise l'accessibilité à l'information, un déterminant de la participation sociale (Ruel et al., 2016), qui permet de faire des choix éclairés et d'être autonome (Ruel et Allaire, 2018). Conséquemment, il est pertinent de se pencher sur l'apprentissage de la lecture et de réfléchir aux moyens de le soutenir auprès de ces élèves, notamment par l'exploration de l'apport des arts. En effet, un nombre grandissant d'études expérimentales ont examiné les effets de l'enseignement musical sur le développement des habiletés de lecture chez différents groupes d'enfants, dont ceux au développement typique (Belmon et al., 2021 ; Bolduc, 2009 ; Gordon et al., 2015 ; Patscheke et al., 2018), ceux ayant une dyslexie (Flaugnacco et al., 2015 ; Habib et al., 2016 ; Register et al., 2007) ou des difficultés en lecture (Bhide et al., 2013), et ceux issus de l'immigration (Patscheke et al., 2016). Ces études ont démontré un impact positif de la participation à des programmes musicaux sur la conscience phonologique et la lecture. Compte tenu des habiletés mises en jeu, cet apport est aussi envisagé sur les apprentissages des élèves vivant avec une DI.

Pour examiner la façon d'intégrer la musique à l'apprentissage de la lecture et de la conscience phonologique, la transposition didactique (TD) s'avère une avenue pertinente à explorer pour soutenir le développement des pratiques enseignantes. Comme explicité par Chevallard (1985), la TD désigne le processus de transformation d'une connaissance théorique en contenu pédagogique spécifiquement adapté pour l'enseignement. Elle est formée de deux composantes : la TD externe et la TD interne. La TD externe, effectuée en amont de la salle de classe, sélectionne des éléments qui seront soumis au travail de transposition. La TD interne, pour sa part, concrétise ce contenu dans la relation entre la personne enseignante et l'élève. Elle transforme les éléments ciblés pour les rendre utilisables en classe; les savoirs à enseigner deviennent ainsi des savoirs effectivement enseignés (Paun, 2006 ; Perrenoud, 1998). Les TD internes et externes s'opérationnalisent à travers le triangle didactique. Ce dernier réfère aux trois protagonistes du système didactique, soit le savoir, l'enseignant et l'élève, qui sont mis en relation par les actes d'enseigner, de former et d'apprendre. La Figure 1 illustre ce système en établissant des liens entre ses composantes.

Figure 1

Le triangle didactique et l'organisation des sections du chapitre selon ses pôles et interactions



À la suite d'une analyse comparative de quatre démarches de TD dans le domaine de la didactique du français, Fejzo et Laplante (2021) ont proposé une démarche type permettant de structurer les recherches et l'élaboration de dispositifs didactiques. En utilisant la structure de cette démarche, l'objectif du présent chapitre est de décrire, en cinq étapes, le dispositif didactique développé (Raymond, St-Pierre et Peters, 2024; Raymond et Peters, 2024) pour soutenir l'apprentissage de la lecture auprès d'élèves ayant une DI. Les étapes sont 1) l'identification des savoirs à transposer, 2) l'élaboration du dispositif, 3) sa mise à l'essai, 4) son évaluation et, finalement, 5) la diffusion du dispositif et des savoirs transposés.

Étape 1 : Identification des savoirs à transposer

La première étape de la démarche consiste à identifier les savoirs savants, c'est-à-dire les « savoirs produits et validés par la communauté scientifique d'une discipline donnée » (Fejzo et Laplante, 2021, p. 116), afin d'amorcer la démarche de TD. Dans le cadre de la présente étude, les savoirs scientifiques proviennent des recherches issues des domaines de la psychologie cognitive et de la linguistique, et portent sur le

développement du langage oral et écrit. Un « travail de ressourcement théorique » (Fejzo et Laplante, 2021, p. 129), soit l'intégration de savoirs scientifiques provenant de différents domaines, ici les sciences de l'éducation et les neurosciences, a été effectuée. Ceci a permis de documenter l'ensemble des pôles et interactions du triangle didactique tout en menant à un alliage des savoirs scientifiques. Plus particulièrement, les études traitant de la conscience phonologique (et plus spécifiquement la conscience phonémique) dans l'apprentissage de l'identification des mots écrits chez les enfants au développement typique sont centrales au pôle « Savoir ». Celles portant sur le profil cognitif des enfants avec DI, leurs relations avec l'apprentissage de la lecture, de même que les résultats observés à la lumière de l'évolution des méthodes d'enseignement mises en place auprès de cette clientèle définissent le pôle « Élève ». Enfin, les savoirs scientifiques relatifs au pôle « Enseignant » incluent les connaissances sur les défis auxquels font face les personnes enseignantes en adaptation scolaire et travaillant auprès des élèves ayant une DI.

Le pôle Savoir : la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture

La conscience phonologique permet à un individu de réfléchir et de manipuler volontairement la structure sonore d'un mot dans sa forme orale (Gillon, 2017; St-Pierre, 2023). Elle s'actualise à différents niveaux, notamment celui de la syllabe et du phonème.

- La syllabe comprend généralement une voyelle le plus souvent accompagnée d'une ou plusieurs consonnes (p. ex. feu, mur, mu-ral).
- Le phonème est la plus petite unité sonore du français qui peut modifier le sens d'un mot (p. ex. le mot « bal » est composé de trois phonèmes /b/ /a/ /l/ et en changeant un seul phonème, un nouveau mot est créé /b/ /o/ /l/).

La capacité à agir au niveau du phonème, c.-à-d. réfléchir et manipuler spécifiquement le phonème comme unité distincte, se nomme la conscience phonémique (Colé et Sprenger-Charolles, 2021; Gillon, 2017; St-Pierre, 2023). Elle joue un rôle crucial dans la compréhension et l'application du principe alphabétique (relation entre les phonèmes et leurs représentations écrites, les graphèmes), sur lequel repose la mécanique de décodage en lecture (Bus et van IJzendoorn, 1999; Ehri et al., 2001; Gillon, 2017). En effet, elle permet d'abord de comprendre qu'un

phonème existe en soi et qu'il peut être associé à un symbole écrit. Elle facilite par la suite l'utilisation de cette information pour effectuer la conversion graphophonémique, tout comme la fusion intentionnelle des graphèmes décodés, c.-à.-d. assembler des phonèmes pour créer des syllabes (ex. : m-a -> ma), afin d'identifier les mots écrits (St-Pierre, 2023). Le décodage est la procédure de base de l'identification des mots écrits qui, combinée avec la compréhension linguistique, permet la compréhension écrite. Cette interaction dynamique est d'ailleurs formalisée dans le cadre du modèle « simple » de la lecture (Colé et Sprenger-Charolles, 2021).

La conscience phonémique est reconnue comme un prédicteur robuste des habiletés en lecture chez les jeunes locuteurs de différentes langues alphabétiques, telles que le français, l'anglais et l'arabe (Melby-Lervåg et al., 2012). Elle est considérée comme un prédicteur essentiellement universel. Son implication majeure dans l'apprentissage de la lecture est documentée tant chez les enfants ayant un développement typique, un trouble de lecture ou une DI (Barker et al., 2013; Cupples et Iacono, 2000; Van Wingerden et al., 2018). Ainsi, soutenir le développement de la conscience phonémique est un levier important dans l'apprentissage de la lecture de tous les élèves.

Le pôle Élève : les élèves ayant une DI

La DI est un trouble neurodéveloppemental caractérisé par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif (American Psychiatric Association [APA], 2015). Le comportement adaptatif s'actualise dans la vie quotidienne et englobe de nombreuses habiletés sociales, telles que les compétences interpersonnelles et l'estime de soi ; des habiletés pratiques, telles que les soins personnels, les déplacements en transport en commun ou encore l'utilisation d'un téléphone ; et des habiletés conceptuelles, dont la notion du temps et de l'argent ainsi que le langage et la compétence en lecture (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2024 ; APA, 2024). En contexte de DI, ces limitations s'observent avant l'âge de 22 ans et se traduisent par une incapacité significative à répondre aux attentes développementales et socioculturelles en matière d'autonomie personnelle et de responsabilité sociale (APA, 2015; Schalock et al., 2021). Par ailleurs, comme l'indiquent Jolicoeur et Julien-Gauthier (2019), ce ne sont pas seulement les

caractéristiques cognitives des personnes ayant une DI, mais également certains facteurs non cognitifs et affectifs (tels que la motivation, l'estime de soi ou encore un investissement moindre dans la tâche) qui ont un impact significatif sur les processus complexes engagés dans l'apprentissage de la lecture, et qui le rendent d'autant plus difficile. À cet égard, leurs performances en lecture s'avèrent inférieures à celles des élèves ayant d'autres types de handicaps au sein des services d'éducation spécialisée (Schulte et al., 2016 ; Wei et al., 2011).

Il existe un éventail de pratiques d'enseignement de la lecture pour les élèves vivant avec une DI. Historiquement privilégiées, les interventions basées sur la mémorisation de mots, quoiqu'encore présentes dans les milieux scolaires et spécialisés, sont graduellement délaissées pour favoriser l'introduction de programmes de lecture plus performants, échelonnés sur plusieurs années, à composantes multiples et basés sur les pratiques appuyées par la recherche (Afacan et Wilkerson, 2022). Celles incluant l'enseignement de la conscience phonologique et de sa sous-composante, la conscience phonémique, en font partie (Afacan et al., 2018; Allor et al., 2014; Browder et al., 2006, 2012, 2012; Jolicoeur et Julien-Gauthier, 2019; Katims, 2000; Moreau et al., 2021). Toutefois, compte tenu de leurs caractéristiques cognitives, certains élèves ayant une DI sont à risque de ne pas répondre à un enseignement de la lecture basé sur les pratiques couramment utilisées dans les salles de classe. Aux États-Unis, Afacan et Wilkerson (2022) ont examiné les résultats en lecture de l'anglais langue d'enseignement d'élèves d'un état du Midwest présentant une DI lors d'évaluations nationales. Il s'avère que moins de 4% des élèves atteignaient un niveau de performance *compétent ou avancé* aux épreuves de 5e et de 8e année. La grande majorité affichant un niveau de performance qualifié de *minimal*, c.-à-d. le niveau de performance le plus bas ou encore un niveau *de base*, reflétant une compétence jugée limitée. Ceci correspond à une maitrise partielle de la lecture. Ils ont aussi constaté qu'une plus grande proportion d'élèves participant à l'étude s'est retrouvée au niveau de performance *minimal* en 8e année (86% des élèves) alors qu'en 5e année cette proportion était de 77,6%, ce qui indique que, chez certains élèves, la compétence en lecture en 8e année est inférieure à celle qu'ils avaient pourtant démontrée trois ans auparavant. Ces faibles résultats mettent en exergue le besoin de soutien additionnel de certains élèves et la pertinence d'explorer des stratégies novatrices pour travailler la conscience phonologique, et plus spécifiquement la conscience phonémique, auprès des élèves ayant une DI.

Le pôle Enseignant : le personnel enseignant travaillant auprès des élèves ayant une DI

Au Québec, le personnel enseignant travaillant auprès des élèves ayant une DI est normalement titulaire d'un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire. Dans le cadre de leur formation initiale, la plupart des futures personnes enseignantes suivent des cours portant sur la didactique de l'enseignement du français, les interventions adaptées aux élèves rencontrant des difficultés de lecture et d'écriture ainsi qu'un cours portant spécifiquement sur l'enseignement et les interventions adaptées aux élèves ayant une DI. Bien qu'elle puisse présenter des différences selon les universités, la formation initiale des personnes enseignantes inclut donc des pratiques de différenciation pédagogique visant à répondre aux capacités variées et aux besoins de leurs élèves, permettant ainsi une progression optimale dans le développement de leurs compétences (Ministère de l'Éducation, 2021). Ceci est possible au sein d'une approche d'enseignement holistique qui permet aux élèves d'explorer divers aspects de la compétence à lire à travers de multiples occasions d'expérimentation (Martini-Willemin, 2013).

Toutefois, malgré leur formation initiale spécialisée, les personnes enseignantes en adaptation scolaire rencontrent des difficultés lors de leur entrée dans la profession. Elles font face à des conditions de travail exigeantes, marquées par la grande hétérogénéité des groupes d'élèves et par un manque de collaboration avec leurs collègues des classes ordinaires, ce qui contribue à créer un sentiment d'isolement (Giguère et Mukamurera, 2019). Plus spécifiquement, les personnes enseignantes en adaptation scolaire auprès des élèves ayant une DI font aussi face à des défis importants. Jolicoeur et al. (2023) notent la difficulté de planifier suffisamment de temps d'enseignement de la lecture en classe ainsi qu'une compréhension fragmentée des objectifs d'enseignement-apprentissage en lecture, une insuffisance de connaissances pédagogiques et un faible sentiment d'autoefficacité, ce qui limite leur capacité à structurer des interventions adaptées pour leurs élèves. Les personnes enseignantes en adaptation scolaire ainsi que celles travaillant auprès d'élèves ayant une DI déplorent aussi un manque de matériel pédagogique adapté aux spécificités de leurs élèves et un temps insuffisant pour adapter les ressources existantes. Cette situation complique la planification de l'enseignement-apprentissage et limite leur capacité à proposer des activités stimulantes favorisant la progression et la motivation des élèves (Giguère et Mukamurera, 2019; Jolicoeur et

al., 2023).

Ainsi, la formation actuelle ne semble pas préparer entièrement à la complexité du domaine de l'enseignement en adaptation scolaire (Mukamurera et al., 2006) et les personnes enseignantes en poste pourraient tirer avantage de ressources pédagogiques spécifiques aux besoins des élèves ayant une DI qui peuvent s'insérer facilement dans leur planification. Or, comme le suggèrent diverses recherches, les arts, et en particulier la musique, peuvent jouer un rôle dans le développement des compétences en lecture. Dans cette perspective, une collaboration interprofessionnelle, avec la personne enseignante spécialiste de musique par exemple, pourrait constituer une avenue prometteuse pour accroitre le temps d'enseignement de la lecture par la diversification des contextes d'apprentissage. De plus, cette collaboration pourrait favoriser une approche concertée pour soutenir les apprentissages des élèves tout en réduisant le sentiment d'isolement professionnel.

Cette première étape, d'identification des savoirs à transposer, consiste en un « travail de ressourcement théorique » qui permet de poser les bases théoriques et empiriques nécessaires à la démarche de transposition didactique. L'identification des savoirs constitue en effet l'ancrage pour orienter les choix pédagogiques. Ces savoirs, organisés selon les pôles du triangle didactique, définissent les fondements sur lesquels s'appuiera l'élaboration du dispositif didactique.

Étape 2 : Élaboration du dispositif

L'étape d'élaboration du dispositif implique la transposition des savoirs scientifiques ciblés lors de l'étape précédente en savoirs à enseigner concrètement en classe. Ainsi, des choix didactiques sont à effectuer quant aux principes organisateurs généraux du dispositif (macrostructure) et au déroulement des activités d'apprentissage (microstructure). La structure de ces choix et comment ils se rapportent aux actes pédagogiques est présentée au Tableau 1.

Tableau 1

Synthèse des choix didactiques reliés à la macrostructure et à la microstructure du dispositif

Macrostructure du dispositif		
Acte d'/de…		
Enseigner	Avoir une approche pédagogique multimodale	Soutien à l'apprentissage multimodal : apport de la musique
		Soutien à l'apprentissage multimodal : apport de la gestuelle
	En ciblant la conscience phonémique	
Apprendre	les cibles à travers une progression séquentielle	Cibles : les rythmes
		Cibles : les phonèmes
	les cibles avec des stratégies transférables	La répétition et la pratique délibérée
		La subvocalisation
Microstructure du dispositif		
Former	en respectant les capacités d'apprentissage des élèves	
	par la planification des situations d'apprentissage	

La macrostructure du dispositif

Selon Fejzo et Laplante (2021), l'élaboration de la macrostructure consiste à mettre en évidence les principes organisateurs de l'ossature du dispositif didactique. Sur la base des savoirs scientifiques recensés, des choix ont été faits en ce qui a trait à l'acte d'enseigner et à l'acte d'apprendre (illustrés respectivement par l'interaction entre l'enseignant et le savoir et celle entre l'élève et le savoir dans la Figure 1). Ces choix concernent donc l'approche pédagogique adoptée et les habiletés de conscience phonémique travaillées, d'une part, et la programmation séquentielle des cibles d'apprentissage et les stratégies d'apprentissage, d'autre part.

L'acte d'enseigner avec une approche pédagogique multimodale. Le dispositif développé repose sur un enseignement soutenant le décodage en lecture, qui s'insère dans une approche pédagogique multimodale : il offre un soutien à l'apprentissage par l'utilisation de la musique et d'une gestuelle phonétique qui se combine à un entrainement structuré de la conscience phonémique à l'oral.

L'apprentissage multimodal repose sur le fait que l'enseignement prodigué permet de représenter l'information en stimulant plusieurs modalités sensorielles à la fois grâce à des indices de diverses natures. En soutien à l'apprentissage, ces indices peuvent prendre la forme de gestes, de sons, d'images ou de mouvements, entre autres (Kress, 2010). Les recherches en neurosciences suggèrent que l'efficacité de cette approche résiderait dans l'activation d'un plus grand nombre d'aires cérébrales permettant un encodage plus efficace de l'information (Shams et Seitz, 2008) et une plus grande stimulation cognitive menant à un apprentissage profond ainsi qu'une amélioration de la mémoire à long terme et, conséquemment, une performance accrue (Oviatt, 2017). Ce type d'enseignement faciliterait l'engagement dans le processus d'apprentissage (Baines, 2008) et son efficacité a d'ailleurs été suggérée auprès des personnes ayant une DI (Côté et al., 2017).

Soutien à l'apprentissage multimodal : Apport de la musique. Faire de la musique, qu'il s'agisse de chanter ou de jouer d'un instrument, fait appel à plusieurs modalités sensorielles, comme le mouvement corporel, l'audition, la parole et parfois la vision (ex. : notation musicale, touches du piano). De plus en plus de recherches mettent en évidence les avantages des programmes musicaux sur le développement linguistique des enfants d'âge scolaire (Gordon et al., 2015; Neves et al., 2022; Pino et al., 2023). Plusieurs théories tentent d'éclaircir les liens entre la musique et le développement du langage et de la parole. Certaines d'entre elles se concentrent sur l'amélioration de la perception et de l'attention auditives. À cet effet, la régularité du rythme, c'est-à-dire la répétition prévisible et structurée de motifs rythmiques autour d'une pulsation stable, et la synchronisation musicale dirigent l'attention et affinent la discrimination auditive, un atout clé pour le traitement linguistique (Jones, 2019). D'autres théories abordent la neuroplasticité et les mécanismes neuronaux communs, rapportant comment la formation musicale peut induire des modifications adaptatives dans le cerveau, favorisant l'encodage neuronal de la parole et renforçant les compétences linguistiques (par exemple, l'OPERA hypothesis [Patel, 2011] et la Precise auditory timing hypothesis [Tierney et Kraus, 2014]). L'aspect temporel ou rythmique ressort comme une composante commune à ces théories (Fiveash et al., 2021) et est corroboré par plusieurs études (Andrade et al., 2024; Ozernov-Palchik et al., 2018; Sousa et al., 2022; Tierney et al., 2021).

Peu de recherches ont exploré l'apport d'une approche musicale sur le développement du langage et des habiletés de lecture auprès d'élèves ayant une DI.

Compte tenu des relations étroites entre le traitement musical et celui de la parole et du langage (Jäncke, 2012), une stimulation ciblée par le biais de la musique pourrait avoir des retombées positives sur la conscience phonémique auprès de ces élèves. Des activités musicales rythmiques sont donc incluses dans le cadre du présent dispositif didactique, pour soutenir le développement de ces habiletés.

Soutien à l'apprentissage multimodal : Apport de la gestuelle. Les gestes, exécutés tant par les personnes enseignantes que par les personnes apprenantes de différents âges, intègrent un aspect visuel et kinesthésique aux apprentissages. Des études réalisées dans plusieurs domaines explorant leur utilisation ont révélé leur potentiel, notamment dans le développement du vocabulaire et en mathématiques (Cook, 2018; Goldin-Meadow, 2009), en compréhension en lecture (Block et al., 2008) ainsi que dans l'acquisition d'une langue seconde (Hoetjes et van Maastricht, 2020; Soulaine, 2013; Xi et al., 2020; Zhen et al., 2019). Il s'agit d'une avenue prometteuse à explorer auprès des personnes ayant une DI, chez qui les apprentissages plus abstraits et complexes, tels que celui de la lecture, représentent des défis de taille.

La gestuelle Borel-Maisonny est une méthode phonétique et gestuelle conçue par une orthophoniste clinicienne pour faciliter l'apprentissage de la lecture en intégrant des gestes symboliques (Silvestre De Sacy, 2016). Cette méthode peut être considérée comme multimodale, puisqu'elle utilise à la fois le canal visuel et kinesthésique. Ainsi, chaque geste correspond à un son du langage, et l'ensemble vise à aider les élèves à mieux comprendre la relation entre les graphèmes et les phonèmes. Les gestes de cette méthode sont conçus pour être strictement phonologiques, et sont liés à des aspects tels que la forme du graphème, l'articulation ou l'émission du souffle. Par exemple, pour le son « o », le pouce rencontre les quatre doigts pour former un rond, évoquant l'arrondissement des lèvres ou la forme du graphème. Passer d'un geste à l'autre permet de représenter l'action de fusionner deux phonèmes pour créer une syllabe en suivant l'aspect temporel du processus de la phonologie articulatoire, ce qui met davantage l'accent sur la prononciation sans interruption entre les phonèmes.

En utilisant des indices visuo-kinesthésiques, la gestuelle Borel-Maisonny offre un soutien explicite à l'apprentissage sur le plan phonémique. Selon Cèbe et Paour (2012) notamment, ces gestes constituent des repères utiles en DI, notamment pour l'association graphème-phonème, puisqu'ils ne contiennent pas d'éléments

sémantiques (ex. : « v » comme dans vache) qui peuvent être confondants pour les élèves ayant une DI. Pour ces raisons, l'intégration de cette gestuelle au dispositif didactique a été privilégiée.

L'acte d'enseigner en ciblant la conscience phonémique. La stimulation de la conscience phonémique englobe un éventail de tâches. Ces tâches se situent sur un continuum du plus simple au plus complexe : jugement, catégorisation, identification, fusion, segmentation, inversion, élision (St-Pierre, 2023). L'identification du phonème initial et la fusion phonémique, reconnues comme respectivement plus simples et plus complexes dans le continuum de la conscience phonémique (Schuele et Boudreau, 2008), ont été retenues comme habiletés explicitement travaillées au sein du dispositif didactique. En effet, la fusion phonémique, ou la capacité d'assembler des phonèmes individuels pour former des unités linguistiques plus larges (c.-à-d. les syllabes et les mots), est une habileté particulièrement importante à cibler lors de l'enseignement, vu son rôle clé dans le décodage des mots écrits (Rice et al., 2022; St-Pierre, 2023). Toutefois, avant de manipuler les phonèmes, il importe que l'enfant soit en mesure de les identifier. C'est pourquoi les consonnes et les voyelles ciblées sont aussi travaillées à l'isolé, par le biais d'activités visant l'identification du phonème initial.

L'acte d'apprendre les cibles à travers une progression séquentielle. Les rythmes et les phonèmes choisis comme cibles d'apprentissage ont été sélectionnés en fonction d'une progression séquentielle rigoureuse, respectant le développement de l'enfant. Une attention particulière a été accordée aux intervalles entre l'introduction de nouveaux contenus, afin de tenir compte des capacités et des modes d'apprentissage des élèves ayant une DI. Ceci visait à leur permettre de consolider leurs acquis avant d'être initiés à de nouvelles cibles d'apprentissage.

Cible : Les rythmes. Afin de travailler les phonèmes en faisant de la musique, des formules rythmiques sont utilisées. Ces rythmes simples proviennent de séquences prévisibles, telles qu'une note d'une durée équivalente à la moitié d'une autre note (rapport 2:1) (Tan et al., 2017). Ce ratio est le plus naturel et le premier à être joué par les jeunes enfants (Drake, 1993 ; Tan et al., 2017). Conséquemment, les formules rythmiques adoptées dans le cadre du dispositif sont formées de noires et de croches, dont la durée correspond à la moitié de la durée d'une noire. À ces rythmes sont combinés des phonèmes, comme présenté dans Bolduc et Chantal (2012) (voir

la Figure 2 pour un exemple).

Figure 2

Exemple de combinaison des phonèmes et des rythmes
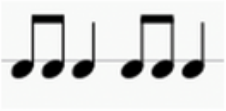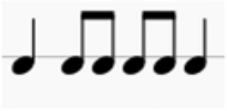


Cible : Les phonèmes. La séquence des phonèmes travaillés a été élaborée d'une part sur la base de l'ordre d'apprentissage des conversions grapho-phonémiques des élèves franco-québécois de maternelle et de 1re année (Desrochers et Thompson, 2008). Cet apprentissage se fait de manière progressive, des associations phonèmes-graphèmes plus simples (p. ex. /a/ et « a ») vers les combinaisons plus complexes (p. ex. /ɔ̃/ et « on »; / ɛ̃/ et « ain »). Bien que le dispositif ne porte pas sur les conversions grapho-phonémiques à proprement parler, les phonèmes les plus susceptibles d'être utilisés tôt dans l'apprentissage des correspondances par les élèves ont été ciblés pour faciliter la généralisation. D'autre part, la nature des phonèmes a été considérée dans la progression proposée. À cet égard, les voyelles ont été choisies pour leur contraste phonétique et les consonnes ont été sélectionnées afin d'avoir une variété de traits articulatoires, c.-à-d. fricatives (ex. /s/), nasales (ex. /m/), occlusives sourdes (ex. /k/) et sonores (ex. /b/).

Le Tableau 2 illustre la progression à travers les blocs de travail, dans la combinaison des cibles rythmiques et phonémiques. Le premier bloc comporte le rythme noire-noire-deux croches-noire. Celui-ci est utilisé dans les séances pour travailler les voyelles /o/ et /i/ dans les tâches d'identification lors de la semaine 1, dans des tâches de fusion avec la consonne /s/ dans la semaine 2 et dans des tâches de fusion avec la consonne /m/ dans la semaine 3. Un nouveau rythme est introduit dans les séances du bloc 2, avec un travail portant sur les voyelles /e/ et /u/ à l'isolé lors de la semaine 1, et ainsi de suite. Chaque cellule du tableau correspond donc à trois séances de 30 minutes pour une durée totale de l'intervention de 15 heures, une durée choisie en fonction des recherches ayant démontré que des interventions visant la conscience phonémique sont significativement plus efficaces lorsqu'elles s'étendent sur une durée modérée, entre 5 et 18 heures, comparativement à celles de durées plus courtes ou plus longues (National Reading Panel, 2000).

Tableau 2

Blocs de travail

	Bloc 1	Bloc 2	Bloc 3
Rythme			
Semaine 1	O et I	E et U	A et É
Semaine 2	S	V	J
Semaine 3	M	L	K
Semaine 4			B

L'acte d'apprendre les cibles avec des stratégies transférables

La répétition et la pratique délibérée. La répétition, ou le fait de pratiquer une action plusieurs fois pour s'exercer et développer graduellement ses habiletés, permet de devenir compétent (Dobryakova et al., 2023). Elle est fondamentale tant à l'apprentissage explicite qu'implicite (ou tacite). D'une part, avoir de nombreuses occasions de répéter de façon volontaire pour affiner progressivement ses habiletés est considéré comme l'une des conditions associées à l'atteinte d'une performance de niveau expert en musique et en sport, par exemple (Ericsson et al., 1993; Ericsson et Harwell, 2019). Cette stratégie d'apprentissage nommée « pratique délibérée » s'insère dans un apprentissage explicite. Cette pratique doit toutefois s'accompagner d'une tâche clairement définie, d'une motivation à s'améliorer et d'une rétroaction constructive. Elle a aussi été suggérée pour l'apprentissage de la lecture (Vaughn et Fletcher, 2023). D'autre part, les occasions de répéter créent un environnement propice à l'apprentissage implicite. Ce type d'apprentissage s'observe par l'amélioration continue et l'automatisation de procédures cognitives, comme le décodage en lecture (Lassault et Ziegler, 2018; Ruiz et al., 2017) ou par la rétention à long terme d'informations (Baddeley et Hitch, 1974; Bussy et al., 2014; Soprano et Narbona, 2007) dans la mesure où elles font l'objet de rappels soutenus suffisamment fréquents et répartis dans le temps (Ebbinghaus, 1885 ; Greene, 2008 ; Toppino et Gerbier, 2014). Des occasions répétées de travailler les cibles d'apprentissage sont donc intégrées dans le dispositif à trois niveaux, soit au niveau des blocs de travail, des activités de chaque séance et de celui des interactions qui seront décrites plus loin.

La subvocalisation. La subvocalisation réfère à l'activation subtile des muscles

articulateurs de la parole ou encore à l'écoute d'une « voix intérieure » pendant la lecture. Les jeunes lecteurs utilisent diverses formes de subvocalisation en progressant vers la lecture silencieuse : lire à voix haute, chuchoter, marmonner et bouger les lèvres (Wright et al., 2004). Pour être lu, le mot décodé à l'écrit (par exemple « lavabo ») doit être rapidement associé à la représentation de sa forme orale (/lavabo/) qui est emmagasinée en mémoire à long terme afin que le lecteur puisse accéder à son sens. Il s'agit de la représentation phonologique du mot. Toute représentation phonologique a un patron moteur qui lui est propre afin d'être articulée lors de la communication orale. Plus ce patron est précis, plus l'emmagasinage et l'accès à cette représentation phonologique sont facilités (Erskine et al., 2020). De fil en aiguille, la subvocalisation contribuerait ainsi aux processus imbriqués dans la représentation phonologique, renforçant par la même occasion la lecture, l'attention et le rappel d'informations (Helou et al., 2023; Juphard et al., 2011; Perrone-Bertolotti et al., 2012). Par ailleurs, elle jouerait aussi un rôle en musique pour la mémorisation des séquences rythmiques (Helou et al., 2023 ; Pich, 2000). Dans le présent dispositif, la stratégie de subvocalisation est utilisée lors de toutes les activités impliquant les phonèmes et les syllabes issues de la fusion de deux phonèmes.

La microstructure du dispositif

Selon Fejzo et Laplante (2021), l'élaboration de la microstructure consiste à dégager les principes organisateurs du déroulement des activités d'apprentissage du dispositif didactique. Sur la base des savoirs scientifiques recensés, des choix ont été faits en ce qui a trait à l'acte de former (illustré par l'interaction entre la personne enseignante et les élèves dans la Figure 1). Ceux-ci concernent d'une part la capacité d'apprentissage des élèves et d'autre part, les situations d'apprentissage qui s'articulent autour de trois phases, soit la préparation, la réalisation et l'intégration. La vue d'ensemble d'une séance type est présentée en Annexe 1. Celle-ci expose l'organisation générale des séances et se décline en fonction des phases d'enseignement, des types d'activités et d'interactions.

L'acte de former en respectant les capacités d'apprentissage des élèves. Les considérations suivantes ont guidé la progression des séances afin de permettre aux élèves de se maintenir dans leur zone proximale de développement (soit l'écart entre ce que l'élève peut faire de manière indépendante et ce qu'il peut accomplir avec de

l'aide; Vygotskij, 1978) et d'apprendre de façon optimale en regard de leurs caractéristiques cognitives et langagières.

1) La constance rythmique : l'utilisation d'une même formule rythmique s'effectue sur plusieurs semaines (bloc de trois à quatre semaines). Elle offre un socle stable sur lequel se greffent graduellement de nouveaux défis sur le plan de la conscience phonémique.

2) La gradation linguistique : l'introduction hebdomadaire de nouveaux phonèmes s'est effectuée en fonction de leur nature (de plus facile à traiter sur le plan acoustique à plus exigeant; voyelles [V] suivies de consonnes [C]) et la tâche de fusion phonémique a été planifiée en contrôlant la structure syllabique dans laquelle elle était effectuée (structure simple et fréquente à moins fréquente, CV [ex. ma] puis VC [ex. am]) afin de renforcer la compréhension de l'ordre des graphèmes (Peereman et Sprenger-Charolles, 2018; Sprenger-Charolles, 2017).

L'acte de former par la planification des situations d'apprentissage. Le plan de séance de 30 minutes est conçu en conformité avec les recommandations de la recherche, qui préconisent de limiter les sessions d'entrainement de la conscience phonologique à un maximum d'une demi-heure (Ehri et al., 2001). De plus, chaque situation d'apprentissage respecte les phases de préparation, de réalisation et d'intégration préconisées par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2007; voir aussi Tardif, 1997) (voir en Annexe 1). La **préparation** permet de présenter les phonèmes aux élèves, de même que les graphèmes qui leur sont associés, rendant l'enseignement de la conscience phonémique plus efficace (National Reading Panel, 2000; Schuele et Boudreau, 2008). La **réalisation** guide les élèves à travers quatre tâches durant lesquelles ils sont appelés à scander rythmiquement des phonèmes ou des syllabes, à voix haute ou en subvocalisation en faisant des gestes ou en jouant des instruments de percussion simples (ex. : maracas, claves, tambour, triangle) tout en recevant des rétroactions régulières. Durant chaque activité, la répétition des formules combinant les rythmes et les phonèmes est réalisée selon trois types d'interactions : en boucle tous ensemble ou à tour de rôle entre l'enseignante et le groupe, ou entre l'enseignante et un élève à la fois. L'**intégration** amène les élèves à identifier le phonème initial dans des activités ludiques en utilisant des mots ciblés pour la 1re année du primaire de la liste

orthographique à l'usage des personnes enseignantes élaborée par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014).

Étape 3 : Mise à l'essai du dispositif

Une fois la transposition des savoirs effectuée (de « savoirs projetés » à « savoirs à enseigner » aux élèves), le dispositif didactique est mis à l'essai. Tel que le rapportent Fejzo et Laplante (2021), son opérationnalisation peut être faite de plusieurs manières. Dans le cadre présent, une étude de cas a été réalisée au sein d'une classe à effectif réduit d'une école primaire privée spécialisée de la région de Montréal. Cette école accueille des élèves vivant avec une DI, dont le degré de sévérité est « léger » pour la majorité d'entre eux. Le dispositif a été mis en place auprès des 10 élèves de la classe de 1re année, ceux-ci ayant un niveau de compétence novice en lecture (apprentis-lecteurs).

La mise à l'essai s'est déroulée dans le local de classe sur une période de 13 semaines, avec 30 séances d'environ 30 minutes chacune (soit une fréquence de 2 à 3 séances hebdomadaires). Elle a été effectuée par la chercheuse principale, une enseignante de musique ayant une dizaine d'années d'expérience auprès d'élèves ayant une DI avec le soutien participatif de l'enseignante-titulaire du groupe (ET). Cette dernière est une musicothérapeute expérimentée ayant 17 ans d'expérience en enseignement auprès d'élèves ayant une DI.

Des données de diverses natures peuvent être colligées pour documenter une mise à l'essai selon le type de recherche dans laquelle elle s'insère (Fejzo et Laplante, 2021). Dans le cadre de la présente étude, le regard a porté sur deux aspects distincts et complémentaires de la mise à l'essai du dispositif : 1) sa réalisation à proprement parler et 2) ses retombées sur les élèves. Le premier aspect est au cœur des résultats présentés dans le présent chapitre, et ce, à partir des rétroactions de l'ET quant à la pertinence et la convivialité de ce qui a été mis en place dans sa classe. Compte tenu du savoir disciplinaire, de l'expérience professionnelle et des observations de l'ET, son appréciation du dispositif et son évaluation quant à son utilisation dans une classe d'élèves ayant une DI est un levier porteur pour d'éventuelles modifications, lors d'une diffusion à plus large échelle (voir l'étape 5).

Procédure et outils de collecte de données

L'entrevue semi-dirigée a été sélectionnée comme moyen pour collecter des données sur la mise à l'essai du dispositif didactique auprès de l'ET. Celle-ci permet également de rendre explicite son expérience de participation (Savoie-Zajc, 2021) et de recueillir des informations sur le potentiel d'utilisation du dispositif didactique. Un guide d'entrevue a été élaboré de façon à aborder les thèmes suivants à partir de questions ouvertes spécifiques : 1) le développement des habiletés de conscience phonémique des élèves; 2) l'utilisation de la gestuelle comme support à l'apprentissage et 3) le transfert de connaissances lors des activités menées en classe.

Étape 4 : Évaluation du dispositif

Il s'agit ici de l'analyse et de l'interprétation des données collectées lors de la mise à l'essai. L'analyse des données issues de l'entretien avec l'ET a été menée selon une logique inductive délibératoire (Anadón et Savoie-Zajc, 2009). Celle-ci consiste à utiliser un cadre théorique pour guider le processus d'analyse. Dans le cas présent, les principes d'organisation liés à la macrostructure et à la microstructure de la transposition didactique ont été utilisés.

Dans un premier temps, l'analyse des énoncés a reposé sur la description des dimensions issues du triangle didactique, soit les pôles Savoir, Élève et Enseignant. Les énoncés de l'ET ont été identifiés et regroupés selon chaque dimension. Ils ont ensuite été classés sur la base des principes d'organisation de la transposition didactique. Les données qui ne pouvaient pas être classées ont été identifiées et analysées ultérieurement afin de déterminer si elles représentaient un thème émergent ou une sous-catégorie d'un thème existant (Mukamurera et al., 2006). Le codage a été réalisé à partir du verbatim de l'enregistrement audio avec le logiciel Taguette (v.1.3.0).

Présentation des résultats

Les résultats obtenus s'articulent autour de six thèmes, tels que présentés dans le Tableau 3, qui correspondent à un regroupement des thèmes issus des questions de l'entretien, d'éléments reliés aux principes organisateurs et d'autres ayant émergé de l'analyse thématique des données.

Tableau 3

Présentation des résultats : Thèmes structurants et émergents

Entretien	Le développement de la conscience phonémique chez les élèves L'utilisation du geste comme soutien à l'apprentissage
Principes organisateurs	La progression séquentielle du dispositif pour les personnes enseignantes et les élèves La répétition comme stratégie d'apprentissage
Émergent	Les sources de motivation L'intégration du dispositif par des utilisateurs potentiels

Le développement de la conscience phonémique chez les élèves. Tout d'abord, l'ET du groupe décrit une amélioration des habiletés de conscience phonémique chez pratiquement tous ses élèves. Par exemple, elle rapporte que :

> Leila[1], c'est vraiment un progrès fulgurant. Je ne m'attendais pas qu'elle arrive à le faire surtout avec ses difficultés langagières. […] En début d'année elle ne connaissait pas les lettres de son prénom, au niveau phonologique c'était très, très faible. Là, elle les entend très bien. Elle est capable de discriminer les sons dans un mot même ceux du début et de la fin.

Toutefois, pour un autre élève, il a été impossible de dépasser l'étape de la reconnaissance des lettres, ce qui a freiné ses apprentissages, comme en témoigne l'ET :

> Étonnamment, pour Léo c'est vraiment difficile. Il est comme resté accroché à ce qu'il connaissait. Il connaissait le nom des lettres [ça] fait qu'il est resté accroché au nom des lettres. Il faut vraiment lui demander : oui, mais le son de la lettre, c'est quoi ? Il les connait, mais ce n'est pas la première chose qui lui vient en tête. Donc quand il vient pour fusionner c'est un peu la même chose, tu sais il ne peut pas fusionner avec le nom des lettres donc ça le handicape beaucoup. Il connaissait toutes ses lettres en début d'année et il est comme resté là.

Les autres élèves ont progressé à des degrés divers entre ces deux extrêmes du continuum de performance sur la base de leurs connaissances antérieures. Par exemple :

> Lina fait plus facilement ou plus rapidement la correspondance

[1] Tous les prénoms sont des prénoms fictifs.

> graphème-phonème. On voit que c'est beaucoup plus fluide. Elle le faisait déjà en début d'année, mais c'était ardu. Maintenant elle lit les syllabes, les syllabes inverses [CV] aussi.

Ou encore : « Au début de l'année, Mathis ne faisait pas de correspondance graphème-phonème, maintenant il est au début de la fusion, il y arrive avec du soutien. »

L'utilisation du geste comme soutien à l'apprentissage. L'ET mentionne que la gestuelle apparait bénéfique pour les élèves. Selon elle, les gestes les aideraient à mieux distinguer les phonèmes : « Les sons qui ont été vus avec le soutien gestuel, Mira arrive à les reconnaitre ». Ou encore : « Milo, c'est un autre élève pour qui les gestes sont aidants. Je le vois refaire les gestes. Quand il s'arrête et qu'il fait les gestes, ça l'aide ». De plus, selon elle, les gestes permettraient de concrétiser l'aspect éphémère du phonème et de centrer les élèves sur la tâche : « C'est tellement abstrait, un son, qu'au moins s'ils ont quelque chose à faire, ça les focalise ».

La gestuelle est aussi considérée par l'ET comme un outil d'apprentissage particulièrement pertinent pour les élèves de la classe ayant un trouble de développement des sons de la parole (dyspraxie verbale) et ceux ayant des difficultés langagières, en facilitant la distinction des phonèmes et en rendant plus concret l'aspect momentané du son :

> Puis surtout nos élèves qui ont des difficultés langagières aussi. Tu sais comme Jules. C'est un exemple, s'il veut me répondre verbalement [lorsque je lui demande] le son qu'il entend, je ne comprends pas ce qu'il me répond. Ça fait que le support du geste est vraiment nécessaire.

La progression séquentielle du dispositif pour les personnes enseignantes et les élèves. L'ET, compte tenu de sa formation musicale, a reconnu une gradation dans le niveau de difficulté des rythmes. Elle a nommé que sa compréhension de la progression de la difficulté des phonèmes présentés dans les séances venait d'une formation de développement professionnel durant laquelle elle avait appris à structurer l'enseignement des phonèmes selon une séquence spécifique en fonction de leur complexité croissante. Sa réaction aux rythmes a été plus intuitive, indiquant que le troisième rythme était plus difficile que le premier :

> Moi je l'ai vu tout de suite. Oui, les phonèmes je l'ai vu aussi parce qu'on me l'a dit, mais c'est sûr qu'au niveau rythmique c'est la première chose

> que j'ai remarquée, tu sais quand tu as changé de rythme, j'ai fait « ah ok ! » Puis là quand tu es arrivée au troisième [rythme] j'ai fait « ah oui c'est le troisième, hein ? Ce n'est pas le premier !

De plus, elle évoque intuitivement la notion de la zone proximale de développement, ou l'équilibre entre la familiarité et le défi qui mène au développement de l'élève lorsqu'elle mentionne : « C'est quelque chose qui est vraiment difficile à aller chercher ça… juste la petite affaire qui va les amener un petit peu plus loin, mais pas trop ».

Finalement, elle souligne que la planification de la progression combinée à la fréquence régulière des activités d'apprentissage trois fois par semaine offrait un défi stimulant, mais réalisable :

> Le faire trois fois par semaine ce n'était pas tant que ça parce qu'il y avait toujours un petit quelque chose de plus. Mais juste assez, pas « aujourd'hui on change tout. » Soit le rythme était le même ou il y avait toujours quelque chose qu'ils connaissaient puis qu'ils étaient capables de faire.

La répétition comme stratégie d'apprentissage. Pour l'ET, la répétition n'est pas une source d'ennui pour les élèves vivant avec une DI, mais un élément nécessaire dans le processus d'apprentissage. Cet élément de stabilité est une clé pour accroitre leur confort et leur sentiment de compétence. Elle souligne également la patience nécessaire de la part des intervenants, notant que le chemin vers la maitrise des habiletés peut être un processus plus long pour ces élèves.

> Nos élèves en déficience, plus on répète, plus ils sont à l'aise, puis tu sais c'est long avant qu'ils soient à l'aise avec quelque chose. Tu sais, j'ai eu cette discussion-là plein de fois avec des stagiaires que je recevais en musique ou avec des superviseurs qui venaient superviser des stagiaires puis je leur disais « non il faut répéter, puis il faut répéter de la même façon pour que les élèves se sentent compétents ».

Les sources de motivation. L'ET a remarqué un intérêt soutenu des élèves tout au long de la mise à l'essai du dispositif didactique. Elle identifie plusieurs facteurs qui expliquent ce constat. Tout d'abord, elle met de l'avant l'utilisation des instruments comme une expérience tangible, source de motivation constante : « Les instruments

c'est toujours super motivant [...] même si c'est juste des claves, ils sont juste contents de pouvoir jouer d'un instrument ».

En outre, elle évoque la liberté de choix comme un autre élément clé du succès du dispositif proposé. La possibilité pour les élèves de choisir leurs propres instruments parmi un ensemble d'instruments différents aurait contribué à maintenir leur motivation : « Le fait qu'ils pouvaient choisir aussi, je pense que si tout le monde avait eu la même chose tout le temps on n'aurait peut-être pas eu autant l'effet "motivation" ».

Un autre aspect souligné par l'ET est la nouveauté, à la fois en ce qui concerne la personne qui dirige la séance que le caractère inusité de l'activité en classe avec des instruments :

> C'est sûr que c'était super le fun parce que c'était quelqu'un d'autre. Eux ils étaient juste contents d'avoir quelqu'un d'autre. Mais je pense que la formule de venir s'asseoir en avant, d'avoir une activité un peu spéciale avec des instruments. Mais pas parce qu'ils n'en ont jamais vu, ils ont deux périodes de musique par semaine. C'était une façon complètement différente de travailler qui faisait qu'ils étaient motivés. [...] Le fait d'avoir quelque chose qui sort un petit peu de l'ordinaire, c'était le fun pour eux, ça fait qu'on avait une belle motivation.

L'intégration du dispositif par des utilisateurs potentiels. L'ET démontre un intérêt à intégrer l'approche à sa pratique professionnelle :

> L'an prochain, c'est probablement quelque chose que je vais reproduire. Peut-être pas aussi structuré, aussi fréquent, mais c'est clair que j'ai vu que ça avait eu un impact sur les élèves. Ça pour moi, c'est vraiment clair. Ce n'est pas quelque chose qui est très difficile pour moi non plus.

Elle évoque aussi la flexibilité du dispositif didactique par la possibilité d'utiliser la musique et la gestuelle comme une avenue pouvant être combinée à d'autres matériels didactiques existants :

> Ça s'insère facilement dans ce qu'on fait déjà. Ça ne nous empêche pas de faire ce qu'on faisait avant [...] c'est facile [...] c'est quelque chose qui s'intègre dans quelque chose qu'on a déjà. C'est de bonifier l'approche qu'on utilise déjà [...] ça permet de renforcer.

Toutefois, elle mentionne un défi potentiel pour les personnes enseignantes n'ayant pas de formation musicale :

> Cette progression rythmique, je pense qu'elle est importante. Elle est intéressante, mais c'est probablement celle qui sera le plus difficile à faire saisir à d'autres enseignants qui ne sont pas nécessairement musiciens. C'est important de le dire, de ne pas mettre n'importe quel rythme en premier.

Enfin, l'ET partage son avis sur le dispositif dans une optique de continuité dans l'apprentissage des élèves :

> Ce que je peux voir, c'est que les élèves qui sont là avec moi cette année, ça va être vraiment ancré les gestes, ça fait qu'après quand ils vont poursuivre, puis ils vont monter [de niveau], tout le monde utilise les mêmes gestes. Ils sont déjà acquis, ça va leur permettre de bâtir sur une chose.

Interprétation des résultats

Dans un processus de « création de sens », tel que le nomment Mukamurera et al. (2006, p. 114), ces données ont été interprétées par la mise en relation des thèmes ayant émergé de l'analyse qualitative avec les écrits scientifiques recensés, autant ceux explorés lors de la transposition didactique et l'élaboration du dispositif que ceux portant sur de nouveaux concepts théoriques lorsque les données convergeaient vers une avenue jusqu'alors inexplorée.

Globalement, les résultats de l'entrevue suggèrent que le dispositif didactique proposé, qui se base sur une approche multimodale en combinant la musique et les gestes, constitue une méthode structurée, graduée et explicite pour travailler la conscience phonémique.

De façon plus spécifique, il est possible de faire ressortir plusieurs éléments clés de l'évaluation faite par l'ET :

> 1) La réponse des élèves à l'intervention sur le plan de la conscience phonémique est hétérogène.

Les élèves progressent à des rythmes différents, avec des gains rapides pour certains

ou quelques stagnations pour d'autres, selon la nature des cibles et des tâches. Ce constat corrobore l'importance de différencier l'enseignement afin de s'adapter aux capacités des élèves en leur offrant des occasions multiples de se développer (Martini-Willemin, 2013; Ministère de l'Éducation du Québec, 2021).

2) L'équilibre entre la familiarité et la nouveauté, que ce soit dans les activités rythmiques ou dans les apprentissages phonologiques, semble important pour favoriser le sentiment de compétence des élèves et éventuellement leur motivation.

Le sentiment de compétence constitue un élément clé de la conscience de soi du modèle du développement socio-émotionnel (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2023) et de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985). Pour Deci et Ryan, la compétence est un premier besoin psychologique fondamental et est définie comme la capacité d'un individu à interagir de manière efficace avec son environnement. Celle-ci motive les individus à s'engager dans des activités d'apprentissage et surmonter des défis. La motivation est aussi abordée en lien avec le sentiment d'efficacité personnelle par Bandura (1997) dans sa théorie socio-cognitive. Selon cet auteur, le sentiment d'efficacité personnelle représente les jugements que se forgent les individus quant à leur capacité à organiser et à exécuter les actions nécessaires pour accomplir des performances spécifiques. Il influence les défis que les individus se fixent, la quantité d'efforts qu'ils déploient, leur persévérance face aux difficultés ainsi que leur façon de penser, qu'elle soit optimiste ou pessimiste, et de se valoriser (Bandura, 2012). Ainsi, la création d'un environnement d'apprentissage propice, où les élèves peuvent développer et maintenir un sentiment d'efficacité personnelle et un sentiment de compétence, s'avère être un levier pour renforcer leur motivation envers le processus d'apprentissage, un élément connu comme étant complexe pour les élèves ayant une DI (Jolicoeur et al., 2023; Jolicoeur et Julien-Gauthier, 2019).

3) La possibilité de choisir et l'utilisation des instruments de musique sont des leviers pour soutenir la motivation.

Offrir aux élèves la possibilité de faire des choix, de prendre des décisions de façon déterminée et d'exprimer leurs intérêts nourrit le développement de l'autonomie et du leadership (Pianta et al., 2008). L'autonomie est le deuxième des trois besoins psychologiques fondamentaux composant la théorie de l'autodétermination (le

troisième étant l'appartenance). Favoriser l'autonomie, en tant qu'indicateur du soutien émotionnel apporté par une personne enseignante, joue un rôle déterminant dans la qualité éducative (Pianta et al., 2008). Les résultats de recherche montrent aussi un lien étroit entre le soutien émotionnel apporté par la personne enseignante et la motivation des élèves (Ruzek et al., 2016). Plus précisément, la perception qu'ont les élèves du niveau de soutien à l'autonomie de la part des personnes qui leurs enseignent constitue un facteur significatif de leur motivation (Katz et Cohen, 2014). De plus, en accord avec les propos de Baines (2008), selon qui l'enseignement multimodal facilite l'engagement dans le processus d'apprentissage, les élèves ont démontré de l'intérêt et un engagement actif lors de leur participation aux activités pratiques comportant une variété de modalités (soit auditive, visuelle et motrice), notamment par la manipulation de divers instruments de musique. Cette observation par l'ET rejoint les résultats de recherches antérieures (Fredricks et al., 2004; Lutz Klauda et Guthrie, 2015; Ryan et Deci, 2000) qui ont montré que l'engagement est corrélé positivement à la motivation.

4) La nouveauté soutient la motivation

La motivation est aussi mentionnée au sujet du caractère « spécial » de l'intervention proposée, hors de l'ordinaire, différente des activités du programme éducatif habituel. Cet « effet de nouveauté » est par ailleurs documenté dans les écrits scientifiques de différents domaines reliés à l'apprentissage (p. ex. les nouveaux médias et technologies [Clark, 1983 ; Hamari et al., 2014]; le jeu [Koivisto et Hamari, 2019]; l'extérieur de la classe [Boeve-de Pauw et al., 2019; Dale et al., 2020]) et l'évaluation (Iannone et Vondrová, 2023). Il réfère à l'augmentation temporaire de l'attention, de l'intérêt ou de la réponse que les élèves manifestent lorsqu'on leur présente quelque chose de nouveau, d'inédit ou de peu familier. Certaines études rapportent que cet effet tend à diminuer au cours du processus de familiarisation ; après quatre semaines, il est réduit de manière significative et devient faible après huit semaines (Clark, 1983; Rodrigues et al., 2022). Cependant, cet effet de diminution de la nouveauté n'a pas été observé lors de la mise à l'essai du dispositif, ce qui pourrait être dû aux aspects de l'approche décrits précédemment, tels que la répétition dans une diversité d'activités, l'opportunité de choisir un nouvel instrument de musique à chaque séance et le fait qu'une intervenante externe venait en classe pour réaliser les activités d'apprentissage.

5) La flexibilité pédagogique dans l'utilisation du dispositif

Finalement, les réflexions de l'enseignante quant à son utilisation du dispositif didactique soulignent la nécessité d'équilibrer les dispositifs didactiques proposés et l'autonomie des personnes enseignantes dans leur prise de décisions éducatives afin qu'elles soient adaptées aux besoins des élèves. Bien qu'elle envisage d'adapter la fréquence et la structure de l'approche, reconnaissant l'impact positif sur les élèves, les résultats montrent aussi l'importance de laisser aux personnes enseignantes la flexibilité nécessaire pour ajuster les interventions pédagogiques en fonction de leur contexte, de leur expérience et des besoins de leurs élèves. Ceci doit être fait tout en s'assurant que les supports de formation mis à la disposition des utilisateurs potentiels (personnes enseignantes, orthopédagogues, orthophonistes, etc.) soient clairs, accessibles, et modifiables. Ainsi, même lorsque le matériel est conçu pour répondre aux besoins spécifiques d'une clientèle, comme le demandent les personnes enseignantes en adaptation scolaire (Giguère et Mukamurera, 2019; Jolicoeur et al., 2023), des adaptations restent nécessaires pour l'arrimer aux besoins des élèves et au contexte d'enseignement. La facilité de modification de ce matériel (p. ex. la possibilité d'insérer les images des gestes spécifiques utilisés dans leur milieu) doit donc être envisagée pour permettre aux personnes enseignantes qui l'utiliseront de planifier les activités dans un temps optimal. Cette flexibilité devrait être proposée à l'intérieur d'un cadre, en les guidant au sujet des données issues de la recherche quant à la fréquence et la durée des interventions ainsi que l'aspect partiellement modulable de la progression, par exemple.

Étape 5 : Diffusion du dispositif et des savoirs

La dernière étape consiste en la diffusion des savoirs scientifiques résultant des études au sein desquelles une démarche de TD a été mise en œuvre (Fejzo et Laplante, 2021). Dans le domaine scientifique, la diffusion d'un dispositif didactique tel que celui exposé dans le cadre de ce chapitre s'inscrit dans les avenues conventionnelles de la communication scientifique au même titre que d'autres types d'études pour atteindre un auditoire de chercheurs (p. ex. conférences [Raymond et al., 2024a ; Raymond et Peters, 2024] et article [Raymond et al., 2024b]). Pour rejoindre les personnes praticiennes, les moyens doivent être de l'ordre de la mobilisation et du transfert de connaissances. Pour les personnes enseignantes généralistes ou spécialistes en musique, cette diffusion est prévue sous diverses formes, telles qu'un site web proposant un guide d'accompagnement et des capsules

ou tutoriels vidéo, des conférences midi ou encore du coaching. Par ailleurs, d'autres publics sont également envisagés, tels que le personnel des services éducatifs complémentaires, des services de garde et les parents. Ces derniers seront rejoints par des ateliers de sensibilisation en milieu communautaire ou encore une chaine YouTube.

Conclusion

Un dispositif didactique pour travailler la conscience phonémique auprès d'élèves de 1re année ayant une DI par le biais d'une approche multimodale alliant le rythme, les phonèmes et une gestuelle phonétique a été présenté, et ce, à travers les cinq étapes de la démarche-type de TD proposée par Fejzo et Laplante (2021). Cette étude de cas enrichit le dialogue sur la TD en démontrant concrètement comment les concepts théoriques issus de la psychologie cognitive, de la linguistique, des sciences de l'éducation, des neurosciences, de la musique et de la psychologie de la musique peuvent être intégrés dans une visée interdisciplinaire. Plus spécifiquement, l'intégration de la musique et de la gestuelle phonétique comme soutiens pédagogiques dans le processus d'apprentissage ouvre de nouvelles avenues pour l'enseignement de la lecture tout en soutenant l'engagement des élèves ayant des besoins particuliers, comme ceux ayant une DI. Par exemple, lors d'activités de conscience phonémique, la régularité du rythme musical peut favoriser la qualité de l'encodage des sons de la parole, tandis que la gestuelle phonétique permet de concrétiser leur aspect abstrait en activant simultanément plusieurs modalités sensorielles dans le traitement de l'information par le cerveau. Dans cette perspective, il apparait important de diffuser cette approche auprès des personnes enseignantes, qui manquent régulièrement d'outils adaptés pour travailler la conscience phonémique et renforcer les bases de la lecture. Sa diffusion pourrait répondre à un besoin des milieux éducatifs en rendant accessible une méthode novatrice dont les fondements sont basés sur les données de la recherche. Comme mis en relief tout au long de ce chapitre, les collaborations scientifiques interdisciplinaires qui permettent de combiner des savoirs savants et de les conjuguer aux savoirs expérientiels des praticiens ont des implications importantes pour l'éducation. De nouvelles méthodes pédagogiques peuvent ainsi émerger en permettant des perspectives multiples pour enrichir tant les stratégies d'enseignement que l'expérience éducative des élèves. Offrir des moyens d'apprentissage adaptés à leurs besoins, tout aussi nombreux et variés qu'ils soient,

représente un pas de plus pour favoriser leur engagement et leur réussite scolaire.

Annexe 1

Séquence d'enseignement

Séance type du dispositif didactique - Semaine 1			Durée (min.)
Préparation		Présentation des graphèmes représentant les phonèmes qui seront travaillés durant la séance à l'aide de cartons. Activation des connaissances antérieures : « Connais-tu ces lettres ? Quel son font-elles ? »	5
Réalisation Reproduction rythmique : a. Tour de rôle i. enseignant-groupe ii. enseignant-élève b. En boucle tous ensemble	Formule magique	Les phonèmes sont scandés rythmiquement à haute voix tout en faisant les gestes phonétiques	5
	Message secret	Les phonèmes sont scandés rythmiquement en subvocalisation tout en faisant les gestes phonétiques	5
	Message musical	Les phonèmes sont scandés rythmiquement à haute voix tout en produisant le rythme à l'instrument	5
	Message codé	Les phonèmes sont scandés rythmiquement en subvocalisation tout en produisant le rythme à l'instrument	5
Intégration Identification du phonème initial (devinette, jeu de détective)		Synthèse des apprentissages : « Quels sons as-tu appris aujourd'hui ? Quels gestes ? Quelle couleur commence par le son X ? Quel mot commence par le son X ? » Auto-évaluation	5
Total			30

Références

Afacan, K. et Wilkerson, K. L. (2022). Reading outcomes of students with intellectual disability on statewide assessments. *Journal of Intellectual Disabilities, 26*(1), 195-210. https://doi.org/10.1177/1744629521991409

Afacan, K., Wilkerson, K. L. et Ruppar, A. L. (2018). Multicomponent reading interventions for students with intellectual disability. *Remedial and Special Education, 39*(4), 229-242. https://doi.org/10.1177/0741932517702444

Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P. et Otaiba, S. A. (2014). Is scientifically based reading instruction effective for students with below-average IQs? *Exceptional Children, 80*(3), 287-306. https://doi.org/10.1177/0014402914522208

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2024). *Defining criteria for intellectual disability*. https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition

American Psychiatric Association. (2015). *DSM-5 : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5e éd.; traduit par M.-A. Crocq et J. D. Guelfi). Elsevier Masson.

American Psychiatric Association. (2024). *What is intellectual disability?* https://www.psychiatry.org/patients-families/intellectual-disability/what-is-intellectual-disability

Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches Qualitatives, 28*(1), 1-7.

Andrade, P. E., Müllensiefen, D., Andrade, O. V. C. A., Dunstan, J., Zuk, J. et Gaab, N. (2024). Sequence processing in music predicts reading skills in young readers: A longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities, 57*(1), 43-60. https://doi.org/10.1177/00222194231157722

Baddeley, A. D. et Hitch, G. (1974). Working memory. *Psychology of Learning and Motivation, 8*, 47-89. http://dx.doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1

Baines, L. (2008). *A teacher's guide to multisensory learning: Improving literacy by engaging the senses*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Bandura, A. (2012). The role of self-efficacy in goal-based motivation. Dans E. A. Locke et G. P. Latham (dir.), *New developments in goal setting and task performance* (p. 147-157). Routledge.

Barker, R. M., Sevcik, R. A., Morris, R. D. et Romski, M. (2013). A model of phonological processing, language, and reading for students with mild intellectual disability. *American journal on intellectual and developmental disabilities, 118*(5), 365-380. https://doi.org/10.1352/1944-7558-118.5.365

Belmon, J., Noyer-Martin, M. et Jhean-Larose, S. (2021). Effets d'un entraînement associant habiletés phonémiques et musicales sur la conscience phonémique des enfants de 5 ans. *Enfance, 4*(4), 363-390. https://doi.org/10.3917/enf2.214.0363

Bhide, A., Power, A. et Goswami, U. (2013). A rhythmic musical intervention for poor readers: A comparison of efficacy with a letter-based intervention. *Mind, Brain, and Education, 7*(2), 113-123. https://doi.org/10.1111/mbe.12016

Billard, C., Fluss, J., Ducot, B., Warszawski, J., Ecalle, J., Magnan, A., Richard, G. et Ziegler, J. (2008). Étude des facteurs liés aux difficultés d'apprentissage de la lecture. À partir d'un échantillon de 1062 enfants de seconde année d'école élémentaire. *Archives de Pédiatrie, 15*(6), 1058-1067. https://doi.org/10.1016/j.arcped.2008.02.020

Block, C. C., Parris, S. R. et Whiteley, C. S. (2008). CPMs: A kinesthetic comprehension strategy. *The Reading Teacher, 61*(6), 460-470.

Boeve-de Pauw, J., Van Hoof, J. et Van Petegem, P. (2019). Effective field trips in nature: The interplay between novelty and learning. *Journal of Biological Education, 53*(1), 21-33. https://doi.org/10.1080/00219266.2017.1418760

Bolduc, J. (2009). Effects of a music programme on kindergartners' phonological awareness skills. *International Journal of Music Education, 27*(1), 37-47. https://doi.org/10.1177/0255761408099063

Bolduc, J. et Chantal, V. (2012). *Des comptines pour mes routines*. Éditions Mus-Alpha.

Browder, D. M., Ahlgrim-Delzell, L., Flowers, C. et Baker, J. (2012). An evaluation of a multicomponent early literacy program for students with severe developmental disabilities. *Remedial and Special Education, 33*(4), 237-246. https://doi.org/10.1177/0741932510387305

Browder, D. M., Wakeman, S. Y., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L. et Algozzine, B. (2006). Research on reading instruction for individuals with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children, 72*(4), 392-408. https://doi.org/10.1177/001440290607200401

Bus, A. G. et van IJzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology, 91*(3), 403-414. https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.403

Bussy, G., Rigard, C. et Des Portes, V. (2014). Impact d'un entraînement de la mémoire à court terme verbale sur le langage d'enfants ayant une déficience intellectuelle. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle, 24*, 141-151. https://doi.org/10.7202/1021269ar

Cèbe, S. et Paour, J.-L. (2012). Apprendre à lire aux élèves avec une déficience intellectuelle. *Le Français Aujourd'hui, 177*(2), 41-53. https://doi.org/10.3917/lfa.177.0041

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.

Clark, R. E. (1983). Reconsidering research on learning from media. *Review of Educational Research, 53*(4), 445-459.

Colé, P. et Sprenger-Charolles, L. (2021). La dyslexie : De l'enfant à l'adulte. Dunod.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2023). *Advancing social and emotional learning*. CASEL. https://casel.org/

Cook, S. W. (2018). Enhancing learning with hand gestures: Potential mechanisms. Dans K. D. Federmeier (dir.), *Psychology of Learning and Motivation* (vol. 69, p. 107-133). Elsevier. https://doi.org/10.1016/bs.plm.2018.10.001

Côté, V., Couture, C. et Lippé, S. (2017). Fonctionnement de l'enfant qui présente une déficience intellectuelle et pistes d'interventions. *Revue Québécoise de Psychologie, 37*(2), 121-140. https://doi.org/10.7202/1040040ar

Cupples, L. et Iacono, T. (2000). Phonological awareness and oral reading skill in children with Down syndrome. *Journal of Speech, Language & Hearing Research, 43*(3), 595-608.

Dale, R. G., Powell, R. B., Stern, M. J. et Garst, B. A. (2020). Influence of the natural setting on environmental education outcomes. *Environmental Education Research, 26*(5), 613-631. https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1738346

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.

Desrochers, A. M. et Thompson, G. (2008). De l'orthographe à la lecture orale. Dans Desrochers, A.M., Martineau, F., et Morin, Y.C. (dir.), *Orthographe française : Évolution et pratique* (p. 295-330). Éditions David.

Dobryakova, M., Froumin, I., Barannikov, K., Moss, G., Remorenko, I. et Hautamäki, J. (dir.). (2023). A framework of key competences and new literacies. Dans *Key competences and new literacies: From slogans to school reality* (p. 27-56). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-23281-7

Drake, C. (1993). Reproduction of musical rhythms by children, adult musicians, and adult nonmusicians. *Perception & Psychophysics, 53*(1), 25-33. https://doi.org/10.3758/BF03211712

Ebbinghaus, H. (1885). *Memory: A contribution to experimental psychology*. Teachers College, Columbia University.

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z. et Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly, 36*(3), 250-287.

Ericsson, K. A. et Harwell, K. W. (2019). Deliberate practice and proposed limits on the effects of practice on the acquisition of expert performance: Why the original definition matters and recommendations for future research. *Frontiers in Psychology, 10*, Article 2396. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02396

Ericsson, K. A., Krampe, R. T. et Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review, 100*(3), 363-406.

Erskine, M. E., Reidy, P., Munson, B. et Edwards, J. R. (2020). Relationship between early phonological processing and later phonological awareness: Evidence from nonword repetition. *Applied Psycholinguistics, 41*(2), 319-346. https://doi.org/10.1017/S0142716419000547

Fejzo, A. et Laplante, L. (2021). La transposition didactique dans le domaine de la didactique du français : proposition d'une démarche-type à partir d'une revue narrative. *Didactique, 2*(2), 115-138. https://doi.org/10.37571/2021.0206

Fiveash, A., Bedoin, N., Gordon, R. L. et Tillmann, B. (2021). Processing rhythm in speech and music: Shared mechanisms and implications for developmental speech and language disorders. *Neuropsychology, 35*(8), 771-791. https://doi.org/10.1037/neu0000766

Flaugnacco, E., Lopez, L., Terribili, C., Montico, M., Zoia, S. et Schön, D. (2015). Music training increases phonological awareness and reading skills in developmental dyslexia: A randomized control trial. *PLoS One, 10*(9), Article e0138715. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0138715

Forts, A. M. et Luckasson, R. (2011). Reading, writing, and friendship: Adult implications of effective literacy instruction for students with intellectual disability. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 36*(3-4), 121-125. https://doi.org/10.2511/027494811800824417

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Giguère, F. et Mukamurera, J. (2019). Les difficultés et les besoins de soutien des enseignants débutants en adaptation scolaire. *Éducation et Socialisation, 54*. https://doi.org/10.4000/edso.8288

Gillon, G. T. (2017). *Phonological awareness, second edition: From research to practice*. The Guilford Press.

Goldin-Meadow, S. (2009). How gesture promotes learning throughout childhood. *Child Development Perspectives, 3*(2), 106-111. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00088.x

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

Greene, R. L. (2008). Repetition and spacing effects. Dans J. H. Byrne (dir.), *Learning and memory: A comprehensive reference* (p. 65-78). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-012370509-9.00168-6

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*, Article 26. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00026

Hamari, J., Koivisto, J. et Sarsa, H. (2014, janvier). *Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification*. 2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS), Waikoloa, HI (p. 3025-3034). https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377

Helou, L. B., Welch, B., Wang, W., Rosen, C. A. et Verdolini Abbott, K. (2023). Intrinsic laryngeal muscle activity during subvocalization. *Journal of Voice, 37*(3), 426-432. https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2021.01.021

Hoetjes, M. et van Maastricht, L. (2020). Using gesture to facilitate L2 phoneme acquisition: The importance of gesture and phoneme complexity. *Frontiers in Psychology, 11*, Article 575032. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.575032

Iannone, P. et Vondrová, N. (2023). The novelty effect on assessment interventions: A qualitative replication study of oral performance assessment in undergraduate mathematics. *International Journal of Science and Mathematics Education, 22*(2), 375-397. https://doi.org/10.1007/s10763-023-10368-9

Jäncke, L. (2012). The relationship between music and language. *Frontiers in Psychology, 3*, Article 123. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00123

Jolicoeur, E. et Julien-Gauthier, F. (2019). Méthodes d'enseignement de la lecture pour les personnes ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère. *Canadian Journal of Education, 42*(1), 196-221.

Jolicoeur, E., Moreau, A. C., Tremblay, K. N. et Beaulieu, J. (2023). Croyances à propos de l'enseignement des compétences en littératie auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle : Recension des écrits scientifiques. *Revue Hybride de l'Éducation, 7*(1), 1-30. https://doi.org/10.1522/rhe.v7i1.1416

Jones, M. R. (2019). *Time will tell: A theory of dynamic attending*. Oxford University Press.

Juphard, A., Vidal, J. R., Perrone-Bertolotti, M., Minotti, L., Kahane, P., Lachaux, J.-P. et Baciu, M. (2011). Direct evidence for two different neural mechanisms for reading familiar and unfamiliar words: An intra-cerebral EEG study. *Frontiers in Human Neuroscience, 5*(101), 1-18. https://doi.org/10.3389/fnhum.2011.00101

Katims, D. S. (2000). Literacy instruction for people with mental retardation: Historical highlights and contemporary analysis. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 35*(1), 3-15.

Katz, I. et Cohen, R. (2014). Assessing autonomous motivation in students with cognitive impairment. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 39*(4), 323-332. https://doi.org/10.3109/13668250.2014.934791

Kleinert, H., Towles-Reeves, E., Quenemoen, R., Thurlow, M., Fluegge, L., Weseman, L. et Kerbel, A. (2015). Where students with the most significant cognitive disabilities are taught: Implications for general curriculum access. *Exceptional Children, 81*(3), 312-328. https://doi.org/10.1177/0014402914563697

Koivisto, J. et Hamari, J. (2019). The rise of motivational information systems: A review of gamification research. *International Journal of Information Management, 45*, 191-210. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.10.013

Kress, G. R. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge/Taylor & Francis Group. https://doi.org/10.4324/9780203970034

Lassault, J. et Ziegler, J. C. (2018). Les outils numériques d'aide à l'apprentissage de la lecture. *Langue Française, 199*(3), 111-121. https://doi.org/10.3917/lf.199.0111

Lutz Klauda, S. et Guthrie, J. T. (2015). Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers. *Reading and writing, 28*(2), 239-269. https://doi.org/10.1007/s11145-014-9523-2

Martini-Willemin, B.-M. (2013). Littéracie et déficience intellectuelle : Une nouvelle exigence dans le paradigme de la participation sociale ? *Alter, 7*(3), 193-205. https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.04.001

Martini-Willemin, B.-M. (2016). Littéracie et déficience intellectuelle. Dans *Déficiences intellectuelles* (p. 767-779). EDP Sciences.

Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H. et Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 138*(2), 322-352. https://doi.org/10.1037/a0026744

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Situations d'apprentissage et d'évaluation*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants Français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Différenciation pédagogique — Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. Gouvernement du Québec.

Moni, K. B. et Jobling, A. (2000). LATCH-ON: A program to develop literacy in young adults with Down Syndrome. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 44*(1), 40-49. http://www.jstor.org/stable/40016857

Moni, K. B. et Jobling, A. (2001). Reading-related literacy learning of young adults with Down Syndrome: Findings from a three year teaching and research program. *International Journal of Disability, Development & Education, 48*(4), 377-394. https://doi.org/10.1080/10349120120094275

Moreau, A. C., Jolicoeur, E., Tremblay, K. N., Beaulieu, J., Fontaine, M., Brassard, I. et Rhofir, S. (2021). Métasynthèse des recensions antérieures sur les pratiques d'enseignement en littératie d'apprenants ayant une déficience intellectuelle. *Revue internationale de communication et socialisation, 8*(1), 1-15.

Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : Pour une transparence et une systématisationdes pratiques. *Recherches Qualitatives, 26*(1), 110-138. https://doi.org/10.7202/1085400ar

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development.

Neves, L., Correia, A. I., Castro, S. L., Martins, D. et Lima, C. F. (2022). Does music training enhance auditory and linguistic processing? A systematic review and meta-analysis of behavioral and brain evidence. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 140*, Article 104777. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2022.104777

Oviatt, S. (2017). Theoretical foundations of multimodal interfaces and systems. Dans S. Oviatt, B. Schuller, P. Cohen, D. Sonntag et G. Potamianos (dir.), *The handbook of multimodal-multisensor interfaces* (vol. 1, p. 19-50). Morgan & Claypool.

Ozernov-Palchik, O., Wolf, M. et Patel, A. D. (2018). Relationships between early literacy and nonlinguistic rhythmic processes in kindergarteners. *Journal of Experimental Child Psychology, 167*, 354-368. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.11.009

Patel, A. D. (2011). Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA hypothesis. *Frontiers in Psychology, 2*, Article 142. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00142

Patscheke, H., Degé, F. et Schwarzer, G. (2016). The effects of training in music and phonological skills on phonological awareness in 4- to 6-year-old children of immigrant families. *Frontiers in Psychology, 7*, Article 1647. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01647

Patscheke, H., Degé, F. et Schwarzer, G. (2018). The effects of training in rhythm and pitch on phonological awareness in four- to six-year-old children. *Psychology of Music, 47*(3), 376-391. https://doi.org/10.1177/0305735618756763

Paun, E. (2006). Transposition didactique : Un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de l'éducation, 22*(2), 3-13. https://doi.org/10.3917/cdle.022.0003

Peereman, R. et Sprenger-Charolles, L. (2018). Manulex-MorphO, une base de données sur l'orthographe du français intégrant les morpho-phonogrammes. *Langue Française, 199*(3), 99-109. https://doi.org/10.3917/lf.199.0099

Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : Des savoirs aux compétences. *Revue des Sciences de l'Éducation, 24*(3), 487-514. https://doi.org/10.7202/031969ar

Perrone-Bertolotti, M., Kujala, J., Vidal, J. R., Hamame, C. M., Ossandon, T., Bertrand, O., Minotti, L., Kahane, P., Jerbi, K. et Lachaux, J.-P. (2012). How silent is silent reading? Intracerebral evidence for top-down activation of temporal voice areas during reading. *The Journal of Neuroscience, 32*(49), 17554-17562. https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.2982-12.2012

Pezzino, A.-S., Marec-Breton, N. et Lacroix, A. (2019). Acquisition of reading and intellectual development disorder. *Journal of Psycholinguistic Research, 48*(3), 569-600. https://doi.org/10.1007/s10936-018-9620-5

Pianta, R., Hamre, B. et La Paro, K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Paul H. Brookes Publishing Company Incorporated.

Pich, J. (2000). The role of subvocalization in rehearsal and maintenance of rhythmic patterns. *The Spanish Journal of Psychology, 3*(1), 63-67. https://doi.org/10.1017/S1138741600005552

Pino, M. C., Giancola, M. et D'Amico, S. (2023). The association between music and language in children: A state-of-the-art review. *Children, 10*(5), Article 801. https://doi.org/10.3390/children10050801

Raymond, J. et Peters, V. (2024). *Harmonizing literacy : A Multisensory music education approach for children with intellectual disabilities* [communication orale]. International Society for Music Education World Conference, Helsinki, Finlande.

Raymond, J., St-Pierre, M.-C. et Peters, V. (2024). *Exploration du potentiel d'un programme musical multisensoriel pour le développement de la conscience phonologique chez les enfants vivant avec une déficience intellectuelle* [communication orale]. 91e Congrès de l'ACFAS, Ottawa, ON, Canada.

Raymond, J., St-Pierre, M.-C., Peters, V. et Després, J.-P. (2024). *Unlocking phonemic awareness: Investigating the impact of a multimodal music program on children with intellectual disabilities* [document en préparation].

Register, D., Darrow, A.-A., Swedberg, O. et Standley, J. (2007). The use of music to enhance reading skills of second grade students and students with reading disabilities. *Journal of Music Therapy, 44*(1), 23-37. https://doi.org/10.1093/jmt/44.1.23

Rice, M., Erbeli, F., Thompson, C. G., Sallese, M. R. et Fogarty, M. (2022). Phonemic awareness: A meta-analysis for planning effective instruction. *Reading Research Quarterly, 57*(4), 1259-1289. https://doi.org/10.1002/rrq.473

Rodrigues, L., Pereira, F. D., Toda, A. M., Palomino, P. T., Pessoa, M., Carvalho, L. S. G., Fernandes, D., Oliveira, E. H. T., Cristea, A. I. et Isotani, S. (2022). Gamification suffers from the novelty effect but benefits from the familiarization effect: Findings from a longitudinal study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 19*, Article 13. https://doi.org/10.1186/s41239-021-00314-6

Ruel, J. et Allaire, C. (2018). *Communiquer pour tous : guide pour une information accessible*. Santé publique France.

Ruel, J., Kassi, B., Moreau, A. C. et Proulx, J. (2016). *L'accessibilité à l'information comme déterminant à la participation sociale des personnes ayant une déficience intellectuelle. Validation d'une démarche de rédaction inclusive*. Chaire interdisciplinaire de recherche en littératie et inclusion. http://w3.uqo.ca/litteratie/documents/Redact-inclusive.pdf

Ruiz, J.-P., Lassault, J., Sprenger-Charolles, L., Richardson, U., Lyytinen, H. et Ziegler, J. C. (2017). GraphoGame : Un outil numérique pour enfants en difficultés d'apprentissage de la lecture. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant (ANAE), 148*, 333-343. https ://amu.hal.science/hal-01909660

Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y. et Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and instruction, 42*, 95-103. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004

Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.

Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E. et et al. (2021). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of support* (12e éd.). American Association of Intellectual and Developmental Disabilities.

Schuele, C. M. et Boudreau, D. (2008). Phonological awareness intervention: Beyond the basics. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 39*(1), 3-20.

Schulte, A. C., Stevens, J. J., Elliott, S. N., Tindal, G. et Nese, J. F. T. (2016). Achievement gaps for students with disabilities: Stable, widening, or narrowing on a state-wide reading comprehension test? *Journal of Educational Psychology, 108*(7), 925-942. https://doi.org/10.1037/edu0000107

Sermier Dessemontet, R., de Chambrier, A.-F., Martinet, C., Moser, U. et Bayer, N. (2017). Exploring phonological awareness skills in children with intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 122*(6), 476-491. https://doi.org/10.1352/1944-7558-122.6.476

Sermier Dessemontet, R., Martinet, C., de Chambrier, A.-F., Martini-Willemin, B.-M. et Audrin, C. (2019). A meta-analysis on the effectiveness of phonics instruction for teaching decoding skills to students with intellectual disability. *Educational Research Review, 26*, 52-70. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.001

Shams, L. et Seitz, A. R. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences, 12*(11), 411-417. https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.07.006

Silvestre De Sacy, C. (2016). *Bien lire et aimer lire : Méthode phonétique et gestuelle créée par Suzanne Borel-Maisonny T.01 Cycle 2 (CP-CE1)* (37e éd.). Ed. sociales francaises.

Soprano, A. M. et Narbona, J. (2007). *La mémoire de l'enfant Développement normal et pathologique*. Elsevier Masson.

Soulaine, S. (2013). *Les effets du geste sur l'apprentissage du rythme en anglais : couplage des dynamiques vocale et corporelle* [thèse de doctorat, Le Mans]. https://theses.fr/2013LEMA3012

Sousa, J., Martins, M., Torres, N., Castro, S. L. et Silva, S. (2022). Rhythm but not melody processing helps reading via phonological awareness and phonological memory. *Scientific Reports, 12*(1), Article 13224. https://doi.org/10.1038/s41598-022-15596-7

Sprenger-Charolles, L. (2017). Une progression pédagogique construite à partir de statistiques sur l'orthographe du français (d'après Manulex-Morpho) : Pour les lecteurs débutants et atypiques. *A.N.A.E, 148*, 247-256.

Sprenger-Charolles, L. et Colé, P. (2013). *Lecture et dyslexie. Approche cognitive.* Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.spren.2013.01

St-Pierre, M.-C. (2023). Le traitement phonologique au service de l'apprentissage de la lecture. *A.N.A.E, 182*, 1-11.

Tan, S.-L., Pfordresher, P. et Harré, R. (2017). *Psychology of music: From sound to significance* (2e éd.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315648026

Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Les Ed. Logiques.

Tierney, A., Gomez, J. C., Fedele, O. et Kirkham, N. Z. (2021). Reading ability in children relates to rhythm perception across modalities. *Journal of Experimental Child Psychology, 210*, Article 105196. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105196

Tierney, A. et Kraus, N. (2014). Auditory-motor entrainment and phonological skills: Precise auditory timing hypothesis (PATH). *Frontiers in Human Neuroscience, 8*, Article 949. https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00949

Toppino, T. C. et Gerbier, E. (2014). Chapter four - About practice: Repetition, spacing, and abstraction. Dans B. H. Ross (dir.), *Psychology of Learning and Motivation* (vol. 60, p. 113-189). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800090-8.00004-4

Van Wingerden, E., Segers, E., Van Balkom, H. et Verhoeven, L. (2018). Cognitive constraints on the simple view of reading: A longitudinal study in children with intellectual disabilities. *Scientific Studies of Reading, 22*(4), 321-334. https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1446435

Vaughn, S. et Fletcher, J. (2023). The practice gap. *Perspectives on Language and Literacy, 49*(1), 15-19.

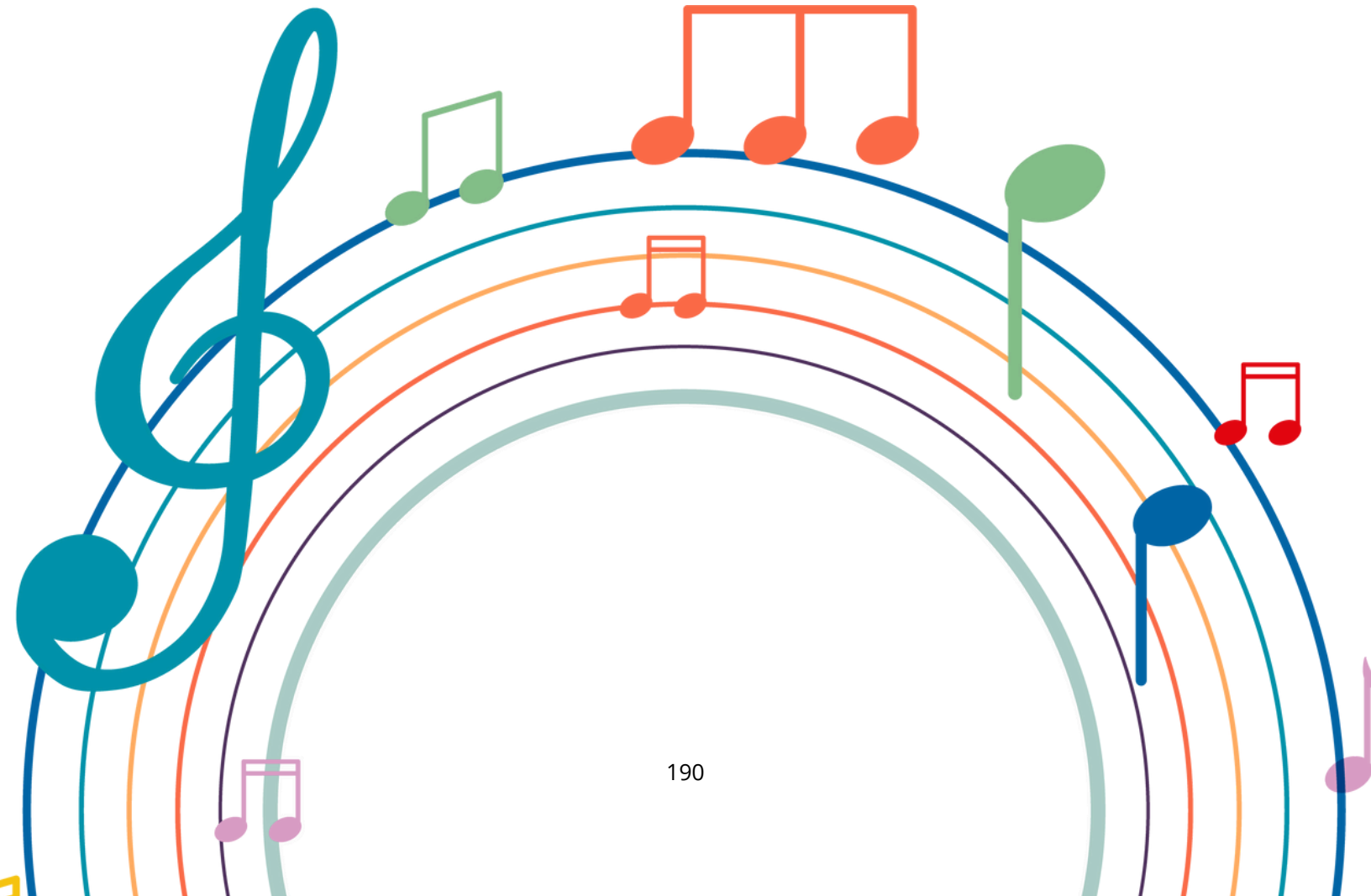
Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (édité par M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner et E. Souberman). Harvard University Press.
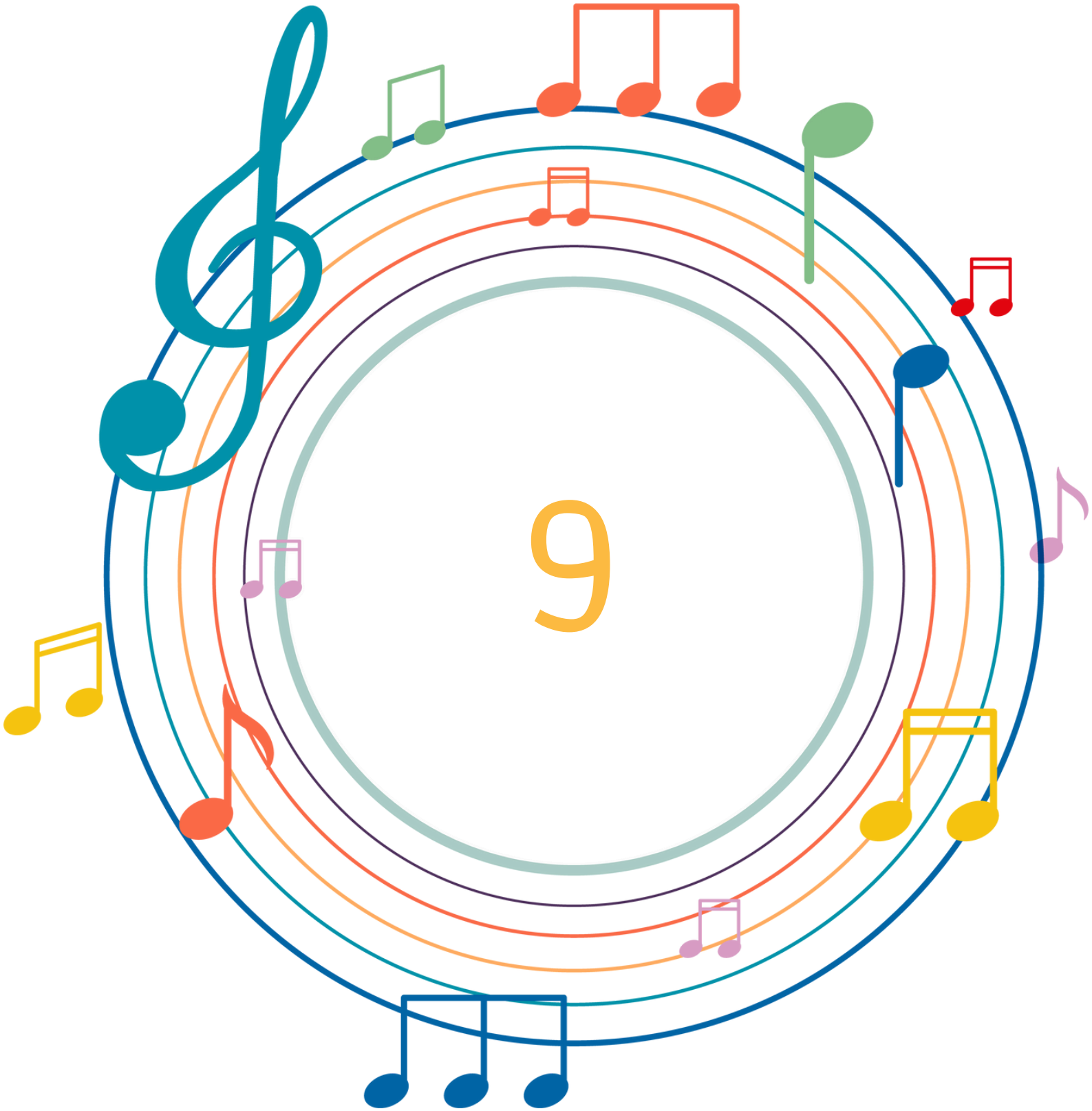
Wei, X., Blackorby, J. et Schiller, E. (2011). Growth in reading achievement of students with disabilities, ages 7 to 17. *Exceptional Children, 78*(1), 89-106. https://doi.org/10.1177/001440291107800106

Wright, G., Sherman, R. et Jones, T. B. (2004). Are silent reading behaviors of first graders really silent? *The Reading Teacher, 57*(6), 546-553.

Xi, X., Li, P., Baills, F. et Prieto, P. (2020). Hand gestures facilitate the acquisition of novel phonemic contrasts when they appropriately mimic target phonetic features. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 63*(11), 3571-3585. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00084

Zhen, A., Van Hedger, S., Heald, S., Goldin-Meadow, S. et Tian, X. (2019). Manual directional gestures facilitate cross-modal perceptual learning. *Cognition, 187*, 178-187. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2019.03.004




9

Recourir à l'animation d'histoires multisensorielles avec les élèves ayant une déficience intellectuelle profonde : un récit de pratique[1]

Karine-N. Tremblay, UQAC
Edith Jolicoeur, UQAR
Ruth Filion, UQO
André C. Moreau, UQO
Laurie-Ann Garneau-Gaudreault, UQTR

Introduction

La narration d'une histoire, comprise comme l'animation d'une histoire, s'appuie sur le langage et est une forme d'art au même titre que la musique. Elle met l'accent sur la prosodie, le rythme et l'intonation, ce qui la rend accessible à tous (Ten Brug et al., 2016). Pour les personnes ayant une déficience intellectuelle profonde (DIP), il peut être porteur d'aller au-delà de la narration de l'histoire et d'ajouter des dimensions sensorielles pour qu'elles puissent vivre l'expérience de lecture à l'aide de tous les sens (Fornefeld, 2022). Le recours à l'animation d'une histoire multisensorielle offre des opportunités d'interactions et de plaisir tout en soutenant les apprentissages des élèves ayant une DIP (Fuller, 2022).

Ce chapitre présente un double objectif. Une première partie aborde les caractéristiques associées aux personnes ayant une DIP, les avantages d'avoir recours à la narration multisensorielle avec celles-ci, le choix de l'histoire en incluant la distinction entre l'histoire multisensorielle et le livre multisensoriel, les paramètres à considérer dans l'élaboration des histoires multisensorielles, ainsi que leur intégration dans les pratiques pédagogiques auprès des élèves ayant une DIP. Une deuxième partie présente un récit de pratique en milieu scolaire dans une classe spécialisée auprès d'élèves ayant une DIP.

L'animation d'histoires multisensorielles auprès des personnes ayant une déficience intellectuelle profonde

Comprendre les caractéristiques des personnes ayant une déficience intellectuelle (DI), dont celles ayant une DIP, aide à saisir la contribution potentielle de l'animation

[1] Les auteurs remercient le personnel de l'école de l'Envol pour leur précieuse collaboration, plus spécifiquement Marie-Christine Gagnon, directrice, Caroline Moore, enseignante pivot ainsi que l'enseignante Emmanuelle Bernard et ses élèves dont les pratiques sont présentées dans le présent texte. Ils tiennent également à remercier les Fonds de recherche du Québec - Société et Culture, le ministère de l'Éducation du Québec ainsi que l'Institut universitaire en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme pour leur soutien financier.

d'histoires multisensorielles comme valeur ajoutée, en passant par leur élaboration et leur animation.

Caractéristiques des personnes ayant une déficience intellectuelle profonde

La DI se définit par des limitations significatives sur les plans du fonctionnement intellectuel et adaptatif qui apparaissent avant l'âge de 22 ans (Schalock et al., 2021). Les personnes ayant une DIP constituent un groupe très hétérogène dont les capacités et les besoins varient selon la sévérité de la DI (légère, moyenne, sévère ou profonde), les troubles associés ainsi que l'âge chronologique (Institut national de la santé et de la recherche médicale, 2016).

La DIP implique un déficit des comportements adaptatifs associé à une évaluation du quotient intellectuel ou de développement inférieur à 20-25 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007). Elle s'accompagne généralement de multiples troubles associés (DIP-MTA)[2] (Chard et Roulin, 2015). Ces troubles associés incluent habituellement des dysfonctionnements neuromoteurs. Ceux-ci peuvent, par exemple, empêcher les personnes ayant une DIP de marcher ou d'utiliser leurs bras pour réaliser des activités de la vie quotidienne, comme s'habiller, s'alimenter, se déplacer, ou de voir à leurs besoins d'hygiène. Une déficience sensorielle (p. ex. une déficience visuelle ou auditive) est fréquemment observée (Evenhuis et al., 2001). Les risques de présenter des complications médicales sont élevés. La presque totalité des personnes ayant une DIP-MTA doit prendre différents types de médication sur une base régulière (p. ex. pour traiter l'épilepsie, le reflux, les troubles du sommeil) (Zijlstra et Vlaskamp, 2005). Elles sont grandement dépendantes des autres pour fonctionner au quotidien, leur niveau d'autonomie étant très limité (Nakken et Vlaskamp, 2007).

La communication des personnes ayant une DIP-MTA est souvent non verbale. Elles ont un important besoin de routines pour leur permettre d'anticiper les événements (Petitpierre, 2017). Les interactions avec les autres, qu'elles aient des limitations ou non, sont limitées et elles sont à risque d'être isolées socialement. Il est difficile de leur offrir des activités signifiantes en accord avec leurs intérêts et leurs préférences (Gauthier-Boudreault, 2021; Petitpierre et Squillaci, 2020). Selon ces auteurs, les activités qui leurs sont proposées, notamment à l'école et dans les centres d'activités

[2] Il sera question dans ce texte des personnes ayant une déficience intellectuelle profonde et de multiples troubles associés (DIP-MTA), traduction du terme anglais *profound intellectual and multiple disabilities.*

de jour sont fréquemment centrées sur la réponse à leurs besoins de base. Chard et Roulin (2015) précisent que les connaissances scientifiques actuelles interpellent à la plus grande prudence sur le fait de réduire leur niveau de fonctionnement à une intelligence purement sensorimotrice selon des repères développementaux élaborés à partir de personnes neurotypiques. Ils suggèrent plutôt certains principes pour mobiliser le potentiel des personnes ayant une DIP-MTA, notamment en créant un environnement accessible et adapté, en proposant des contenus significatifs, en favorisant les mouvements et en acceptant qu'il n'est pas possible d'avoir pleinement accès à leur fonctionnement cognitif. Ainsi, l'utilisation des sens serait à privilégier dans l'exploration de leur environnement (Nakken et Vlaskamp, 2007). Chard et Roulin (2015) mettent également en évidence l'importance de favoriser une exploration multimodale (p. ex. vue, audition, odorat, toucher) de leur environnement pour en favoriser une meilleure représentation. Certains objets du quotidien pourraient ainsi être mis à la disposition de la personne, autrement que lors des moments où ces objets sont utilisés, afin qu'elle puisse les explorer librement.

Recourir à l'animation d'histoires multisensorielles

La recherche montre la valeur ajoutée de l'animation d'histoires multisensorielles auprès des personnes ayant une DIP-MTA. Celle-ci serait propice au développement des premières habiletés émergentes à la communication comme l'anticipation, la capacité à attendre son tour et l'attention (Penne et al., 2012). De plus, des études montrent que c'est un contexte qui mobiliserait davantage la vigilance, l'attention et l'engagement des personnes ayant une DIP-MTA (Mitchell et van der Gaag, 2002; Penne et al., 2012; Ten Brug et al., 2016).

L'animation d'histoires multisensorielles auprès des personnes ayant une DI-MTA n'est pas nouvelle, mais il est possible d'observer un changement dans le type d'histoires qui leur sont proposées (Grove et Philip, 2022). Auparavant, deux types d'histoires étaient principalement utilisés auprès d'elles : un premier type, des histoires très structurées pour enseigner des compétences fonctionnelles, par exemple *Michel se brosse les dents*. Ce type d'histoire, lié aux événements de la vie quotidienne peut aider l'élève à faire des liens et à anticiper ce qui risque de se passer dans l'histoire. Le deuxième type consiste en des histoires dédiées à l'origine à des plus jeunes, en raison des limitations importantes de leur fonctionnement intellectuel. Ce deuxième type d'histoire soulève une problématique liée à l'âge

chronologique. D'un point de vue éthique, les professionnels qui interviennent auprès des personnes ayant une DIP-MTA doivent respecter l'âge chronologique de la personne et non l'âge auquel on pourrait apparenter uniquement le développement cognitif, c'est-à-dire l'*âge mental* (Langevin et al., 2004).

L'animation d'une histoire multisensorielle implique, en amont, le choix d'un texte. Lors du choix de l'histoire, les narrateurs peuvent donc avoir en tête des aventures grand public. Si certains craignent que les personnes ayant une DIP ne comprennent pas le sens de l'histoire, Geschichten et Fornefeld (2022) expliquent qu'il n'est pas nécessaire de comprendre tous les mots pour l'apprécier. Dans le même sens, Ten Brug et al. (2015) soulignent qu'au-delà du contenu, l'écoute des sons et la façon dont les mots et l'atmosphère de l'histoire sont ressentis sont aussi des éléments importants à considérer. En complément, Fuller (2022) ajoute que les intonations utilisées peuvent être ressenties par la personne. De son côté, Dowling (2022) conseille d'assumer que les personnes qui écoutent l'histoire en comprennent le contenu, alors que Grove et Dick (2022) rappellent de faire confiance aux personnes qui écoutent l'histoire pour trouver le message qui est important pour elles. Bref, si une histoire est racontée avec conviction par le narrateur, elle intéressera probablement aussi les personnes à qui elle est adressée.

Distinction entre le livre multisensoriel et l'histoire multisensorielle

Il importe de distinguer le livre multisensoriel de l'histoire multisensorielle. Les livres multisensoriels intègrent plutôt un support concret, des pages reliées entre elles, où se retrouve du matériel multisensoriel. Dans ces livres, les pages sont plastifiées et du matériel y est attaché pour permettre aux personnes de toucher, écouter, sentir, regarder et ressentir l'histoire. Cela implique des pages qui soient claires, complètement blanches, et proposant des formes définies. Sur les pages blanches, les objets attachés doivent permettre leur manipulation. Le nombre de pages est limité au nombre d'épisodes suggéré pour un type d'histoire davantage narratif, soit environ huit épisodes. Les phrases doivent être courtes et simples, et se limiter à deux par page. Le matériel à intégrer au livre peut être divers : un drôle de bouchon, un morceau de couverture de survie qui craque, du papier bulle, des billes de polystyrène protégées par un morceau de pièce de tissus en nylon, etc. Enfin, il importe que l'objet soit en lien avec le texte (Ten Brug et al., 2012). Le tableau 1 ci-dessous synthétise les lignes de conduite proposées par Ten Brug et al. (2012) lors de l'élaboration et de l'animation d'un livre multisensoriel.

Tableau 1

Lignes de conduites pour l'élaboration et l'animation d'un livre multisensoriel

	Élaborer un livre multisensoriel	**Lire un livre multisensoriel**
Livre (en général)	Le livre a un titre Le livre a une fin claire	L'animateur prend le temps pour lire le livre (4 à 6 minutes)
Phrase	La phrase est inscrite dans une histoire Il y a deux phrases par page maximum L'objet et la phrase sont interreliés	Aucun texte additionnel à l'histoire n'est présenté
Page	Le livre a 8 pages maximum Le livre présente des pages blanches ou très peu chargées	L'utilisation des pages blanches est exploitée
Stimuli	Les objets sont associés aux pages blanches L'utilisation d'un stimulus par page (le stimulus peut faire appel à plus d'un sens).	Les stimuli sont activement offerts aux participants

Note. Traduction libre de Ten Brug et al. (2012, p. 351)

Par ailleurs, l'histoire multisensorielle constitue davantage une animation d'une histoire narrée à laquelle des éléments faisant appel aux sens sont ajoutés. Si l'histoire est racontée en groupe, Fuller (2022) propose d'ajouter une trame narrative, dans le sens d'une animation à voix haute de l'histoire en valorisant une ou des dimensions sensorielles. Fuller donne en exemple l'histoire d'un vendeur de livres qui se promène de village en village en interpellant les villageois. L'adulte fait toucher une page de livre à la fois. Les élèves sont assis en un demi-cercle et se passent le livre pour explorer une même page. Comme l'histoire mentionne que personne n'a d'argent pour acheter le livre, elle amène à faire toucher la même page à la personne suivante. Cette histoire présente l'avantage qu'elle comporte un contact avec la personne à proximité. Lorsqu'une page a été explorée par tous les élèves, le dernier élève du demi-cercle a l'argent pour l'acheter. Il met alors de gros bouchons métalliques dans une bouteille qui est ensuite secouée vigoureusement par les élèves du groupe pour le plaisir. Le son produit indique qu'une page est terminée et ramène l'attention des personnes ayant une DIP-MTA pour la lecture d'une nouvelle page.

Les sections suivantes donnent des pistes pour concevoir ce type d'animation.

Élaborer une histoire multisensorielle

Choisir et adapter l'histoire. Il importe, dans un premier temps, de choisir l'histoire à raconter. Pour ce faire, il faut garder en tête qu'un des objectifs est l'engagement des personnes qui écoutent puisqu'elles sont sensibles à la narration. Ce choix d'histoire est guidé par certaines pistes : des histoires que les pairs du même âge lisent ou apprécient; des histoires de genres diversifiés de texte que tous connaissent, des contes, des légendes, des mythes, des histoires folkloriques, des films ou des émissions écoutées. Grace (2022) propose même de traiter de concepts scientifiques. Elle donne l'exemple d'une histoire qui raconte la naissance d'une étoile. Dans une histoire sur la découverte de planètes, les personnes ayant une DIP-MTA se transforment en astronautes-aventuriers. L'auteure ajoute qu'avoir recours à une histoire multisensorielle est un bon moment pour aborder des thèmes que les personnes ayant une DIP-MTA ont rarement l'occasion d'explorer.

Lorsque le choix de l'histoire est arrêté, Grove et Philip (2022) suggèrent de décortiquer les sections de l'histoire en dégageant les grandes lignes et en mettant de côté les détails. À partir de cette liste, les auteurs proposent de sélectionner les éléments qui seront retenus. Ce moment peut également servir à noter des idées de stimuli multisensoriels à proposer. Idéalement, il est conseillé de conserver environ huit éléments clés de l'histoire appelés épisodes et, pour chacun, de dresser une liste des ressources sensorielles à prévoir (Grace, 2022). Celles-ci doivent être résistantes, sécuritaires et bien représenter l'épisode (Lambe et al., 2022). Chaque épisode correspondra à une phrase composée de mots simples. Geschichten et Fornefeld (2022) suggèrent de prévoir une version courte de l'histoire, de quatre ou cinq épisodes, qui pourra être utilisée selon la réaction des personnes qui assistent à l'histoire. Inversement, si les personnes prennent goût aux histoires multisensorielles, des histoires plus longues pourront être considérées.

À ces huit épisodes, Grove et Harwood (2022) proposent d'ajouter un rituel de début et de fin de rencontre qui sert de marqueur temporel pour situer l'activité dans le temps. L'introduction pourrait se traduire par la présentation de la boîte de rangement du matériel sur laquelle est collée une photo représentant l'histoire. Ce rituel pourrait aussi être une chanson d'accueil ou à la salutation des personnes présentes. À la fin de l'histoire, le rituel peut être similaire ou non à celui du début. Fuller (2022) indique que cette conclusion peut également consister en des félicitations aux personnes présentes.

Si certains des éléments de l'histoire semblent sombres, il n'est pas nécessaire de les enlever, mais il est possible de les adoucir et de les rendre plus légers (Grove et Phillip, 2022). L'accent ne devrait pas être mis sur la terreur ou le désespoir, mais plutôt sur les aspects positifs de l'histoire. Par exemple, dans l'histoire d'Alice au pays des merveilles, on pourrait décider de mettre plus d'importance sur le fait qu'Alice est courageuse. Tout au long de l'histoire, Alice pourrait rencontrer des personnages étranges, ne pas être apeurée et aller à leur rencontre.

L'histoire doit être racontée dans un lieu tranquille et à un moment approprié. Il faut s'assurer que les personnes soient bien installées, qu'elles puissent être attentives à l'histoire, et qu'elles ne soient pas épuisées ou affamées. Une étude de van der Putten et al. (2011) met en évidence l'importance de facteurs liés à l'environnement physique pour favoriser l'engagement de la personne dans ce type d'activité (p. ex. taille du local, endroit où l'élève se trouve dans le local).

Il est intéressant d'intégrer la personne ayant une DIP-MTA à la narration. Pour permettre à une personne non verbale de participer à la narration, il semble pertinent d'incorporer à l'histoire un son produit fréquemment par la personne (Dowling, 2022). Si celle-ci n'est pas en mesure de produire ce son au moment opportun, Dowling suggère d'avoir recours à un BIGmack®, un outil spécialisé permettant d'enregistrer facilement un mot ou une phrase[3]. Pendant la narration, le conteur incite alors la personne à appuyer sur le BIGmack® aux moments clés pour produire le son. Enfin, le BIGmack® peut également être utilisé pour enregistrer une ligne qui se répète dans l'histoire. Au moment de dire cette ligne, la personne appuie sur le BIGmack® (Dowling, 2022).

Figure 1

BIGmack®



Dowling (2022) donne également l'exemple d'un enfant avec une spasticité musculaire, dont le doigt était toujours pointé vers le haut. L'auteure utilisait son doigt pour y mettre une marionnette de papillon, un personnage de l'histoire. Ainsi,

[3] https://www.ablenetinc.com/bigmack/

l'enfant participait à la narration. L'essentiel est d'observer avec attention les réponses des personnes ayant une DIP-MTA afin de maximiser leur participation.

Idéalement, dans le processus de création de l'histoire, il est important de se renseigner sur les profils sensoriels des participants, notamment les capacités visuelles et auditives, afin de choisir du matériel adapté ou encore de planifier comment sera présenté le matériel. Par exemple, si un jeune a un champ de vision restreint et qu'il voit seulement les objets qui sont sur les côtés de sa tête, il faudra lui présenter les objets dans son champ visuel (sur le côté de sa tête) pour s'assurer qu'il les voit. De la même façon, il est préférable de s'informer sur des éléments qui sont des déclencheurs émotionnels. Par exemple, si un jeune supporte mal les bruits très stridents, on pourra s'assurer de les limiter (Lambe et al., 2022).

Choisir les stimuli. Lors de l'animation de l'histoire, bien que le contenu et la façon dont elle est racontée soient importants, les stimuli multisensoriels qui y sont intégrés demeurent essentiels, puisqu'ils permettent aux personnes ayant une DIP-MTA d'avoir accès à l'histoire. De multiples choix de stimuli multisensoriels s'offrent à eux, qu'il s'agisse d'objets de différentes textures, qui brillent, qui sont lumineux ou bruyants, de petites boîtes avec des odeurs d'épices ou des pistes sonores à écouter. Tous ces éléments aident les personnes ayant une DIP-MTA à avoir un contact avec leur environnement. L'objectif est de trouver un objet qui permettra à la personne d'entrer en contact avec le contenu narré. De plus, comme la personne ayant une DIP-MTA a une attention souvent limitée, intégrer un élément sensoriel servira également à ramener son attention sur l'histoire (Geschichten et Fornefeld, 2022).

Geschichten et Fornefeld suggèrent que le matériel de l'histoire multisensorielle soit contenu dans une boîte. Il n'est pas nécessaire de submerger l'histoire d'accessoires, mais plutôt d'en choisir quelques-uns qui viendront soutenir les propos. De même, un accessoire peut également identifier un personnage. Par exemple, un morceau de tissus en velours foncé mis sur l'épaule comme une cape pourrait représenter un pirate. Cela pourrait aussi être une phrase ou un son qui lui serait caractéristique. Cette boîte devrait également contenir le texte narratif à utiliser et comment le matériel doit être utilisé. Enfin, une version originale du livre pourrait être incluse.

Le tableau 2 ci-dessous synthétise les éléments importants à considérer dans le choix et la lecture d'une histoire multisensorielle.

Tableau 2

Lignes de conduites pour l'élaboration et l'animation d'un livre multisensoriel (Geschichten et Fornefeld, 2022; Grace, 2022; Grove, 2022; Penne et al., 2012; Ten Brug et al. 2015)

	Choisir une histoire multisensorielle	**Lire une histoire multisensorielle**
Histoire	Sujet connu par l'élève ou qu'on désire explorer avec lui Vocabulaire concret et adapté Histoire courte avec une petite portion de texte	Utiliser plusieurs fois la même histoire Réaliser régulièrement des lectures avec les mêmes mots et les mêmes formulations
Durée	5 à 8 phrases courtes appelées épisodes	Planifier une période de 2 à 15 min Créer un rituel au début et à la fin de l'histoire comme marqueurs temporels
Stimuli	6 à 8 objets Objets stimulant différents sens par leur texture, leur bruit, leur odeur, etc. Stimuli sélectionnés en fonction de l'histoire, de l'intérêt et des besoins des élèves	Présenter un stimulus au début de l'histoire afin d'augmenter la signifiance de l'activité Introduire des stimuli de façon à solliciter presque tous les sens Adopter un mode actif Créer un environnement neutre

L'animation d'une histoire multisensorielle comme pratique pédagogique et culturelle

Se préparer à l'animation d'une histoire multisensorielle. Avant de présenter l'histoire, il est d'abord important de se pratiquer à la lire pour ajuster les mots, les phrases, ou encore, le matériel qui va soutenir l'animation. Cette pratique n'est pas perdue puisque les phrases associées aux épisodes seront dites d'une fois à l'autre de la même façon afin que la personne intègre l'histoire (Lambe et al., 2022). Le narrateur utilise une voix claire avec des intonations variées afin que ceux qui écoutent perçoivent ses intentions et son enthousiasme. Les mots ne doivent pas être dits trop rapidement. Il faut s'assurer de laisser le temps nécessaire pour que les personnes ayant une DIP-MTA traitent l'information donnée, s'engagent dans l'histoire et explorent le matériel. La vitesse du traitement de l'information, notamment entre un déclencheur et une réaction varie d'une personne à une autre; il peut prendre parfois plusieurs secondes chez la personne ayant une DI (Loranger et al., 2000). Qui plus est, si l'histoire est accompagnée d'un livre sensoriel plutôt que

d'une histoire narrée, chacune des pages est présentée pour qu'elle soit accessible, en s'assurant d'être dans le champ de vision de la personne.

Intégrer les histoires multisensorielles au quotidien. Pour la personne ayant une DIP-MTA, la vie de tous les jours est souvent dictée par les obligations du quotidien : s'habiller, déjeuner, se déplacer de la maison vers un autre endroit, prévoir une période pour répondre aux besoins d'hygiène, dîner, etc. Les moments de loisirs et d'activités s'intègrent à cette routine et demandent souvent une certaine planification. Il importe également de garder en tête qu'intégrer au quotidien des histoires multisensorielle peut également produire des effets inattendus ou des inconforts. En effet, il n'est pas rare d'assister à des réactions négatives de la part de la personne ayant une DIP-MTA lors des premières narrations. Cette dernière peut pleurer, crier ou encore tourner la tête vers la sortie.

Partant du fait que l'ajout d'histoires multisensorielles dans le quotidien de la personne ayant une DIP-MTA est réalisé dans un but bienveillant, il faut départager l'inconfort lié à la nouveauté que représente l'activité de celui associé à un réel refus de participer à l'activité. Ainsi, il faudra répéter l'histoire multisensorielle à plus d'une reprise avant de pouvoir constater si la personne s'engage dans l'histoire (Grace, 2022). Il faut compter de 8 à 10 semaines de répétition d'une même histoire avant que la personne ayant une DIP-MTA se familiarise avec celle-ci (Grove et Philip, 2022). On pourra alors observer certaines expressions du visage, de la relaxation musculaire ou une élévation du tonus, des vocalisations, des gestes moteurs en direction des stimulus ou encore des comportements qui témoignent de la concentration ou de l'attention. La reprise d'une même histoire fera aussi en sorte que la personne ayant une DIP-MTA en intègre le contenu. Geschichten et Fornefeld (2022) donnent en exemple une histoire basée sur un marché oriental, où différentes odeurs d'épices étaient proposées aux personnes ayant une DIP-MTA. Si au départ, les participants semblaient irrités, l'histoire a ensuite été très appréciée. Les élèves désiraient constamment la réentendre.

Un récit de pratique intégrant l'animation d'une histoire multisensorielle

Ce récit de pratique se déroule dans une école où s'est constituée une communauté de pratique en littératie (Tremblay et al., 2021, 2023) dont les participantes, soit des enseignantes et des techniciennes en éducation spécialisée, sont soutenues par des chercheurs et une équipe de professionnels (orthophoniste, bibliothécaire,

conseillère pédagogique, direction). L'enseignante dont il est question dans ce récit prend part pour une cinquième année à cette communauté de pratique. Elle possède une riche expérience avec les élèves ayant une DIP-MTA.

La classe concernée accueille cinq élèves âgés de 7 à 15 ans présentant une DIP-MTA. Ils sont tous non verbaux. La majorité des élèves sont en fauteuil roulant en raison d'une déficience motrice. L'enseignante intervient en collaboration avec deux techniciennes en éducation spécialisée et une préposée. Les apprentissages des élèves se rattachent aux soins de base (hygiène, alimentation) et aux premiers apprentissages en littératie (p. ex. vocabulaire oral, faire des choix).

Bien qu'il s'agisse d'une classe présentant plusieurs défis importants et que l'enseignement poursuive les objectifs du Programme éducatif destiné aux élèves ayant une DIP (MELS, 2011), l'enseignante utilise la littératie afin de les amener à développer certaines habiletés en lien, notamment, avec la communication ou des acquis sur les soins de base. L'animation d'histoires multisensorielles offre au personnel enseignant la possibilité de créer un lien avec ses élèves et de les amener à développer des habiletés en littératie. Pour l'enseignante, l'élaboration d'une histoire multisensorielle débute par la sélection d'un album jeunesse ou d'un imagier évoquant un vocabulaire accessible ainsi que des illustrations attrayantes. Pour soutenir la compréhension d'une diversité de niveaux de lecteurs, le texte est adapté. Par exemple, si la page propose un paragraphe pour la progression de l'histoire, l'enseignante cible l'idée principale et la résume en une seule phrase. Par la suite, elle choisit un ensemble d'objets de l'environnement qui correspondent à la trame de l'histoire du livre et qui peuvent être manipulés par les élèves. Afin de solliciter plus d'une entrée sensorielle, l'enseignante sélectionne également des sons qu'elle rassemble dans une liste de lecture. Elle utilise des codes QR qu'elle lit avec son téléphone, auxquels sont associées les trames choisies, pour avoir accès aux bons sons au bon moment au cours de la lecture. Au total, l'enseignante a conçu, en collaboration avec une collègue, une quinzaine d'histoires multisensorielles qui sont présentées régulièrement à la classe (voir Figure 1). Un système d'emprunt est élaboré pour que les différentes équipes-classes de l'école puissent également en bénéficier.

Figure 2

Une quinzaine d'histoires multisensorielles ont été créées dans le contexte d'une communauté de pratique (Tremblay et al., 2021, 2023)



Au printemps 2022, l'enseignante est filmée alors qu'elle anime une lecture interactive multisensorielle avec deux de ses élèves. Une des élèves est une adolescente ayant un grand intérêt pour la littératie alors que sa compagne de classe, une préadolescente âgée d'environ 11 ans, exprime généralement moins d'intérêt pour ce genre d'activité. Le livre sélectionné pour l'animation est « C'est le printemps » de Jimmy Pickering (2006) et l'histoire multisensorielle rassemble un ensemble d'objets et de sons associés au thème traité, soit « la saison » (voir Figure 2).

Figure 3

Histoire multisensorielle créée à partir du livre "C'est le printemps!" de Jimmy Pickering



L'enseignante débute l'animation par la présentation du livre et de la page couverture à chacune des deux élèves. Elle commence ensuite la lecture de l'histoire. Les pages de l'album comportent plusieurs phrases, mais l'enseignante résume en ciblant l'essentiel de l'idée principale. Elle ne dit qu'une phrase par page et met plutôt l'accent sur les illustrations. Chaque page (ou duo de pages) est associée à un objet ou à une stimulation. L'enseignante varie les modes et les sens pour aller chercher plusieurs types de stimulations. Elle utilise un fichier audio seul (p. ex. activation de bruits d'oiseau sur YouTube à partir d'un code QR), des chatouilles, des jouets (p. ex. canard pour le bain, marteau-jouet à cogner, peluche en forme de cornet), des objets de la vies courante (p. ex. pot contenant de la terre, parapluie, bac d'eau avec de la mousse, bouteille de shampooing) et des vidéos (p. ex. le bruit d'oiseau pouvait également être présenté avec un vidéo). La séquence est toujours la même pour chaque page. L'enseignante lit la phrase. Ensuite, elle présente l'illustration avant de passer à l'objet en support. Lorsqu'elle lit, l'enseignante met l'accent sur l'objet qui est représenté en variant la dynamique et la hauteur de sa voix. Par exemple, avec la fleur, l'enseignante varie les approches : elle chatouille le nez d'une des deux élèves pour stimuler le toucher; elle lui fait sentir la fleur pour imiter une action du quotidien et elle exprime l'appel à un autre sens en énonçant « Mmm, ça sent bon! » (voir Figure 3). Un parfum est aussi ajouté sur la fleur pour stimuler le sens de l'odorat.

Figure 4[4]

L'enseignante chatouille le nez de l'élève et s'exclame "Mmm, ça sent bon!"



[4] L'activé se déroule en période de COVID, ce qui explique le port du masque par l'enseignante.

À tour de rôle, chaque élève peut voir l'image et manipuler l'objet. L'enseignante exploite certains objets de plusieurs façons (p. ex. la terre, le bac d'eau). De plus, la stimulation diffère parfois d'une élève à l'autre (voir Figure 4). Par exemple, l'une des élèves n'aime généralement pas les textures granuleuses. Par conséquent, l'enseignante lui montre la terre et crée un contact très court entre l'élève et le stimulus. Pour sa part, l'autre peut jouer plus longtemps avec la terre, mais l'enseignante lui tient la main et l'aide à faire les gestes. Une bonne connaissance des champs d'intérêt et des particularités de chacune de ses élèves permet à l'enseignante de s'adapter et de les garder attentives jusqu'à la fin de l'activité.

Figure 5

Un stimulus peut être utilisé différemment d'une élève à l'autre



L'animation d'une histoire multisensorielle est une activité que l'enseignante tente de faire régulièrement dans un mois. Selon elle, le livre agit comme support alors que la manipulation des objets-stimuli favorise l'anticipation chez les élèves en attirant leur attention. Elle observe plusieurs bienfaits chez ses élèves. Elle rapporte pouvoir travailler plusieurs savoirs, en lien avec la littératie ou non, à partir de ce genre d'activités. Par conséquent, le temps requis pour la préparation est, à son avis, bien investi. L'enseignante ajoute d'ailleurs qu'à force de créer des histoires multisensorielles, elle se sent plus efficace pour choisir le matériel, adapter le texte et déterminer les façons d'animer l'histoire selon la personnalité des élèves devant elle. Son expérience acquise fait qu'elle n'a plus besoin d'autant de temps pour les préparer. Un autre avantage rapporté est qu'elle peut utiliser cette pratique pédagogique selon plusieurs modalités de regroupement des élèves, soit en grand groupe, en sous-groupe ou en individuel. Elle peut ensuite moduler ses actions en fonction d'un l'élève ou d'un groupe d'élèves présents. Par exemple, pour une élève

qui semble disponible sur les plans affectif et attentionnel, l'enseignante peut ajouter une action, comme d'ouvrir et fermer le parapluie au-dessus d'elle; ce faisant, elle peut renforcer l'interaction (voir Figure 5). Elle sait que c'est un aspect qui va susciter une réaction chez elle. En grand groupe, l'enseignante aurait agi différemment, car elle doit organiser son temps autrement pour montrer le stimulus à chaque élève.

Figure 6

L'enseignante renforce l'interaction avec l'élève en ouvrant et fermant le parapluie au-dessus d'elle



Conclusion

En considérant ce qui est proposé dans les travaux présentés dans la première partie de ce texte, quelques différences sont notées entre les pratiques et observations de l'enseignante et les conclusions de recherches antérieures dans ce domaine. Une première concerne la modalité de regroupement des élèves.

Bien que l'enseignante reconnaisse que le temps d'interaction consacré à chaque élève est plus long en sous-groupe et que cela constitue un avantage pour maintenir leur attention sur le livre, elle rapporte néanmoins préférer faire la lecture interactive d'une histoire multisensorielle en grand groupe. Cette préférence diffère de ce qui ressort généralement dans les recherches, qui recommandent le plus souvent des petits groupes ou des interventions en individuel (Penne et al., 2012; Ten Brug et al., 2015, 2016). Pour l'enseignante, le grand groupe offre d'autres avantages dans la mesure où elle peut bénéficier de la collaboration avec les autres intervenantes de la classe, qui peuvent agir comme soutien aux soins et aux comportements, mais qui

peuvent également l'assister dans l'animation. Lorsque l'histoire est présentée avec plusieurs intervenantes, les stimuli peuvent être proposés plus rapidement aux élèves, surtout les sonores, ce qui fait qu'il y a moins de temps d'attente. Dans ce contexte d'animation en grand groupe, l'enseignante constate que les élèves sont attentifs plus longtemps. Le support des autres membres de l'équipe-enseignante est d'ailleurs essentiel dans un contexte de lecture en grand groupe, puisque les élèves sont généralement exposés à de nouvelles histoires chaque fois. Cela diffère avec les observations de Penne et al. (2012), qui suggère de répéter la même histoire plusieurs fois dans un temps donné (p. ex. répéter la même histoire dans un mois). Cette pratique aurait des effets positifs sur l'apprentissage; elle favorise la familiarisation avec l'activité et améliore l'anticipation chez les élèves. Ces effets sont également constatés par Penne et al. (2012). Néanmoins, l'enseignante mentionne que la lecture d'un même livre à son groupe entraine une perte d'engagement : « Il n'y a pas le même "wow" qu'à la première lecture ». Selon elle, l'âge ou les caractéristiques du groupe pourraient expliquer cette différence. Pour cette raison, elle préfère varier les livres qu'elle présente et y revenir après un certain temps. D'un autre côté, sa collègue, avec qui l'enseignante a conçu les histoires multisensorielles, propose une approche différente et tout aussi gagnante pour son propre groupe. Cette dernière est technicienne en éducation spécialisée dans un groupe accueillant cinq élèves âgés de 5 à 10 ans présentant une DIP-MTA. Tous sont non verbaux et deux d'entre eux sont non-voyants. D'une part, l'activité se fait avec toute la classe afin de pratiquer la vie en groupe et le maintien de l'attention. D'autre part, le même livre est présenté plusieurs fois afin de familiariser l'élève avec l'œuvre. Après quelques séances sur un même livre, les élèves deviennent plus familiers avec l'activité, ce qui les rassure. Cette familiarité augmente également l'anticipation d'un stimulus associé à une page (p. ex. le fait de manipuler une canne à pêche à l'une des pages). Les élèves deviennent ainsi plus engagés et peuvent davantage maintenir leur attention jusqu'à la fin.

En somme, ce récit de pratique a permis de mettre en évidence les apports potentiels de l'animation d'une histoire multisensorielle auprès des personnes ayant une DIP-MTA, et ce, à la fois sur les plans théoriques et pratiques. Sur le plan théorique, l'animation d'une histoire multisensorielle rejoint les principes didactiques reconnus pour offrir des conditions propices aux apprentissages chez la personne ayant une DI-MTA (Petitpierre et Squillaci, 2020). En effet, elle favorise une participation active, notamment en identifiant la nature des entrées sensorielles

préférentielles de la personne et en lui laissant suffisamment de temps pour entrer dans la tâche et s'y engager. Selon l'approche que choisit l'enseignante pour répondre aux besoins de ses élèves, l'animation d'histoires multisensorielles offre des régularités qui favorisent leur anticipation (p. ex. en expérimentant une même histoire à plusieurs reprises) ou des expériences nouvelles (p. ex. le changement est nécessaire chez certains élèves pour maintenir leur motivation). De plus, l'animation d'une histoire multisensorielle permet d'intervenir dans la zone proximale de développement, soit dans des tâches qui sont à la portée de la personne ayant une DIP en tenant compte du soutien qu'il est possible de lui apporter. Par ailleurs, le récit de pratique d'une enseignante ayant mis en place des activités d'animation d'histoires multisensorielles de façon régulière dans sa classe, met en relief des effets sur l'attention et l'engagement des élèves dans l'activité. Cette observation concorde avec des conclusions rapportées dans les recherches antérieures (Mitchell et van der Gaag, 2002; Penne et al., 2012; Ten Brug et al., 2016). Certaines actions peuvent différer d'une enseignante à l'autre. Toutefois, il importe que les choix pédagogiques soient réalisés en fonction de l'intention didactique, des besoins particuliers des élèves et de leurs champs d'intérêt. La réalité du groupe auprès de qui on enseigne semble un facteur déterminant dans l'animation d'histoires multisensorielles. Ainsi, ce texte permet au personnel enseignant d'être informé au sujet de pratiques pouvant soutenir l'animation d'histoires multisensorielles aux personnes ayant une DIP-MTA.

Références

Chard, M. et Roulin, J. L. (2015). Vers une meilleure compréhension du fonctionnement cognitif des personnes polyhandicapées. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 26*, 29-44. https://doi.org/10.7202/1036409ar

Dowling, J. (2022). Therapeutic storytelling with children in need. Dans N. Grove (dir.), *Storytelling, Special Needs and Disabilities* (2e éd., p. 14-20). Routledge.

Evenhuis, H. M., Theunissen, M., Denkers, I., Verschuure, H. et Kemme, H. (2001). Prevalence of visual and hearing impairment in a Dutch institutionalized population with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 45*(5), 457-464. https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2001.00350.x

Fornefeld, B. (2022). Storytelling with all our senses mehr-Sinn® Geschichten. Dans N. Grove (dir.), *Storytelling, Special Needs and Disabilities* (2e éd., p. 104-111). Routledge.

Fuller, C. (2022). Multi-sensory story-packs. Dans N. Grove (dir.), *Storytelling, Special Needs and Disabilities* (2e éd., p. 112-119). Routledge.

Gauthier-Boudreault, C. (2021). *Recherche-action visant la co-construction de stratégies de soutien pour faciliter la planification de la transition vers la vie adulte des jeunes présentant une déficience intellectuelle profonde* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoir UdeS. https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/18602

Geschichten, M.-S. et Fornefeld, B. (2022). Strorytelling with all our senses. Dans N. Grove (dir.), *Storytelling, Special Needs and Disabilities* (2e éd., p. 104-111). Routledge.

Grace, J. (2022). Rich inclusion through sensory stories, stories from science. Dans N. Grove (dir.), *Storytelling, Special Needs and Disabilities* (2e éd., p. 128-134). Routledge.

Grove, N. (2022). Introduction. Dans N. Grove (dir.), *Storytelling, Special Needs and Disabilities* (2e éd., p. 1-13). Routledge.

Grove, N. et Dick, J. (2022). Learning to tell, Teaching skills for community storytelling. Dans N. Grove (dir.), *Storytelling, Special Needs and Disabilities* (2e éd., p. 195-202). Routledge.

Grove, N. et Harwood, J. (2022). Storysharing®: Personnal narratives for identity and community. Dans N. Grove (dir.), *Storytelling, Special Needs and Disabilities* (2e éd., p. 159-167). Routledge.

Grove, N. et Philip, M. (2022). Literature and legends, working with diverse abilities and needs. Dans N. Grove (dir.), *Storytelling, Special Needs and Disabilities* (2e éd., p. 95-103). Routledge.

Institut national de la santé et de la recherche médicale. (2016). *Déficience intellectuelle : Expertise collective*. Les éditions INSERM.

Lambe, L., Miller, J. et Phillip, M. (2022). Sensitive stories: Tackling challenges for people with profound intellectual disabilities through multi-sensory storytelling. Dans N. Grove (dir.), *Storytelling, Special Needs and Disabilities* (2e éd., p. 143-151). Routledge.

Langevin, J., Dionne, C. et Rocque, S. (2004). Incapacités intellectuelles : contexte d'inclusion et processus d'adaptation de l'intervention. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 173-203). Presses de l'Université du Québec.

Loranger, M., Pépin, M., Blais, M.-C. et Doyon, M. (2000). Le temps de réaction dans l'évaluation de la déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 11* (Spécial Colloque Recherche-Défi), 96. https://rfdi.org/index.php/1/article/view/548

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

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/ProgEducDestineElevesDefIntelProfonde_PFEQ_f.pdf

Mitchell J. R. et van der Gaag A. (2002). Through the eye of the Cyclops: Evaluating a multi-sensory intervention programme for people with complex disabilities. *British Journal of Learning Disabilities, 30*(4), 159-165. https://doi.org/10.1046/j.1468-3156.2001.00131.x

Nakken, H. et Vlaskamp, C. (2007). A need for a taxonomy for profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 4*(2), 83-87. https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2007.00104.x

Penne, A., Ten Brug, A., Munde, V., van der Putten, A. A. J, Vlaskamp, C. et Maes, B. (2012). Staff interactive style during multisensory storytelling with persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 56*(2), 167–178. http://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01448.x

Petitpierre, G. (2017). La personne polyhandicapée, son développement et ses apprentissages. Dans P. Camberlein et G. Ponsot (dir.), *La personne polyhandicapée : La connaître, l'accompagner, la soigner* (p. 249-260). Dunod.

Petitpierre, G. et Squillaci, M. (2020). Pédagogie et polyhandicap : quels enjeux et conditions pour l'apprentissage de la personne polyhandicapée ? *La nouvelle revue – Éducation et société inclusive,* (88), 51-64. http://doi.org/10.3917/nresi.088.0051

Pickering, J. (2006). *C'est le printemps*. Scholastic.

Schalock, R. L., Luckasson, R. et Tassé, M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12e éd.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Ten Brug, A., van der Putten, A. A. J., Penne, A., Maes, B. et Vlaskamp, C. (2012). Multi-sensory storytelling for persons with profound intellectual and multiple disabilities: An analysis of the development, content and application in practice. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 25*(4), 350-359. http://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2011.00671.x

Ten Brug A., van der Putten, A. A. J., Penne A., Maes B. et Vlaskamp C. (2015). Factors influencing attentiveness of people with profound intellectual and multiple disabilities to multi-sensory storytelling. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 12*(3), 190-198. http://doi.org/10.1111/jppi.12128

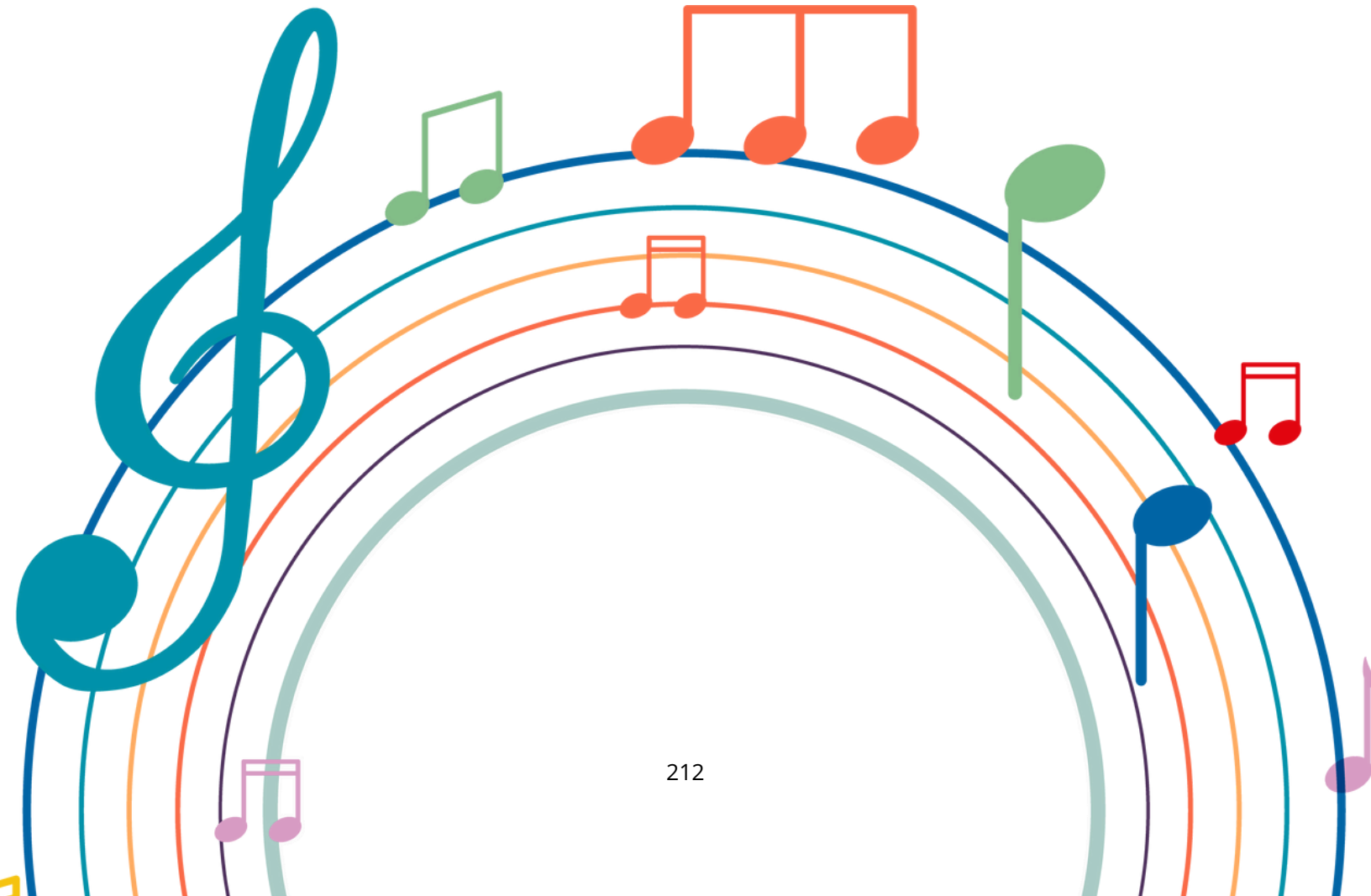
Ten Brug, A., van der Putten, A. A. J., Penne, A., Maes, B. et Vlaskamp, C. (2016). Making a difference? A comparison between multi-sensory and regular storytelling for persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 60*(11), 1043-1053. https://doi.org/10.1111/jir.12260
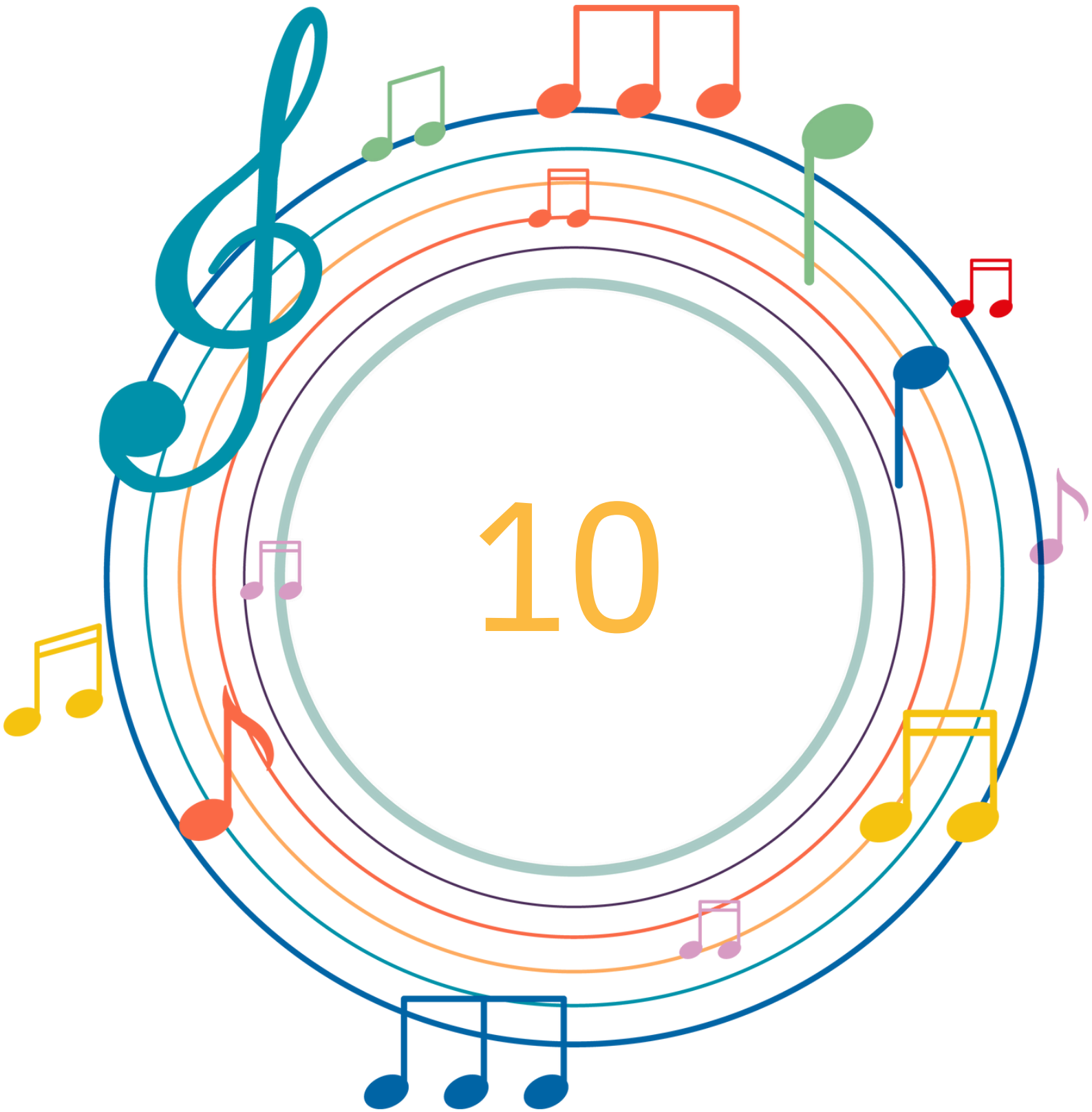
Tremblay, K. N., Philion, R., Moreau, A. C., Ruel, J., Morales, E., Feliziani, M. et Garneau-Gaudreault, L.-A. (2023). Bilan des contributions et retombées perçues de l'implantation d'une communauté de pratique auprès d'une équipe-école. *Revue hybride de l'éducation, 7*(1), 184-217. https://doi.org/10.1522/rhe.v7i1.1472

Tremblay, K. N., Moreau, A. C., Morales, E., Philion, R., Ruel, J., Dumont, C. et Charrier, F. (2021). Collaboration interdisciplinaire et pratiques inclusives en enseignement de la littératie auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle importante. Dans F. Julien-Gauthier, H. Gascon et Jourdan-Ionescu C. (dir.), *Pratiques inclusives en déficience intellectuelle* (p. 65-81). Presses de l'Université du Québec.

Van der Putter, A., Vlaskamp, C. et Schuiven, E. (2011). The use of a multisensory environment for assessment of sensory abilities and preferences in children with profound intellectual and multiple disabilities: A pilot study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 24*(3), 280-284. https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2010.00601.x

Zijlstra, H. P. et Vlaskamp, C. (2005). Leisure provision for persons with profound intellectual and multiple disabilities: Quality time or killing time? *Journal of Intellectual Disability Research, 46*(6), 434-448. http://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00689.x




10

Vivre la danse et danser sa vie : 30 ans d'expérience dans le respect de la différence

Jannick Niort Ph. D.

Introduction

La danse est une activité qui exige beaucoup de discipline et d'implication. Bien que l'apprentissage institutionnalisé de la danse soit souvent réservé à une élite, elle offre des bienfaits et bénéfices à tout le monde qui la pratique, quelle que soit la condition physique et intellectuelle de chacun (Barnet et al., 2015; Fux, 1981, 1997 ; Gauthier-Boudreault et al., 2021 ; Guigou, 2010 ; Schott-Billman, 2001 ; Vaysse, 2006). Ce texte expose les fruits de 30 ans de travail avec des enfants, adolescents et adultes ayant une déficience intellectuelle (DI), quelques-uns en situation de polyhandicap, au sein de la *Fundació Psico-Art de Catalunya*, à Barcelone (Espagne)[1].

L'objectif de ce chapitre est d'analyser la danse en tant que technique adaptée pour soutenir l'apprentissage cognitif, moteur et émotionnel des enfants, ainsi que comme outil de formation pour entrer dans la vie active, que ce soit dans des domaines artistiques ou dans le cadre d'autres activités professionnelles adaptées pour personnes en situation de handicap, et facilitant ainsi l'inclusion dans le secteur du travail. L'expérience artistique facilite à de nombreuses personnes la connaissance et le plaisir de mettre à l'épreuve et de démontrer leurs capacités et tout leur potentiel. Pour cela, la méthodologie employée durant ces trente années de recherche sur le terrain afin d'améliorer la qualité de vie, la condition physique et psychique des personnes ayant une DI sera présentée, de la formation des groupes à la production sur scène en passant par les cours et les répétitions. Ainsi, celle-ci mettra en lumière les phases du processus de développement individuel mis en place pour les participants. Le respect de la différence est la base pour mettre en valeur les qualités et les capacités que chacun possède, ce dont témoigne la devise de cette fondation : *Vivre la danse et danser sa vie*.

Pourquoi la danse?

Peut-être devrais-je commencer par expliquer ce qui m'a amenée à initier cette démarche des trente dernières années avec la danse et le handicap. Ma première formation est celle de danseuse professionnelle avec des études de danse classique, danse contemporaine et jazz, sans oublier des études de solfège et de piano.

[1] https://sid-inico.usal.es/centros_servicios/fundacion-psico-art-de-cataluna/

Lorsque je décidai de laisser la scène, du moins professionnellement, et de me réorienter dans la pédagogie de la danse, je remarquai que, dans mes cours, j'avais la possibilité d'aider de nombreux enfants avec certains défis de développement par le médium du mouvement et du rythme. J'ai donc réfléchi à la possibilité d'enseigner la danse à des enfants en situation de handicap. C'est alors ce que je fis, en prenant contact avec des écoles d'éducation spéciale et des ateliers professionnels protégés.

En Espagne, il existe des centres de travail ou d'occupation pour les personnes handicapées, une fois terminée l'étape scolaire, qui leur permettent de faire des activités manuelles créatives, ou des activités professionnelles pour des entreprises qui sollicitent leur collaboration, par exemple, mettre en place les couverts sous plastique pour une compagnie aérienne. Par la suite, j'ai senti le besoin d'élargir mes connaissances et de poursuivre ma formation avec l'obtention de différentes formations universitaires spécialisées qui m'ont permis de comprendre les caractéristiques et les besoins des personnes en situation de handicap et par la suite développer des moyens de les aider tant sur le plan physique que psychologique, humain et émotionnel. Merce Cunningham (1919-2009) disait que la danse était l'art de l'espace et du temps (Vaughan, 1997). Outre la structure spatiale et la structure temporelle, la danse offre le bénéfice de travailler la motricité globale et la motricité fine, ce qui apporte à toute personne qui la pratique l'occasion d'améliorer, entre autres, la coordination, l'équilibre et le tonus musculaire. Sur le plan psychique, elle permet de développer l'observation, l'attention, la mémoire et la conscience corporelle (Niort, 2023, 2015 ; Taylor et Taylor, 2008). On peut se demander pourquoi utiliser la danse avec des personnes ayant une déficience intellectuelle, alors que cette pratique exige des qualités physiques et intellectuelles qui sembleraient potentiellement difficiles à conjuguer aux caractéristiques que présentent les personnes en situation de handicap. Justement, là est le défi. La danse s'adapte à tous les corps et possède les bénéfices exposés antérieurement pour tous ceux qui la pratiquent (Bienaise, 2014 ; Guigou, 2010 ; Viti, 2005). Les différentes techniques qu'offre la danse permettent à tous les corps de se mouvoir dans les limites de leurs possibilités, avec ou sans handicap. Le mouvement, associé au rythme, libère le corps et l'esprit et paradoxalement le contraint à la concentration et à se soumettre au regard des autres. De là, l'éducation par la danse et l'importance du spectacle où la perception du handicap disparaît pour le public devant l'autonomie, la capacité physique et expressive des participants et devant la conscience de jouer un rôle dans la société (Guigou, 2010 ; Le Boulch, 1998). Ces bénéfices de la danse se situent tant

sur le plan physique que psychologique, éducatif et social (Gauthier-Boudreault, 2021 ; Niort, 2015, 2023 ; Wengrover et Chaiklin, 2008).

- **Sur le plan physique**, le travail corporel réalisé par les personnes en situation de handicap va leur permettre de mobiliser leur corps sans brutalité, ce qui va leur faciliter une meilleure aisance, plus de légèreté, plus de souplesse pour les personnes qui manifestent une certaine rigidité et plus de tonus musculaire pour les personnes hypotoniques. Elles vont pouvoir sentir un meilleur équilibre et mettre en place des réflexes, par exemple pour éviter les chutes ou les amortir. Le mouvement, adapté en fonction de la morphologie de chacun, corrige dans la mesure du possible les problèmes de dos, hanches, genoux ou pieds et renforce aussi la coordination, c'est-à-dire le travail en contrôle latéral où interviennent les deux hémisphères cérébraux (Rigal, 2006). Les personnes adoptent une autre posture par l'apprentissage du contrôle corporel : se tenir plus droit, lever les pieds en marchant. Les améliorations physiques facilitent aussi de meilleures sensations sur le plan psychologique.

- **Sur le plan psychologique**, la danse fournit l'occasion de se sentir autonome et d'augmenter la confiance en soi, de travailler la créativité et la mémoire (Trigo, 1999 ; Vaysse, 2006). Les mouvements s'intègrent dans le corps et il est plus facile de se souvenir d'une chorégraphie que d'un poème (Niort, 2010). Les chorégraphies dirigées, les improvisations et l'expérience de vivre différents personnages enrichissent le potentiel émotionnel et affectif de chacun (Niort, 2010). De plus, les relations d'amitié entre camarades s'établissent naturellement par le contact et l'affect dans le mouvement partagé, dans l'interaction et dans l'émotion de l'interprétation (Guigou, 2010 ; Niort, 2010).

- **Sur le plan éducatif**, il faut souligner que tous les éléments psychomoteurs se retrouvent dans le travail physique et favorisent par conséquent l'apprentissage académique, comme la coordination oculo-manuelle, le travail de l'espace et de la temporalité, le rythme, l'expression et l'éducation théâtrale (Le Boulch, 1998 ; Rigal, 2006). On reparlera de l'éducation théâtrale, car elle a un sens au théâtre, évidemment, mais elle peut aussi être extrapolée à la vie quotidienne ou à la vie scolaire ou professionnelle, elle est fortement basée sur le respect de soi-même, le respect des autres et le respect des choses (Niort, 2015).

- **Sur le plan social**, la convivialité et le partage avec les pairs de moments uniques impliquent un savoir-être et un savoir-faire qui se reflètent dans lecomportement en famille, dans la société et surtout sous le prisme du regard de l'autre (Schoot-Billman, 2001). Je m'explique : par la danse, les personnes en situation de handicap améliorent leur autonomie, ce qui se reflète dans le caractère et dans les prises de décision. L'attitude en famille change, selon les témoignages de parents. Souvent les gens ne se sentent concernés par le handicap que lorsqu'ils le vivent de près, par leur propre enfant, par un membre de la famille, par un ami ou un voisin. Voir une personne en situation de handicap se produire sur une scène, sous les lumières, montrer ses capacités et partager son expérience transforme la perception que les gens peuvent avoir de la condition de cette personne. Le regard de l'autre est aussi mon regard, celui que je porte sur les gens qui m'entourent. Sur scène, l'artiste ne distingue pas le public, mais il sait que le public le regarde, il accepte le regard des autres, car son propre regard est accepté et respecté. Il y a une reconnaissance par les applaudissements et les retours du public. Par la représentation, l'artiste de la danse vit sur scène ce qui est souvent difficile de vivre dans la vie quotidienne, et des rêves peuvent se réaliser quand il faut interpréter une mère, un garnement, sentir la tristesse de l'abandon ou la joie de la rencontre. Réalité et fiction se rejoignent. En conséquence, par la danse, le public voit la personne dans ses capacités et fait abstraction du handicap (Niort, 2010, 2015).

Suite à notre expérience, nous considérons la danse inclusive dans deux dimensions. Dans un premier temps, la danse est inclusive parce que des personnes en situation de handicap et des personnes neurotypiques partagent le même espace et les mêmes objectifs ; et dans un second temps, la danse est inclusive parce que les spectacles sont présentés devant un public étranger au monde du handicap. Il se produit une inclusion *intra* et *inter sociale*, autrement dit, la personne en situation de handicap se voit acceptée et valorisée par une société encore parfois non familière, voire réticente à la différence, de l'intégration à l'inclusion. Ces notions prêtent souvent à confusion. Quelles en seraient donc leurs propres définitions ? Par exemple, une personne en situation de handicap naît au sein d'une famille, au sein de la société, au sein d'une culture, elle est intégrée dans ce noyau que composent les êtres de son entourage, ce qui, malheureusement ne veut pas toujours dire qu'elle est acceptée. Si cette personne, qui est intégrée, peut jouir des mêmes avantages, des mêmes possibilités, des mêmes activités que les autres, alors elle est

incluse et acceptée. Exprimé d'une façon métaphorique : il ne suffit pas de l'inviter au bal, il faut aussi l'inviter à danser.

Formation et prestation

L'infrastructure dans l'organisation du travail conjugue l'apport d'une équipe professionnalisée et des participant.e.s, tous artistes. La composition des groupes-classes jusqu'à la production sur scène offre la possibilité de passer par les cours, les répétitions et les spectacles. C'est une démarche motivante avec un objectif, celui d'appartenir au groupe spectacle et d'accéder à la récompense de l'autosatisfaction, des applaudissements, des félicitations, de la sensation d'avoir vécu une expérience exceptionnelle. Quelques apparitions publiques ponctuelles sont accordées à tous sans exception. Les professionnels reçoivent une formation visant à les aider dans la façon d'agir et de se conduire avec des personnes en situation de handicap, tant sur le plan de l'enseignement que sur le plan psychologique. En outre, les participants sont amenés à apprendre le travail corporel segmentaire et dynamique, la conscience corporelle, la chorégraphie, la création et l'interprétation. Cette préparation, développée dans les paragraphes suivants, représente les séquences éducatives pour arriver à se produire sur scène en toute responsabilité, autonomie et plaisir.

Les groupes

Au sein de la *Fundació Psico-Art de Catalunya*[2], les groupes sont constitués en fonction de l'âge des participants et du degré de limitation et d'autonomie que permet le handicap. Les plus jeunes commencent environ vers l'âge de six ans, normalement quand ils ont terminé les séances de stimulation dans les centres d'intervention précoce. À partir de là s'ensuivent des élèves de tous les âges, jusqu'à des adultes qui dépassent la cinquantaine. Se retrouvent ensemble des jeunes en situation de handicap intellectuel, de handicap sensoriel et de handicap physique ; handicaps qui peuvent être pluriels chez une même personne. Nous avons travaillé avec des enfants vivant avec une trisomie 21, sourds-muets et aveugles, où le seul moyen de communication était le toucher et les vibrations, en mettant les mains sur des hautparleurs pour sentir les rythmes. Ces enfants se trouvent en grande partie coupés du monde extérieur. Les participants de notre groupe de danse vivent avec une trisomie 21, un syndrome du X fragile, un syndrome de Noonan, un syndrome

[2] https://sid-inico.usal.es/centros_servicios/fundacion-psico-art-de-cataluna/

de Bourneville (sclérose tubéreuse), l'autisme, des lésions cérébrales, une paralysie cérébrale, des handicaps postnataux dus à des maladies diverses (principalement des méningites), une cécité congénitale ou des handicaps sans étiologie spécifique. Ces conditions, entre autres, sont les principales causes de handicap intellectuel, physique ou sensoriel qui se sont présentées chez nos jeunes et elles se présentent toutes dans des degrés différents de sévérité. Enfin le groupe de spectacle est composé des participants qui ont manifesté leur désir d'implication et d'engagement à suivre des répétitions et des représentations après une formation qui les met à l'épreuve. Il faut signaler que les parents ont souvent leur mot à dire devant cet engagement, qui les oblige quelques fois à se déplacer plus fréquemment et surtout à changer leur emploi du temps. Tous les participants n'ont pas la même autonomie pour circuler seuls en transports publics. Avant d'entrer dans le groupe spectacle, il y a des contraintes, des apprentissages de conduite et bien sûr des apprentissages de mouvements, techniques et disciplines que comporte la danse. C'est ce que nous allons aborder dans les cours.

Les cours

La formation en danse nécessite de tenir compte des caractéristiques physiques et psychologiques de chaque participant. Par exemple, il est recommandé chez les personnes vivant avec une trisomie 21 d'éviter certains mouvements de la tête, mouvements circulaires ou en arrière, à cause de l'instabilité atlantoaxiale, ainsi que tous les mouvements qui obligent à faire pression sur la nuque. Cette caractéristique est due à l'hypotonie (Caird, Wills et Dormans, 2006). Les participants qui présentent des problèmes cardiovasculaires et respiratoires doivent avoir des temps de repos suivis pour éviter un excès de fatigue. Quant aux personnes présentant des foyers épileptiques, il est conseillé d'éviter les mouvements en manège dans un même sens, les séquences répétitives d'un même mouvement, les musiques stridentes et les lumières, comme le stroboscope ou la lumière noire, qui peuvent provoquer des crises épileptiques. De plus, il est prudent que les professionnels qui travaillent avec des personnes sujettes à ce genre de crises sachent comment agir en cas de besoin avant que n'arrivent les services d'urgence. Chaque participant peut avoir besoin de soutiens particuliers et, pour cela, il est nécessaire d'être plusieurs personnes pendant les cours pour donner à chacun une attention individuelle, le cas échéant. Une personne dirige la classe et les autres interviennent en soutien. Les élèves les plus avancés deviennent eux-mêmes des aides pour ceux qui en ont besoin et font

alors preuve de patience, d'autorité et d'une grande capacité de leadership. Cette occasion de mentorat s'avère très gratifiante pour ces jeunes. Définissons les différents types de soutien que j'ai personnellement observés, mis à épreuve et définis de la façon suivante :

- **Le soutien de guidance physique** : la personne essaie de retenir le sujet qui présente une attitude inattentive ou des déplacements hors du contexte. Il s'agit d'obtenir peu à peu son attention et son engagement. Il faut alors user de stratégies, le laisser aller de temps en temps, le ramener, renforcer la bonne attitude et continuer ce va-et-vient jusqu'à ce qu'il accepte et s'adapte à la nouvelle situation. Avec de la patience et une attitude ferme et affectueuse en même temps, c'est possible.

- **Le soutien de motivation** : le sujet offre une attitude passive et participe peu à l'exercice. La personne en soutien essaie alors de le motiver pour mettre ses capacités en valeur, de le renforcer continuellement en lui mentionnant qu'il peut le faire et qu'il le fait très bien.

- **Le soutien d'accompagnement** : dans ce cas, le sujet rencontre des difficultés à mobiliser son corps et a besoin d'une aide physique. Par exemple, exécuter le mouvement en tenant l'enfant ou la personne par la main, ou bien lever son bras ou sa jambe pour que la personne prenne conscience du mouvement, c'est-à-dire accompagner le mouvement en mettant en marche les mécanismes nécessaires pour que la personne comprenne et sente l'action à réaliser. Ce soutien est aussi utile pour les personnes aveugles qui, pour comprendre le mouvement, requièrent une personne qui les guide par le toucher et la parole.

Les années d'expérience comme professeure de danse et par la suite professeure de danse spécialisée dans le handicap m'ont enseigné et démontré que l'attitude est un autre facteur important de la part de l'enseignant pour obtenir le meilleur rendement en cours. Trois attitudes clés ont été ciblées :

- **Le positivisme** : Mettre en place une ambiance agréable, optimiste et rassurante est primordial pour le bon déroulement de la séance. Donner les compliments nécessaires pour soutenir l'estime de soi, la confiance et le bienfaire.

- **Le respect** : s'adresser aux enfants comme à des enfants et s'adresser aux adultes comme à des adultes même si l'âge développemental est inférieur à l'âge chronologique. J'ai souvent remarqué une tendance à infantiliser le langage lorsque l'on s'adresse à des personnes en situation de handicap intellectuel d'un certain âge. C'est une marque de respect que de leur parler d'égal à égal, d'adulte à adulte avec un langage simple, tout comme les écouter et chercher à comprendre leurs désirs, leurs colères, leurs conflits et leurs besoins de s'exprimer.

- **La transmission de l'information** : les personnes présentant un handicap intellectuel éprouvent généralement des difficultés à comprendre le sens de l'abstrait (Vygotski, 1997). Il est donc recommandé de transmettre l'information d'une façon concrète, visuelle, précise et concise. De même, il faut se placer en face des personnes sourdes et muettes ainsi qu'articuler les mots pour qu'elles puissent lire sur les lèvres. Quant aux personnes aveugles ou avec une déficience visuelle, elles nécessitent l'apport verbal et tactile pour comprendre le mouvement. Il est préférable d'éviter la frustration avec le mot « non ». La frustration est difficile à gérer, notamment pour certaines personnes autistes ou ayant des traits psychotiques (Paula, 2015 ; Tordjman et al., 1998). L'angoisse créée par le non peut provoquer des réactions agressives envers le sujet lui-même, envers l'autre ou envers l'entourage physique. Un ton de voix calme, mais ferme au besoin, et des paroles affirmatives auront des effets positifs. Un message contenant des négations n'est pas toujours compris, d'une certaine façon le cerveau semble se bloquer (Casafont, 2020). Au cours des années, l'erreur et l'expérience nous ont montré rapidement le chemin à suivre.

Le cours, d'une durée d'une heure, peut se diviser en quatre parties d'un quart d'heure chacune ou en trois parties de vingt minutes. Cette structuration du temps est intéressante pour éviter trop de répétitions, varier les exercices et maintenir le niveau de concentration. En changeant les exercices tous les quarts d'heure ou toutes les vingt minutes, l'attention se renouvelle (Lussier et Flessas, 2003). De même, la salle est libre de toute distraction externe. La structure d'un cours peut se composer d'un temps d'échauffement, puis d'un travail plus technique qui va permettre de forcer l'exécution de certaines fonctions au moyen de différents pas, de sauts, de tours, et aider à se situer dans l'espace et dans le temps avec des déplacements et des changements de rythme. La dernière partie serait centrée sur la

créativité : étudier une chorégraphie, improviser sur un thème ou librement, organiser des séquences à partir d'un texte ou d'une image (la reproduction d'un tableau, par exemple) ou utiliser l'expression orale (p. ex. onomatopées, voyelles, phrases courtes, ou autres idées). J'aime particulièrement travailler sur les haïkus, poèmes de la culture japonaise composés de dix-sept syllabes qui concentrent en peu de mots un concept, un sentiment, une idée ou une image. Quant à la relaxation, elle est basée sur la respiration. Il existe de nombreuses techniques de relaxation, dont les plus connues sont la méthode de Jacobson, la méthode de Wintrebert ou la méthode de Berges (Conde et Viciana, 1997). Nous offrons également la liberté de choisir pour qui veuille utiliser d'autres méthodes ou se laisser emporter par l'inspiration.

Connaître la technique de base pour mobiliser le corps sans craindre de lésions est primordial. Il est important que la personne qui dirige le cours ait des connaissances en danse pour corriger les mouvements et les corps : savoir comment commence et se termine un saut, même un petit saut ; savoir où se trouve le centre de l'équilibre ; savoir comment diriger la tête dans un tour, et j'en passe. La danse est une technique avec quelques fois des positions antinaturelles que l'on doit connaître et distinguer pour savoir si elles conviennent ou pas à la personne qui a un handicap et connaître les caractéristiques du handicap pour calibrer les possibilités de la personne sans risque de lésion. Si l'on travaille la danse avec des personnes présentant un handicap, il faut connaître la danse, ce qui demande des études longues et spécialisées, et connaître le handicap, ses caractéristiques, ses possibilités et la personne comme individu unique. Par exemple, on évitera de travailler la souplesse avec un enfant qui a une grande laxité due à l'hypotonie, on travaillera alors davantage en résistance pour compenser le manque de tonus musculaire. Comme il est de mise dans toutes écoles de danse, on tiendra compte du physique de chacun et chacune, on mettra en valeur les qualités et on corrigera, dans la mesure du possible, les problèmes physiques et les mauvaises habitudes corporelles. Le travail physique comporte un travail musculaire en profondeur sans brutalité ni force exagérée, un travail technique pour aborder les sauts et les tours sans occasionner de trouble et un travail de prise de conscience de l'espace et du temps, temps entendu comme rythme, ordre et durée (Rigal, 2006). Peu importe les physionomies, le travail du corps apporte du bien-être (Niort, 2010, 2015, 2023 ; Trigo, 1999). En guise d'exemple dynamique, je soulignerai le *chassé* (pas incontournable en danse) qui permet de travailler la coordination des membres

supérieurs et inférieurs, l'espace dans toutes ses directions, le rythme et la dynamique des déplacements. N'oublions pas de coordonner le souffle et la respiration qui doivent accompagner tout mouvement. Et nous voilà prêts pour nous engager dans les répétitions.

Les répétitions

Trois éléments entrent dans la dynamique des répétitions. En premier lieu, lorsque l'on monte un spectacle, il faut savoir de quoi on va « parler », ce qui va être exposé, expliqué ou exprimé au public, c'est-à-dire un thème ou tout simplement un tableau abstrait en mouvement et en couleur avec un accompagnement musical, vocal ou en silence. Les pas se créent en fonction des participants. Deuxièmement, la coordination des participants et l'expression dépendront du regard, de là l'importance de la transmission par le regard. Et enfin l'intentionnalité, c'est-à-dire ce que va recevoir le public. Pour cela, l'artiste doit sentir clairement l'intention dans le mouvement par l'intensité et la directionnalité qu'il va lui donner.

- **Le processus de création** : en général, il existe un fil conducteur dans le déroulement d'un spectacle pour donner un sens et une cohérence à l'ensemble de la représentation. Les chorégraphies peuvent émerger d'une idée qui se travaille au travers du mouvement, être ensuite accompagnées de musique adéquate. L'autre façon de construire une chorégraphie est de partir d'une musique qui inspire une idée et de créer les mouvements en fonction de la mélodie. Donner forme aux mouvements sur le silence ou sur les modulations de la voix est une autre façon d'élaborer un tableau dansé. L'improvisation est un premier contact important pour les participants, qui leur permet de prendre conscience du processus de création. Souvent une improvisation est incluse dans une chorégraphie structurée pour permettre à chacun une libre création sur scène.

- **Le travail du regard** : le regard est un moyen de communication très puissant. Il permet de se situer dans l'espace et de suivre les différentes directions pour atteindre sa place. Il permet à chacun des membres du groupe de se comprendre sans parole et de se sentir complice. Il permet également d'impliquer le public en le regardant fixement, Il faut souligner que les personnes en situation de handicap peuvent présenter des difficultés à fixer le regard, comme les personnes autistes, par exemple, ou les personnes qui ont un nystagmus

(mouvement rythmique, involontaire et incessant des yeux) (Mottron et Belleville, 1998). Travailler le regard est donc un exercice très intéressant pour toutes les raisons qui sont mentionnées. La figure 1 montre trois jeunes en répétition présentant trois façons d'utiliser le regard : la jeune fille à droite de l'image est distraite par le photographe. En revanche, le garçon est complètement impliqué dans le rôle. La jeune fille de gauche fixe le regard vers le bas, dans le vague. Ces trois exemples dévoilent comment l'intention dans le regard reflète l'émotion interne de la personne.

Figure 1

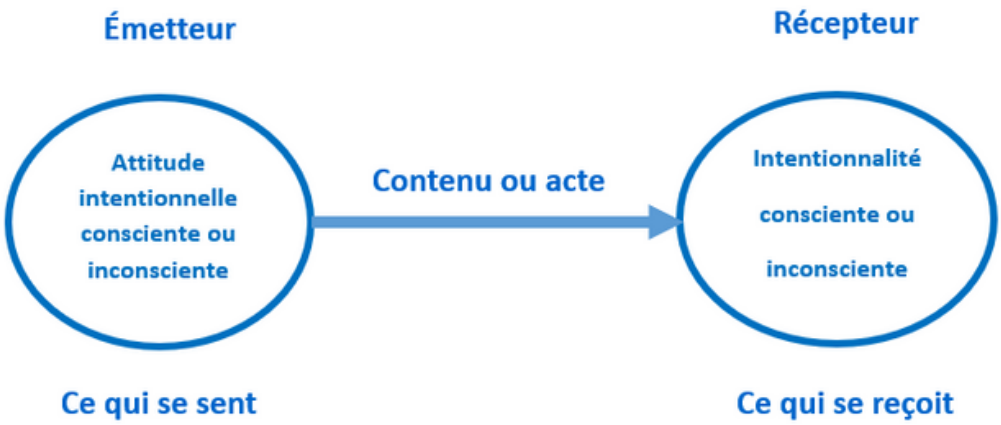
L'importance du regard (Photographe : Josep Aznar)



- **L'intentionnalité** : l'intentionnalité est ce qui ressort de l'intention, on peut la retrouver dans le regard, dans le mouvement, dans la pensée. La phénoménologie a traité en profondeur ce sujet (Brentano, Husserl et Twardowski en Torrez, 2016). Dans le cas qui nous concerne, il a fallu chercher et expliquer comment transmettre la pensée, l'intention, dans le mouvement pour qu'elle touche le public, c'est-à-dire, l'intentionnalité dans l'expression corporelle. Cette recherche m'a permis personnellement d'initier une étude actuellement en cours sur la démarche artistique et créative de l'intention à l'intentionnalité. La figure 2 schématise le concept suivant : ce qui surgit de l'intentionnalité ne poursuit pas toujours le même objectif que ce qui a émergé de l'intention. L'important est de transmettre et recevoir un message.

Figure 2

De l'intérieur à l'extérieur. D'après Brentano, Twardowski et Husserl en Torrez (2016) sur la phénoménologie de l'intentionnalité



Pendant les répétions en classe, nous limitons l'espace à ce qui correspondrait aux mesures de la scène où nous allons danser, en tenant compte du côté ouvert au public, du fond de la scène et des latéraux, où normalement se font les entrées et sorties. De cette façon, nous travaillons les différentes amplitudes du mouvement, la dynamique des déplacements et les possibles changements dus aux variations de l'espace. Un point auquel je donne libre cours est le choix des places au début d'un montage. Chacun se situe là où il se sent le mieux. Il y a des personnes très timides en répétition qui grandissent sur scène et, pour d'autres, c'est le contraire.

Lorsqu'une séquence chorégraphique est montée et travaillée et que le résultat n'est pas parfaitement convaincant, il est facile de changer d'idée, de défaire ce qui a été fait au préalable et de remonter une nouvelle séquence. Cela suppose un nouvel apprentissage dans l'immédiat et cela arrive souvent dans les montages scéniques. Et là, j'aimerais attirer l'attention sur deux préconceptions que l'on dit des personnes en situation de handicap intellectuel, surtout à propos des personnes vivant avec une trisomie 21 : par exemple, qu'elles sont de bons imitateurs et qu'elles apprennent par imitation. Dans un premier temps, nous apprenons tous et toutes, enfants et adultes, par imitation (Casafont, 2020). L'expérience personnelle comme danseuse et comme professeure de danse m'a enseigné que l'observation, et, par conséquent l'imitation, est la base pour l'apprentissage du mouvement. Piaget et Vygotski l'ont souligné dans leur théorie constructiviste. L'autre préconception que l'on retrouve souvent est la difficulté que ces personnes présentent pour désapprendre et modifier des schèmes acquis, c'est-à-dire des difficultés en lien avec le temps de réaction et la flexibilité mentale (Rivière, 2003). J'avoue avoir été surprise

de voir les réactions rapides et efficaces devant des changements de mouvements et de déplacements déjà appris, et même de constater des initiatives adéquates à des situations imprévues, et sur scène ! Ces deux préconceptions sont pour nous démontées. Un exemple serait lorsqu'un des participants commet une erreur sur scène et les autres rétablissent la situation de façon spontanée. Le public ne s'en rend pas compte, car il ne connaît pas la chorégraphie au préalable. Un autre exemple fréquent, au dernier moment, peu de temps avant d'entrer en scène, quelqu'un n'est pas prêt ou se trouve indisposé et il faut faire un changement rapide de déplacement ou même de rôle. Chez nos participants, la réponse d'adaptation est le plus souvent immédiate.

Le montage et les mouvements ne sont pas les seuls éléments travaillés lors des répétitions. Il y a aussi le travail de l'expression, là où l'intention et l'intentionnalité entrent en jeu, et là où intervient le travail d'acteur si important pour vivre dans la fiction ce que l'on ne pourrait peut-être pas vivre dans la vie courante.

Et nous sommes prêts pour le spectacle. Mais qu'allons-nous danser ? Nous avons un répertoire de différentes chorégraphies représentant divers thèmes ou concepts que tous, ou presque, connaissent, mais ne dansent pas en même temps. En effet, réaliser un montage implique des changements de costumes, de décor ou de matériel. Donc, pendant que les uns sont en scène, d'autres se préparent en loge. De plus, il faut prévoir qu'une indisposition peut priver d'une actuation ou se produire en plein spectacle ; il faut alors remplacer la personne ce jour précis ou à pied levé. Donc, il existe la figure du « cover », c'est-à-dire du remplaçant.

D'expérience, les personnes en situation de handicap intellectuel ont généralement une capacité de réaction, d'improvisation, d'adaptation et de prendre des initiatives adéquates aux moments opportuns. Je me souviens d'un spectacle où nous devions danser accompagnés par un orchestre et un chanteur. La chorégraphie représentait les quatre étapes de la vie (l'enfance, la jeunesse, la maturité et la vieillesse). Les jeunes savaient leur chorégraphie, mais le chanteur ne savait pas ce qu'ils allaient faire. Il ne fut pas possible de répéter au préalable et la scène était pleine de câbles et de tout ce que comporte un ensemble musical Malgré tous les inconvénients, chacun sut se déplacer en évitant prudemment les câbles et établir une connexion avec le chanteur en improvisant leur propre interprétation. Aucun incident, chacun a su occuper sa place et l'interaction avec le chanteur fût surprenante et des plus

émouvantes. L'improvisation au pouvoir ! Nous répondons donc aux demandes et aux invitations pour nous produire en fonction de l'espace (scène plus ou moins grande, intérieure ou extérieure), en fonction du temps, de la durée de la prestation (participation dans un autre spectacle, moment stellaire), en fonction du sujet à traiter (la Commedia dell'arte, le feu ou autres thèmes) ou bien, nous organisons nous-mêmes un spectacle avec, parfois, la musique en direct. Souvent on me demande : d'où vient le choix des mélodies ? Toutes les musiques se prêtent à être chorégraphiées : des chansons, de la grande musique, de l'opéra, de la musique moderne, du *New Age*, du folklore, la propre voix ou le silence. Toutes les musiques sont viables si l'on tient compte des conditions expliquées antérieurement, en relation avec les effets néfastes que peuvent produire certaines sonorités sur les personnes susceptibles de foyers épileptiques.

Les spectacles

La scène est une expérience magique. Elle permet à chacun de s'exprimer et de se sentir libre à travers des chorégraphies. Jouir de la musique, de la chaleur des lumières et du public, se transformer en un autre personnage et, pourtant, être encore davantage soi-même est un moment d'épanouissement, d'enchantement et de sensations difficiles à mettre en mots ; il s'agit d'expériences vécues. Pourtant, être sur scène, devant un public, présente plusieurs contraintes. Un spectacle se déroule comme suit : il est précédé d'une répétition générale pour que les artistes se situent dans l'espace, car tous les théâtres sont différents. Ainsi, les entrées et les sorties sont situées différemment, les loges peuvent être d'un côté ou de l'autre, en bas ou en haut, les dimensions de la scène varient, chaque lieu est le théâtre d'une nouvelle expérience, je dirais même d'une nouvelle aventure. Lorsque nous arrivons à l'endroit du spectacle, nous faisons un tour des lieux pour nous familiariser avec l'espace et en prendre possession. On se partage les loges et chacun installe ses costumes et ses objets personnels de façon à les contrôler lors des changements rapides. Chacun prépare tout ce dont il a besoin et place les objets de façon stratégique pour les avoir sous la main afin de ne rien oublier au dernier moment, celui d'entrer en scène. J'utilise peu de matériel sur scène, j'aime le travail du corps par le corps. Néanmoins, quelques fois, nous avons utilisé des parapluies, des foulards, des chaises. J'adore travailler avec des chaises, ce sont des partenaires qui donnent beaucoup de latitude et que l'on trouve partout. Il n'est pas nécessaire de les apporter. Elles changent de forme, mais on s'adapte. Nous n'utilisons jamais de décor.

Dans les loges, dans les coulisses, on doit respecter le compagnon, la compagne, les objets là où ils sont situés. Sur la scène, on ne doit pas remuer les rideaux qui séparent les différentes sorties et entrées. Si on se trompe, on continue, car le public ne le sait pas ; si on tombe, on se relève et on continue. Cela semble parfois dur et rigide, mais, sur scène, il y a un degré d'adrénaline assez élevé pour effacer les peines, les maux et vivre le moment présent. Le respect envers les camarades, le matériel, l'entourage et envers le public s'impose par la discipline du théâtre (Taylor et Taylor, 2008). Je dois reconnaître qu'il n'y a pas eu d'incident et les spectacles, les déplacements sont toujours une partie de fête. Lorsque nous nous sommes produits en dehors de Barcelone, l'aventure a commencé dans l'autocar et souvent des parents nous suivaient en voiture. Il est parfois difficile pour eux de voir leur enfant (pas toujours si jeune) voler de ses propres ailes, se sentir indépendant et surtout ne pas être toujours sous leur protection.

La sonorité et les lumières sont des éléments importants dans un spectacle. Nous avons notre propre musique enregistrée, dont le montage a été préparé à l'avance, et les lumières sont en général zénithales et d'ambiance. Nous utilisons la rampe (série de lumières installées au sol à l'avant de la scène) et nous évitons les projecteurs lumineux de poursuite pour que la personne ne se sente pas éblouie par les feux. Les couleurs ont leur importance aussi, car, tout comme certains mouvements ou certaines sonorités, elles peuvent provoquer des crises épileptiques. Nous choisirons des bleus, des rouges, des jaunes, des verts, du blanc aussi et nous oublierons les fuchsias, la lumière noire et le stroboscope. Il existe un type d'épilepsie appelée épilepsie photosensible qui peut se produire devant des lumières scintillantes et des lumières fluorescentes, comme le fuchsia. Des crises épileptiques peuvent aussi se produire avec des sons dissonants ou des musiques répétitives ainsi qu'avec des mouvements circulaires réitératifs (Rodríguez-Barrionuevo, Bauzano-Poley et Rodríguez-Vives, 2001). Ces précautions visent à assurer la sécurité et la tranquillité de tous.

Les costumes sont simples, fonctionnels, faciles à enfiler et permettent une mobilité sans gêne pour les mouvements : pantalon et t-shirt ou tunique ample, jupette et justaucorps. Ceux-ci sont ajustés selon la chorégraphie, car il peut y avoir quelques fois des caractérisations, par exemple, lorsque nous avons représenté la Commedia dell' Arte. En cette occasion, chaque personnage, Arlequin, Colombine, Pierrot, Scaramouche, Isabella et Pantaléon portaient le costume caractéristique qui leur

correspondait et le maquillage approprié. À chacun sa responsabilité et l'importance de se sentir LE personnage. Cela augmente l'estime de soi. Un peu de maquillage est toujours recommandé, loi universelle du théâtre, pour se sentir transformé et surtout pour rehausser la couleur du visage, que les lumières ont tendance à atténuer. On est prêt pour s'exposer à tous les regards attentifs du public, que l'on distingue à peine. On est prêt pour danser sa vie.

Figure 3

Une affiche attrayante d'un de nos spectacles



Conclusions

Ces trente ans d'expérience au sein de la fondation Psico-Art de Catalunya m'ont permis personnellement de connaître le handicap, d'aimer ces personnes avec leurs particularités en les regardant et en les voyant au travers de leurs capacités, de leur intelligence, de leur sincérité, de leur façon à elles de vivre la vie, d'exprimer leurs sentiments, d'être elles-mêmes. Ainsi, je pense que le travail corporel et artistique, l'aventure scénique et les expériences vécues au cours de ces années leur ont apporté une meilleure qualité de vie, l'opportunité de se sentir libres et émancipés, de démontrer leur capacité d'autonomie et de faire preuve à leur famille et à la société de leurs possibilités en remettant en question la vision souvent préconçue du handicap invalidant. Lorsque nous avons commencé à nous produire en public, il n'y avait que les proches et quelques amis qui venaient assister au spectacle et nous applaudir. Par la suite, et peu à peu, le public s'est ouvert aux personnes de

différents milieux, éducatif, médical, social et même politique. Nous avons été sollicités pour participer à des manifestations artistiques « ordinaires » et nous avons dansé sur des places publiques. Nous avons notamment dansé dans la rue au cours d'un tournage pour promouvoir le disque de Frank T, chanteur de rap, dont la bande-annonce « *Optimista y soñador* » est disponible sur internet[3]. Puis le public est progressivement devenu un public anonyme, de personnes qui sont venues voir tout simplement un spectacle de danse. Nous avons participé à des émissions de radio, de télévision et un membre de la compagnie (choisi par audition) a tourné dans un film de Jesús Font intitulé « La succursale ». Ce faisant, les horizons s'ouvrent pour les membres de la troupe à des expériences nouvelles, ce qui peut parfois être difficile à gérer pour les parents. Un accompagnement psychologique est offert aux parents afin de les accompagner dans ce cheminement.

Respecter et faire rayonner la différence impliquent de mettre en valeur les possibilités de chacun en rendant plus visible le handicap. La *Fundació Psico-Art de Catalunya* y contribue, en mettant en valeur le potentiel de ses artistes. L'ignorance peut engendrer des idées erronées, préconçues ou susciter de la crainte envers l'autre. Les regards pluriels, le mien, le vôtre, le nôtre, sont la clé pour changer la conception du handicap pour les personnes qui n'ont jamais eu un rapport direct avec cette situation et qui en méconnaissent les conditions. Pour moi, le handicap est une caractéristique inhérente à la condition humaine qui englobe toutes les races, cultures et ethnies et, par le fait, mérite le même respect.

Ces trente ans d'expérience ont été aussi trente ans de lutte pour contribuer à rompre des barrières « architectoniques » et démystifier les stigmates du handicap qui, pendant longtemps, ont privé les personnes en situation de handicap d'une vie sociale et artistique dans le plaisir et le partage avec autrui. Cependant, il reste encore beaucoup à faire. Je crois avoir rempli ma mission et maintenant je ne peux que transmettre mon expérience en espérant que les temps à venir offriront de nouvelles perspectives pour les personnes en situation de handicap intellectuel, physique et sensoriel, et laisser la place aux nouvelles générations. Celles-ci, sans nul doute, pourront s'inspirer d'un chemin déjà tracé pour rendre la danse, la démarche créative, le spectacle inclusif et le handicap, quel qu'il soit, encore plus accessibles, plus faciles à parcourir et les prolonger jusqu'à l'infini en regroupant sur leur passage toutes les personnes qui voudront *vivre la danse et danser leur vie* dans le respect de la différence. Le rideau tombe et se referme lentement.

[3] https://www.youtube.com/watch?v=P5glll1NIus

Figure 4

Le rideau tombe (Photographe : Josep Aznar)



Références

Barnet-López, S., Perez-Testor, S., Cabedo-Sanroma, J., Gozzoli, C., Oviedo, G. R. et Guerra-Balic, M. (2015). Developmental items of human figure drawing: Dance/movement therapy for adults with intellectual disabilities. *American Journal of Dance Therapy, 37* (2) 135-149. https://doi.org/10.1007/s10465-015-9201-1

Bienaise, J. (2014). De l'interprétation en danse contemporaine ou l'art de s'adapter. *Recherches en danse*. http://journals.openedition.org/danse/439

Caird, M.S., Wills, B. et Dormans, J.P. (2006). Down syndrome in children: the role of the orthopaedic surgeon. *The Journal of the American Academy of Orthopaedic Surgeons, 14* (11), 610-619. Doi-5435/001124635-200610000-00003.

Casafont, R. (2020). *Viaje a tu cerebro. El arte de transformar tu mente*. Desclée de Brouwer.

Conde, J.L. et Viciana, V. (1997). *Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas*. Aljibe.

Fux, M. (1997). *La formación del danzaterapeuta. Vivencias con la danzaterapia*. Gedisa Editorial.

Fux, M. (1981). *Danza, experiencia de vida*. Paidós. Técnicas y lenguajes corporales.

Gauthier-Boudreault, C., Rochon, V., Rahimaly, S., Hérault, É., Milot, É., D'Amico, M., Côté, S., Baillargeon, F., et Couture, M. (2021). Regard sur les retombées d'activités artistiques pour des adultes présentant une déficience intellectuelle. *Revue Francophone de La Déficience Intellectuelle, 31*, 24–38. https://doi.org/10.7202/1085199ar

Guigou, M. (2010). *La danse intégrée. Danser avec un handicap*. L'Harmattan.

Ingalls, R.P. (1982). *Retraso mental. La nueva perspectiva*. Manual moderno.

Le Boulch, J. (1998). *Le corps à l'école au XXI siècle*. PUF.

Lussier, F. et Flessas, J (2003). Le développement de l'attention chez l'enfant et l'adolescent : perspective neuropsychologique. *Psychologie française, 48* (1), 71-88.

Mottron, L. et Belleville, S. (1998). L'hypothèse perspective visuelle dans l'autisme. *Psychologie Française, 43* (2), 135-145.

Niort, J. (2020). Danse et handicap intellectuel. In F. Brunet (Ed.), *Promouvoir la santé et le bien-être des personnes handicapées vieillissantes*. Chap. 6, 161-191. INSHEA.

Niort, J. (2015). La danza para personas con discapacidad: un modelo de intervención, la Fundación Psico-Art. In F.J. Hernández Vázquez (Ed.), *El deporte para las personas con discapacidad. Los retos de la adaptación y la inclusión deportiva*. Chap. 5, 125-147. Edittec S.L. DOI : 10175-2015

Niort, J., Hernández Vázquez, J. et Bofill Rodenas, A. (2010). Danse et handicap intellectuel : une approche conceptuelle. *STAPS, 89*, 61-68. DOI : 10.3917/sta.089.0061

Paula, I. (2015). *La ansiedad en el autismo. Comprenderla y tratarla*. Alianza editorial.

Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en Preescolar y en Primaria*. INDE.

Rivière, A. (2003). *Obras escogidas. Vol III. Metarrepresentación y semiosis*. Editorial Médica Panamericana.

Rodríguez-Barrionuevo, A.C., Bauzano, E. et Rodríguez-Vives, M.A. (2001). Epilepsias fotosensibles del niño. *Revista de Neurología, 32* (8), 768-772.

Schott-Billmann, F. (2001). *Le besoin de danser*. Ed. Odile Jacob.

Taylor, J. et Taylor, C. (2008). *Psicología de la danza. Técnicas y ejercicios para superar obstáculos mentales y alcanzar la plenitud del potencial artístico*. GAIA Ediciones.

Tordjman, S., Spitz, E., Antoine, C., Carier, M. et Roubertoux, R. (1998). Profiles biologiques et comportementaux de l'autisme infantile. Intérêts d'une approche intégrée. *Psychologie Française, 43* (2), 185-195.

Torrez, S.A. (2016). *El concepto de intencionalidad en la fenomenología como psicología descriptiva: Brentano, Twardoswki y Husserl*. Teseopress.com. https://www.teseopress.com/elconceptodeintencionalidad/wp-content/uploads/sites/294/2016/05/El-concepto-de-intencionalidad-en-la-fenomenolog%C3%ADa-como-psicolog%C3%ADa-descriptiva-1463064279.pdf

Trigo, E. (1999). *Creatividad y motricidad*. INDE.

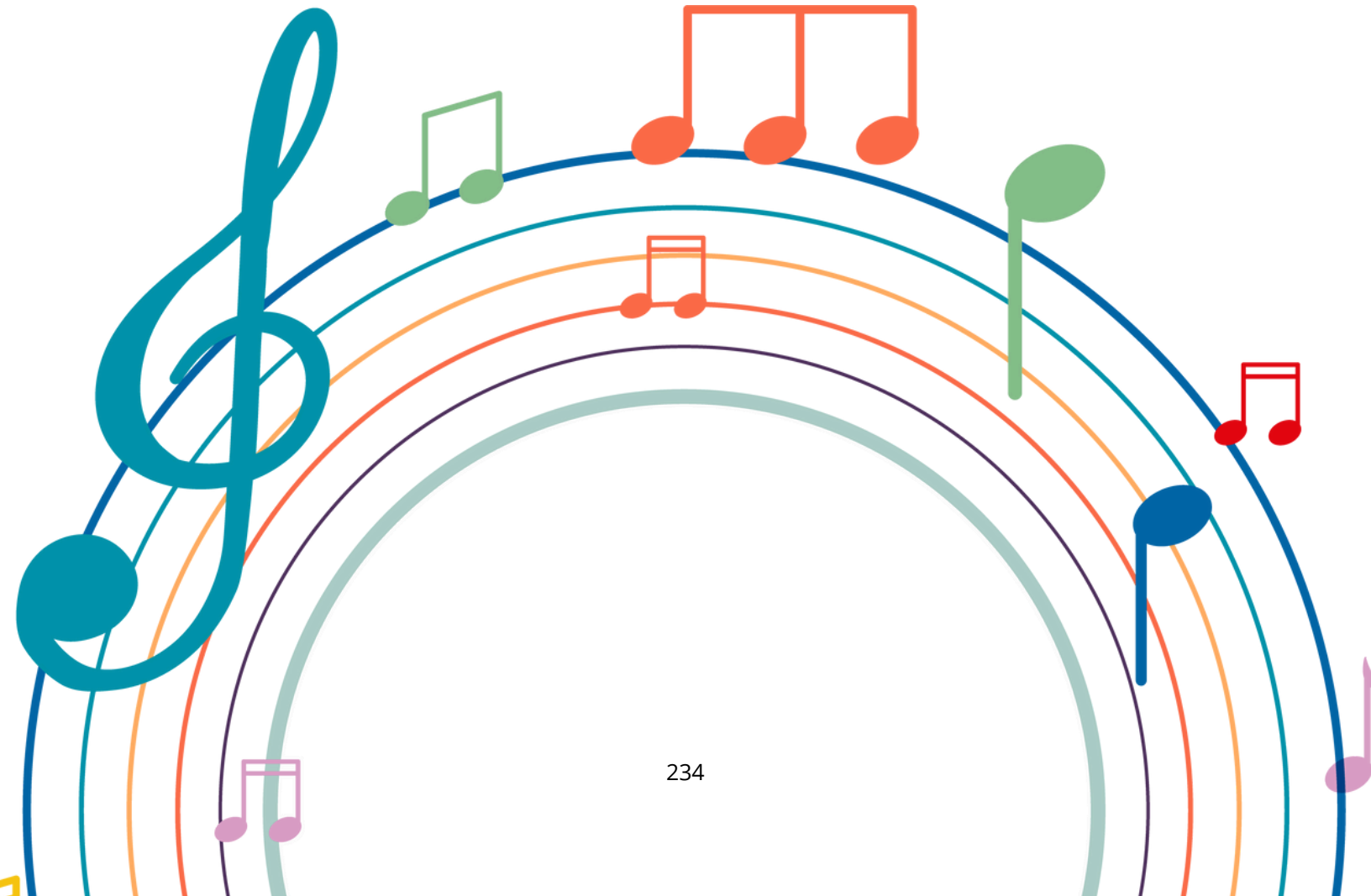
Vaughan, D. (1997). *Merce Cunningham : fifty years*. Aperture Foundation.

Vaysse, J. (2006). *La danse thérapie. Histoire, techniques, théories*. L'Harmattan.

Vygotski, L.S. (1997). *Obras escogidas V. Fundamentos de defectología*. Aprendizaje VISOR.

Viti, E. (2005). *À la rencontré de la danse. Une contribution à l'éducation de l'enfant*. Gremese.

Wengrover, H. et Chaiklin, S. (2008). *La vida es danza*. Gedisa Editorial.



Conclusion

Francine Julien-Gauthier
Jean-Philippe Després

Les chapitres rassemblés dans cet ouvrage collectif témoignent de la grande diversité des initiatives artistiques mises en œuvre dans divers pays pour soutenir le développement des personnes autistes ou vivant avec une déficience intellectuelle ou physique. Ces contributions uniques et novatrices viennent enrichir les pratiques et les connaissances, et inspirer le développement d'activités artistiques dans des contextes scolaires ou communautaires. Leur apport est souligné dans les quelques exemples ci-dessous, qui mettent en lumière des contributions originales parmi les initiatives décrites dans le présent ouvrage, de même que les enjeux et défis pour la recherche et le développement des pratiques éducatives et d'accompagnement auprès des personnes autistes ou vivant avec une déficience intellectuelle ou physique. Finalement, un regard prospectif est posé sur l'accès aux arts pour l'inclusion et la participation sociale des personnes autistes ou vivant avec une déficience intellectuelle ou physique. Un accès authentique aux pratiques artistiques n'est réellement possible que dans le cadre d'approches ou de recherches centrées sur la voix des participants, où leurs intérêts, leurs aspirations et leurs préférences guident les modalités, les pratiques et les actions de tous les acteurs impliqués.

1) Enjeux d'équité et accommodements raisonnables

La convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH), promulguée en 2006, prévoit que les droits et libertés des personnes en situation de handicap soient garantis par les États signataires (Masse et al., 2020). Au 1er février 2025, 84 pays sont signataires et 107 l'ont ratifiée, pour un total de 201 pays (ONU, 2025). En Finlande, l'obligation légale des aménagements raisonnables s'applique dans les secteurs publics et privés, y compris celui de l'éducation. Dans cette perspective, Kivijärvi et Rautiainen (Chapitre 3), abordent les enjeux d'équité sous l'angle de la mise en œuvre d'aménagements raisonnables en éducation musicale. L'aménagement raisonnable fait référence à des modifications individualisées, physiques ou liées à l'interaction, qui garantissent l'équité pour les personnes en situation de handicap.

Les aménagements raisonnables proposés, illustrés par des exemples en éducation musicale, se démarquent de plusieurs façons : conception, mise en œuvre et

évaluation. Sur le plan de la conception, l'aménagement raisonnable va au-delà de la simple adaptation individualisée, en considérant l'environnement physique et l'environnement social — soit l'interaction et la communication lors des situations d'apprentissage. Sur le plan de leur implantation en enseignement de la musique, les aménagements raisonnables sont des mesures individuelles et dépendantes du contexte, planifiées et mises en œuvre en collaboration étroite avec la personne en situation de handicap, qu'il s'agisse d'un élève ou d'un enseignant. Ainsi, à titre d'exemple, l'institution scolaire doit garantir, par l'entremise de politiques d'accessibilité et d'aménagements raisonnables, que les personnes en situation de handicap aient une opportunité égale de travailler comme enseignants.

Sur le plan de l'évaluation, les institutions finlandaises se distinguent par une double évaluation : l'évaluation de leur capacité à mettre en œuvre des aménagements raisonnables dans le cadre des enjeux d'équité, ainsi que l'évaluation de leurs résultats, dont découle ensuite la mise en œuvre de solutions pour les améliorer ou en assurer l'accessibilité. Ce faisant, la mise en œuvre d'aménagements raisonnables dans la formation musicale permet aux élèves ou aux enseignants en situation de handicap de disposer d'outils appliqués en contexte éducatif, favorisant l'équité et la participation sociale de toutes et tous. Cette accessibilité s'avère cruciale, non seulement en termes d'accessibilité et d'équité, mais également afin d'assurer la représentativité et la diversité au sein de toutes les sphères de la société, incluant les milieux éducatifs.

2) Initiatives artistiques soutenues par une communauté de pratique

S'appuyant sur le fait que la musique soutient la création de liens et le développement des capacités cognitives des personnes vivant avec une déficience intellectuelle (Madeira, 2018), Lessard et ses collaboratrices (Chapitre 1) ont implanté des pratiques « musique-littératie » qui favorisent le développement de la littératie chez des élèves du primaire en classe spécialisée. Leur étude, permettant d'enrichir l'éducation offerte aux élèves, se distingue par sa formule novatrice de co-construction avec une communauté de pratique formée d'enseignantes et d'éducatrices spécialisées. Cette approche permet, d'une part, d'élaborer des activités artistiques applicables à la réalité terrain du milieu scolaire et, d'autre part, de rapprocher le milieu de la recherche de celui de l'intervention, favorisant ainsi une meilleure compréhension des besoins des élèves en situation de handicap, de ceux

des personnes enseignantes et des défis du milieu scolaire.

Le récit de pratique de Tremblay et al. (Chapitre 9) est également développé en étroite collaboration avec une enseignante participant à une communauté de pratique formée d'enseignantes et de techniciennes en éducation spécialisées, soutenues par des chercheurs et une équipe de professionnels. Ce récit porte sur l'animation d'histoires multisensorielles offrant des opportunités d'interactions et de plaisir, tout en soutenant les apprentissages des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde (Fuller, 2022). À l'instar des travaux de Lessard et al., les histoires multisensorielles décrites peuvent facilement être mises en pratique dans le milieu scolaire. Elles permettent de développer l'accès à la littératie pour les élèves ayant une déficience intellectuelle profonde, pour qui l'accès à la culture ou à des activités artistiques est souvent limité (van der Putten et Vlaskamp, 2011).

3) Modèles novateurs d'apprentissage informel de la musique

Le chapitre 6 porte sur l'approche pédagogique du Camp musical extra-ordinaire, un projet de recherche offrant une adaptation de l'approche d'apprentissage informel de la musique pour les jeunes ayant une déficience intellectuelle. Cette approche unique se distingue par sa mise en œuvre dans un contexte d'éducation musicale à distance, en raison de la pandémie de COVID-19 qui sévissait à l'été 2020. L'approche pédagogique d'apprentissage informel de la musique en mode à distance y est détaillée, permettant de la reproduire dans d'autres contextes et d'offrir aux jeunes vivant avec une déficience intellectuelle l'occasion de profiter des bienfaits de *faire de la musique*.

Cette initiative novatrice a été par la suite implantée en présentiel, dans un camp de jour inclusif, comme discuté dans le Chapitre 7. L'adaptation de l'approche informelle d'apprentissage de la musique y est également exposée, invitant les chercheurs et professionnels à s'en inspirer et à l'adapter à leurs propres contextes (activités de loisir, communautaires, scolaires ou parascolaires). Cette approche novatrice se démarque également par l'éventail de possibilités qu'elle permet de mettre en œuvre : éducation musicale à distance en synchrone ou en asynchrone, en présentiel, en formule bimodale, en alternance, etc. Les résultats prometteurs de l'étude de l'approche informelle d'apprentissage de la musique à distance (Després et al., 2022, 2023, 2024a, sous presse) et dans un camp de jour inclusif (Chapitre 7) laissent

entrevoir de nouvelles avenues pour ouvrir les horizons et réduire les barrières à l'éducation musicale pour les jeunes en situation de handicap.

Au fil de ces expérimentations, divers constats émergent. Sur le plan de la recherche, de nouveaux instruments de mesure seraient nécessaires (Després et al., 2024b). Premièrement, il serait essentiel que ceux-ci offrent une plus grande adaptabilité, pour s'arrimer à l'hétérogénéité des personnes autistes ou vivant avec une déficience intellectuelle ou physique. Deuxièmement, ces outils devraient offrir une précision souvent plus micrograduée, c'est-à-dire offrant un degré de précision suffisamment fin pour témoigner des progrès les plus subtils. Troisièmement, et de manière encore plus importante, ceux-ci devraient offrir la flexibilité de s'accorder aux aspirations et intérêts des participants. Pour ce faire, ils devraient non seulement permettre de documenter ou mesurer des variables qui s'avèrent signifiantes pour les personnes, mais également le faire d'une manière qui réponde à leurs préférences.

Sur le plan pratique, alors que nous nous réjouissons de la grande diversité des initiatives qui émergent dans ce domaine, et dont cet ouvrage témoigne de manière inspirante, la prochaine étape sera de disséminer plus largement ces approches. Pour y arriver, il sera nécessaire de fédérer les chercheurs et praticiens afin d'assurer une meilleure visibilité aux programmes et initiatives ayant fait leurs preuves. De plus, il est crucial d'établir des canaux de communication plus directs entre les chercheurs et les praticiens. Cela permettrait, d'une part, de faciliter l'évaluation empirique des retombées des approches, parfois novatrices, mises en œuvre sur le terrain. D'autre part, cela garantirait un ancrage terrain et opérationnel aux interventions développées dans le cadre d'initiatives de recherche, ce qui contribuerait grandement à en assurer la viabilité en contexte écologique et à en faciliter leur adoption dans les milieux éducatifs ou communautaires. Afin d'en arriver à ces objectifs ambitieux, la créativité collective devra être mise à profit afin de mettre en place des canaux de communication et d'échange consolidés et efficaces, et d'assurer la veille documentaire des publications pratiques et empiriques novatrices dans le domaine sur la scène internationale.

Ces écrits se sont concentrés sur le grand potentiel de l'art pour le développement des personnes autistes ou vivant avec une déficience intellectuelle ou physique. Mais les pratiques artistiques ont un pouvoir transformateur qui va au-delà des

« participants » ; elles créent un lieu de rencontre privilégié pour les personnes (enseignants, animateurs, auxiliaires de recherche, chercheurs, etc.), qui œuvrent auprès des participants et qui, elles aussi, sont appelées à se développer et à cheminer à travers ces expériences transformatrices. Les initiatives artistiques menées auprès des personnes autistes ou vivant avec une déficience intellectuelle ou physique, et plus largement, auprès des personnes dont la voix est encore trop souvent sous-représentée, contribuent ainsi à favoriser un milieu de vie plus inclusif, où la différence et la contribution individuelle de chaque individu sont célébrées et bénéficient à toutes et à tous.

Références

Després, J.-P., Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C. et Bédard-Bruyère, F. (2022). The Extra-Ordinary Music Camp: An informal online distance learning approach for children with intellectual and physical disabilities and learning disorders. *Frontiers in Education, 7*. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2022.913390

Després, J. P., Julien-Gauthier, F., Mathieu, M.-C. et Bédard-Bruyère, F. (2023). Développer la littératie des jeunes ayant une déficience intellectuelle par la participation à un programme d'apprentissage informel de la musique à distance. *Revue hybride de l'éducation, 7*(1), 147-183. https://doi.org/10.1522/rhe.v7i1.1308

Després, J. P., Julien-Gauthier, F., Bédard-Bruyère, F. et Mathieu, M. C. (2024a). Le camp musical extra-ordinaire : Facteurs environnementaux et perceptions des parents, des jeunes et des facilitateurs. *Revue des sciences de l'éducation, 50*(1). https://doi.org/10.7202/1115503ar

Després, J. P., Julien-Gauthier, F., Bédard-Bruyère, F. et Mathieu, M. C. (2024b). Music and young people with intellectual disability: A scoping review. *Psychology of Music, 52*(3), 362-379. https://doi.org/10.1177/03057356231203697

Després, J. P., Julien-Gauthier, F., Bédard-Bruyère, F., Grenier, C., Caron, C., Michaud-Pelletier, J., et Nicol, V. (sous presse). Implémentation d'un programme synchrone à distance d'enseignement et d'apprentissage de la musique basé sur une approche informelle auprès de jeunes présentant une déficience intellectuelle ou physique. Revue francophone de la déficience intellectuelle.

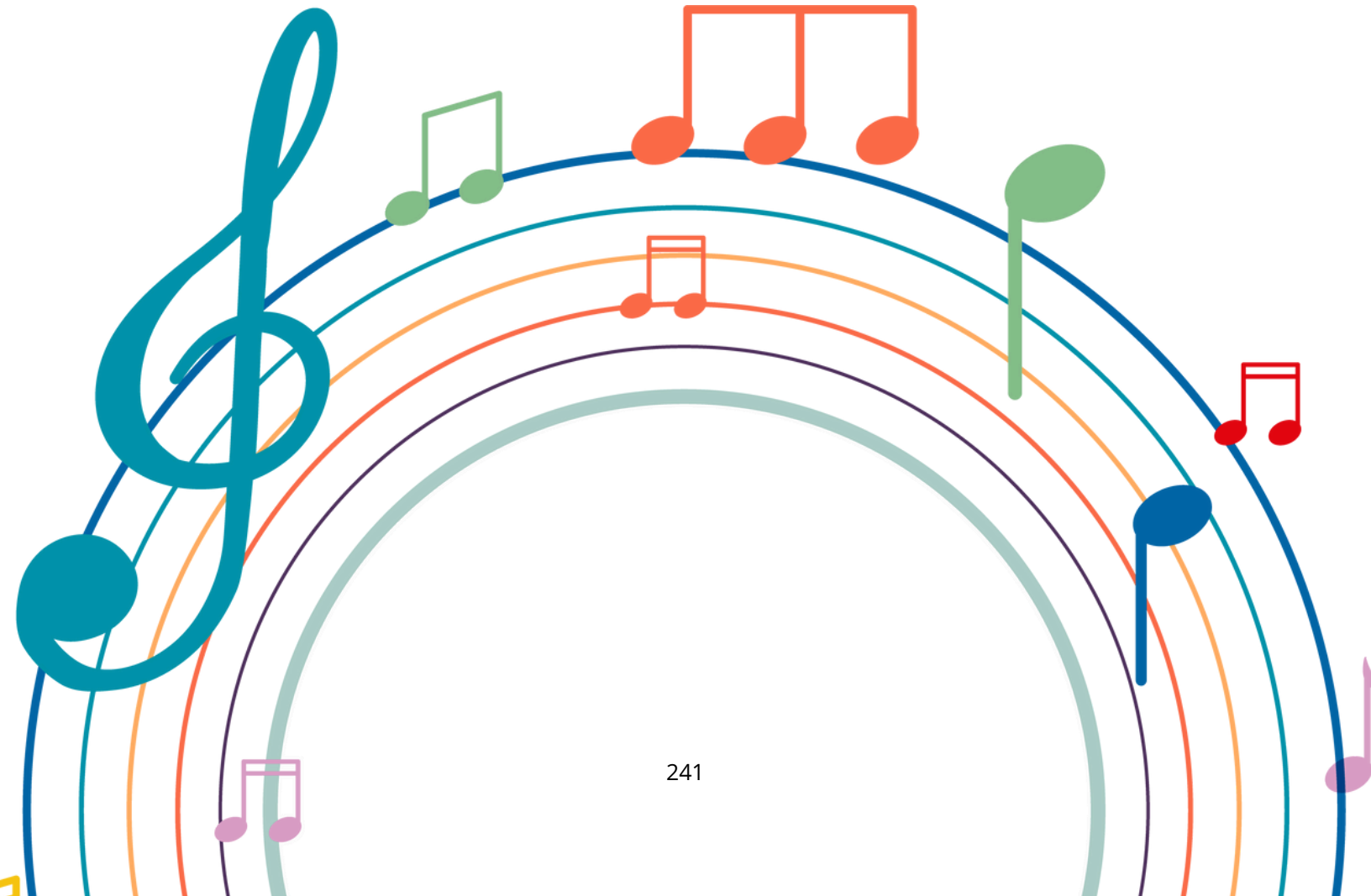
Fuller, C. (2022). Multi-sensory story-packs. Dans N. Grove (dir.), N. Storytelling, Special Needs and Disabilities (2e éd., p. 112-119). Routledge.

Madeira, N. (2018). Déficience intellectuelle profonde et remédiation cognitive. *Revue française de musicothérapie, 37*(1).

Masse, M., Piérart, G., Julien-Gauthier, F. et Wolf, D. (2020). *Accessibilité et participation sociale. Vers une mise en œuvre de la Convention relative aux droits des personnes handicapées.* Éditions IES.

Organisation des Nations-Unies (ONU). (2025). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Nations Unies. Collection des traités. https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=iv-15&chapter=4&clang=_fr

van der Putten, A. et Vlaskamp, C. (2011). Day services for people with profound intellectual and multiple disabilities: an analysis of thematically organized activities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 8*(1), 10-17. https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2011.00282.x



Biographies

- Anger, Elena

Titulaire de deux maîtrises en musique (interprétation et pédagogie instrumentale), Elena Anger est doctorante en éducation musicale à l'Université Laval sous la direction de Jonathan Bolduc. En tant qu'enseignante en harpe, elle a pu constater sur le terrain le manque d'outils pédagogiques pour enseigner aux enfants ayant un trouble d'apprentissage, ce qui a amorcé son projet de doctorat. Ses intérêts de recherche portent ainsi sur l'enseignement de la musique aux enfants ayant un trouble d'apprentissage ou un handicap. Son projet de recherche de doctorat vise plus particulièrement à développer des outils pédagogiques destinés aux enfants atteints du trouble de la coordination motrice. En parallèle, Elena Anger poursuit sa carrière d'enseignante en harpe, ainsi que de harpiste au sein de plusieurs orchestres professionnels québécois.

elena.anger.1@ulaval.ca

- Bédard-Bruyère, Flavie

Titulaire d'un baccalauréat en enseignement primaire et d'une maitrise en éducation musicale, Flavie Bédard-Bruyère est candidate au doctorat en psychopédagogie et chargée de cours à l'Université Laval. Elle s'intéresse plus particulièrement aux interventions musicales pour soutenir les enfants autistes vivant avec une déficience intellectuelle. Son projet de maitrise a d'ailleurs permis de constater que la musique pratiquée en groupe semble favoriser les interactions sociales entre les enfants autistes en plus d'offrir un contexte sécurisant où leurs manifestations de stress s'expriment dans une moindre mesure. Au cours de son projet doctoral, elle souhaite documenter les retombées d'une intervention musicale inspirée de l'apprentissage informel sur la communication sociale et les fonctions exécutives des enfants autistes vivant avec une déficience intellectuelle.

flavie.bedard-bruyere@fse.ulaval.ca

- Després, Jean-Philippe

Jean-Philippe Després (Ph. D.) est professeur agrégé en pédagogie instrumentale à la Faculté de musique de l'Université Laval depuis septembre 2018. Il est actuellement directeur des programmes de maitrise et de doctorat en éducation musicale. Ses principaux centres d'intérêt gravitent autour des approches innovantes et inclusives en pédagogie musicale, de la créativité, de l'improvisation, et de l'apprentissage par le jeu. La constante qui se situe au cœur de ses préoccupations est la pleine réalisation du potentiel humain. Il travaille actuellement sur le développement de matériel ludique pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage de l'improvisation musicale, et sur le *Camp musical Extra-ordinaire*, un projet de recherche offrant des cours de musique adaptés à des jeunes vivant avec une déficience intellectuelle ou physique.

jean-philippe.despres@mus.ulaval.ca

- Garneau-Gaudreault, Laurie-Ann

Laurie-Ann Garneau-Gaudreault est doctorante et chargée de cours à l'UQTR. Sa thèse porte sur l'intervention orthopédagogique basée sur l'utilisation de la littérature de jeunesse pour enseigner aux élèves ayant un trouble développemental du langage. Au fil de son parcours universitaire, elle a pris part à plusieurs projets portant sur la littéracie auprès de clientèles ayant des besoins particuliers, tels les enfants ayant une déficience intellectuelle, un trouble du spectre de l'autisme et un trouble développemental du langage, et le développement des pratiques enseignantes. Ayant travaillé 8 ans dans les bibliothèques publiques de Saguenay, elle porte un intérêt particulier pour l'impact de ses milieux sur le développement des élèves et pour l'utilisation de la littérature de jeunesse avec ses propres élèves en orthopédagogie.

Laurie-Ann.Garneau-Gaudreault@uqtr.ca

- Ghoul Mohamed

Mohamed Ghoul consacre son parcours à l'intersection entre l'art, l'éducation et l'inclusion. Médiateur artistique, formateur et chercheur en éducation inclusive, je développe des dispositifs innovants qui permettent aux personnes ayant reçu un diagnostic d'autistes ou de déficience intellectuelle d'explorer leurs potentiels à travers la médiation artistique. Actuellement en dernière année de maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal, Mohamed oriente ses recherches sur le développement des capabilités en médiation artistique. Son travail interroge la manière dont l'art peut favoriser l'autonomie et l'insertion sociale des apprenants, en leur offrant un cadre d'apprentissage adapté et valorisant. En 2019, il fonde la Maison École des Artistes Autistes et le Monde (MÉAAM), un espace dédié à la formation, à la création et à la résidence d'artistes, où l'art devient un levier d'inclusion et de transformation sociale. Mon expertise m'a conduit à établir des partenariats internationaux, notamment avec l'INSEI à Paris et l'IRSH du Gabon, pour le déploiement du dispositif APPROSH dans divers contextes éducatifs et thérapeutiques. Ces collaborations visent à favoriser la recherche et l'innovation pédagogique en éducation artistique inclusive, à travers la formation de professionnels, l'expérimentation sur le terrain et l'organisation d'événements académiques. Je poursuis mon engagement en tant qu'artiste-médiateur à la Place des Arts de Montréal, j'anime des ateliers de création collective axés sur le rythme et la voix. Je coordonne également un service de répit, , tout en occupant le poste de directeur du dispositif APPROSH au sein de La Gang à Rambrou en collaboration avec le CIUSSS Centre-Sud de Montréal offrant un accompagnement structuré et bienveillant aux participants. J'œuvre au développement de ce dispositif au sein d'établissements spécialisés (milieu scolaire), d'hôpitaux psychiatriques et de structures communautaires, en formant des professionnels et des intervenants. Je contribue régulièrement à des conférences et publications académiques sur la médiation artistique et l'éducation inclusive. À travers mon parcours, je porte une conviction forte : l'art est un outil puissant de transformation sociale, qui ouvre des voies d'expression, d'émancipation et de participation active pour chacun, au plaisir d'échanger ensemble pour une société plus inclusive.

ghoul.mohamed@courrier.uqam.ca

- Horvais, Jean

Jean Horvais est professeur au département d'éducation et formation spécialisées à l'université du Québec à Montréal, chercheur associé au laboratoire international sur l'inclusion scolaire.

horvais.jean@uqam.ca

- Huhtinen-Hildén, Laura

Dr. Laura Huhtinen-Hildén (Ph.D. MMus) est maître de conférences et chercheuse principale à l'Université des Sciences Appliquées Metropolia dans les domaines de l'éducation musicale, de la créativité, des arts, de la santé et du bien-être. Elle est responsable du programme de maitrise en créativité et arts dans les domaines sociaux et de la santé. Elle dirige également le *Cultural Wellbeing, Research and Education Centre* (CuWeRE) en Finlande. Laura a développé et dirigé le programme de baccalauréat en éducation musicale de la petite enfance et musique communautaire (2007-2022) à Metropolia UAS. Ses intérêts de recherche incluent l'éducation musicale pédagogiquement sensible, le développement des connaissances professionnelles et narratives, ainsi que la promotion du bien-être et de la santé à travers les pratiques créatives et artistiques. Elle a siégé au conseil du *European network for Music Educators and Researchers of Young Children* ainsi qu'à la commission d'éducation musicale de la petite enfance de la International Society for Music Education (ISME).

Laura.Huhtinen-Hilden@metropolia.fi

- Jolicoeur, Edith

Edith Jolicoeur est professeure-chercheuse en fondement de l'adaptation et en intervention auprès des élèves en situation de handicap à l'Unité départementale des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), campus de Lévis. Elle est membre de l'Institut universitaire en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme (IUDITSA), de la Chaire de recherche Autodétermination et Handicap ainsi que du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Ses travaux de recherche portent sur les enjeux liés à l'inclusion scolaire, professionnelle et sociale des populations en situation d'inégalité, ainsi que sur les innovations technologiques en éducation. À l'UQAR, elle enseigne notamment le cours Interventions adaptées auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle, ainsi que certains cours du programme court et du certificat spécialisés en autisme. En 2025, un projet d'histoires multisensorielles, réalisé en collaboration avec l'organisme Laura Lémerveil et ses étudiants, a reçu le prix Pratiques ou interventions décerné par l'ARDéfIS, une association de recherche pluridisciplinaire internationale en déficience intellectuelle.

Edith_Jolicoeur@uqar.ca

- Julien-Gauthier, Francine

Francine Julien-Gauthier, Ph.D. est professeure titulaire au département des fondements et pratiques en éducation de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et professeure associée au département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle détient un doctorat en sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Elle est membre fondateur de l'Association internationale pour la promotion et la diffusion de la recherche sur la résilience (Resilio). Elle est chercheuse régulière au CIUSSS MCQ, Institut de recherche en déficience intellectuelle et trouble du spectre de l'autisme et au Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale (CIRRIS). Ses travaux portent sur le développement, l'éducation et la participation sociale des personnes en situation de handicap. Elle conduit des recherches sur la transition de l'école à la vie adulte, l'inclusion en services de garde, l'information accessible, les approches informelles d'apprentissage de la musique et la planification de l'intervention dans les milieux éducatifs, de même que le développement et le renforcement de la résilience des personnes et des communautés. Elle dirige les Livres en ligne du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).

francine.julien-gauthier@fse.ulaval.ca

- Kivijiärvi, Sanna

Sanna Kivijärvi, docteure en musique, est professeure principale à l'Académie Sibelius de l'Université des arts d'Helsinki et à l'Université des sciences appliquées Metropolia. Son expertise se situe à l'intersection de la recherche en éducation musicale et des études sur le handicap, mettant particulièrement l'accent sur les questions d'équité et de politique dans le système éducatif finlandais et au-delà.

Sanna.Kivijarvi@metropolia.fi

- Labrèche, Nathanaël

Nathanaël Labrèche est doctorant en recherche en éducation à l'Université du Québec à Montréal. Il s'intéresse aux représentations des personnes autistes désignées comme ayant un « trouble grave du comportement » et à ce que cela peut induire dans la relation éducative auprès de ce public. Aussi, il considère l'art, principalement la musique, entant qu'objet particulièrement pertinent pour créer du commun et réunir des personnes diversement capables à collaborer et vivre ensemble. Son projet de thèse, dont il pourra bientôt affiner la formulation, consiste à instituer des pratiques artistiques participatives dans un milieu psychiatrique et étudier la perception des personnes impliqués, sous l'angle de la reconnaissance sociale des acteurs, de l'évolution des pratiques éducatives du personnel et du changement organisationnel et institutionnel du milieu.

labreche.nathanael@courrier.uqam.ca

- Lessard, Andrée

Andrée Lessard est professeure en évaluation-intervention orthopédagogique au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Son enseignement universitaire concerne principalement l'évaluation et l'intervention de la lecture-écriture en contexte orthopédagogique. De plus, ses origines musicales l'ont amenée à jumeler, au cœur de ses recherches et de son enseignement universitaire, la musique et les arts à l'enseignement-apprentissage de plusieurs disciplines. Elle a d'ailleurs développé le cours La musique au service de l'enseignement à l'intention des futures personnes enseignantes (UQTR et UQAC). Ses travaux de recherche portent sur des approches non conventionnelles d'enseignement et d'intervention en littératie, plus particulièrement celles qui incluent une dimension musicale, auprès d'apprenants aux profils variés qui présentent ou non des difficultés d'apprentissage. Elle s'intéresse également au développement des connaissances chez des futurs orthopédagogues en contexte de formation initiale en ce qui concerne les liens entre littératie et fonctions exécutives. Finalement, elle intègre l'approche d'éducation musicale Orff (Orff-Schulwerk) à ses recherches et à ses enseignements.

Andree.Lessard@uqtr.ca

- Moreau, André C.

André C. Moreau, orthopédagogue et professeur, s'intéresse à comprendre les relations entre les apprentissages en littératie et les environnements éducatifs inclusifs. Ses recherches et publications traitent du développement de compétences en littératie, des facteurs le favorisant, des transitions scolaires et des communautés d'apprentissage professionnelles. La recherche-action et les méthodes mixtes lui permettent de comprendre les relations entre apprentissage et milieux inclusifs sous l'angle des facteurs qui les favorisent et des obstacles à atténuer pour rendre accessible la littératie. Ses travaux contribuent à renouveler les concepts théoriques et à offrir des outils aux praticiens en milieu éducatif. Ses dernières publications mettent en évidence les contributions des pratiques en enseignement en littératie issues de la recherche sur le développement professionnel des enseignants spécialisés ou orthopédagogues, ainsi que sur les apprentissages d'élèves ayant une déficience intellectuelle.

Andre.Moreau@uqo.ca

- Niort, Jannick

Jannick Niort est née à Bourges (France) en 1952. Après avoir effectué ses études académiques en France pour accéder à l'université et en même temps des études artistiques (danse et musique) avec projection professionnelle internationale, elle a décidé en 1984 de se lancer dans une nouvelle voie combinant la danse et le monde du handicap avec un accent sur la performance, en créant à Barcelone en 1989 la *Fondation Psico-Art de Catalunya*, un centre de danse et d'activités artistiques pour les personnes de tous âges et de tous types de handicap. Ce projet l'a conduit à entreprendre des études et obtenir la licence de Psychologie à l'Université Paris 8. Cette licence lui a permis de se spécialiser en "Développement et Éducation" puis d'obtenir un doctorat en "Théorie et Sciences de l'Éducation" à l'Université de Barcelone. Depuis lors, tout en travaillant comme psychologue, elle est également impliquée dans l'enseignement et la recherche, appartenant au Groupe de Recherche INEFC-Barcelone, un groupe reconnu qui s'identifie comme GISEAFE et comme professeure à l'Université Centrale de Catalogne (Campus Manresa). Le désir d'améliorer ses connaissances l'a également conduit à faire un diplôme de troisième cycle en Psychopathologie clinique, un diplôme de Coach Life, un master en Neuropsychologie, un master en Programmation Neurolinguistique (PNL) et Intelligence émotionnelle, un master en Neurocommunication et Art oratoire. Autrice de divers articles et chapitres de livres concernant le handicap, l'art et l'éducation, elle continue à explorer l'apport de l'art dans le handicap et si l'occasion se présente, de profiter du plaisir de la scène.

jniort@gmail.com

- Parkes, Erin

Erin a obtenu son baccalauréat en musique, sa maîtrise en musicologie et son certificat de recherche en pédagogie du piano de l'Université d'Ottawa. Erin détient un doctorat en éducation musicale de l'Université McGill, où elle a étudié comment former efficacement les professeurs de musique en studio à travailler avec des élèves autistes. En 2012, Erin a fondé le *Lotus Centre for Special Music Education*, une organisation caritative qui vise à donner accès à l'éducation musicale aux personnes ayant des particularités, où elle occupe actuellement le poste de directrice exécutive. Récemment, Erin a lancé le L*otus Centre Institute for Professional Development* afin de fournir aux éducateurs musicaux les compétences et les outils nécessaires pour aider les élèves ayant des particularités à réaliser leur plein potentiel. Erin est chercheuse principale à l'Institut de recherche sur la musique et la santé de l'Université d'Ottawa et au centre de recherche Music, Sound and Society in Canada de l'Université Carleton. Erin a collaboré avec plusieurs organisations artistiques pour mettre en œuvre des performances musicales et des improvisations pour les personnes en situation de handicap, notamment l'Orchestre du Centre national des Arts, *Ottawa Chamberfest* et l'Orchestre symphonique de Montréal. Erin est également professeure adjointe à l'Université d'Ottawa, où elle encadre et supervise des étudiants en éducation musicale inclusive. Erin donne des conférences à travers l'Amérique du Nord et à l'international sur l'enseignement de la musique aux étudiants ayant des particularités et d'autres sujets en éducation musicale.

erin@lotuscentre.net

- Peters, Valerie

Valerie Peters est professeure titulaire d'éducation musicale à l'Université Laval à Québec. Elle a obtenu un doctorat en éducation musicale à Northwestern University après avoir enseigné la musique au secondaire à Montréal. Ses activités de recherche subventionnées comprennent (1) les approches multiculturelles et interculturelles de la musique ; (2) la compréhension de l'apprentissage artistique et de l'engagement artistique des adolescents à l'ère numérique ; (3) la recherche collaborative sur les conditions de travail, les connaissances et les pratiques des enseignants de musique au Québec et (4) la mise en œuvre d'un plan de mobilisation des connaissances pour une organisation musicale communautaire. Son programme de recherche actuel étudie l'association entre l'apprentissage de la musique, le bien-être et le développement des compétences socio-émotionnelles dans trois populations différentes : la petite enfance, les jeunes et les adultes plus âgés. Elle est directrice du Laboratoire éducation musicale, bien-être et potentiel humain de l'Université Laval.

valerie.peters@mus.ulaval.ca

- Philion, Ruth

Ruth Philion a travaillé à l'Université d'Ottawa pendant 20 ans, à titre d'orthopédagogue, à accompagner des personnes étudiantes universitaires en situation de handicap (ESH). Depuis 2011, elle est professeure en adaptation scolaire à l'Université du Québec en Outaouais. Depuis cinq ans, elle y dirige la Clinique universitaire orthopédagogique qu'elle a fondée, en partenariat avec le Centre de pédiatrie sociale de Gatineau, de manière à permettre aux futures orthopédagogues de s'inscrire dans une démarche de formation en action. En tant que professeure, elle dirige des travaux de recherche sur la persévérance scolaire, la différenciation pédagogique et l'inclusion des ESH en contexte postsecondaire. En 2016, elle a publié un guide, disponible sur le web, pour les professeures et professeurs ainsi que pour les personnes-ressources du postsecondaire, portant sur les accommodements pouvant être offerts aux ESH. Présentement, elle dirige et codirige des projets sur la formation en stage des ESH. Formatrice certifiée dans l'utilisation des outils de recherche-action collaborative SAS2, elle offre également de l'accompagnement auprès d'équipes-écoles souhaitant apporter des changements dans leur pratique en littératie.

ruth.philion@uqo.ca

- Rautiainen, Paul

Pauli Rautiainen est docteur en sciences administratives et chercheur principal spécialisé dans les droits fondamentaux et humains. Il est actuellement basé à l'Université de Finlande orientale. Ses domaines d'expertise incluent les questions constitutionnelles, les droits fondamentaux et humains, l'égalité et la non-discrimination, ainsi que les services publics de base.

pauli.rautiainen@uef.fi

- Raymond, Julie

Julie Raymond est actuellement conseillère aux programmes du domaine des arts au ministère de l'Éducation du Québec, où elle supervise les questions relatives aux programmes d'études et accompagne le réseau scolaire dans leur mise en œuvre. Candidate au doctorat en éducation musicale à l'Université Laval, elle se passionne pour l'avancement des pratiques pédagogiques inclusives et innovantes. Ses recherches explorent l'intersection entre la musique, l'éducation spécialisée et le développement cognitif, en mettant particulièrement l'accent sur la conception d'interventions adaptées aux besoins des enfants en situation de handicap. S'appuyant sur une approche multidisciplinaire intégrant les sciences de l'éducation, l'orthophonie, la psychologie de la musique et la psychopédagogie, ses travaux visent à favoriser un apprentissage plus accessible favorisant l'épanouissement des élèves. Engagée en faveur de l'équité, de la diversité et de l'inclusion, elle contribue activement à la recherche, à la formation des enseignants et à l'élaboration de ressources pédagogiques. Convaincue du rôle important de la musique dans le développement global des enfants, elle œuvre à faire évoluer les pratiques éducatives pour répondre aux besoins diversifiés des apprenants tout en enrichissant le milieu scolaire.

julie.raymond.5@ulaval.ca

- St-Pierre, Marie-Catherine

Marie-Catherine St-Pierre est professeure titulaire à l'université Laval (programme de maîtrise professionnelle en orthophonie, Faculté de médecine). Elle est également chercheuse régulière au Centre Interdisciplinaire de Recherche en Réadaptation et Intégration Sociale et chercheuse associée au CTREQ. Orthophoniste de formation, ses recherches se centrent autour de questions portant sur le développement et les troubles du langage chez les enfants d'âge scolaire de même que sur les pratiques professionnelles permettant de soutenir la qualité des apprentissages à l'oral et à l'écrit. Ses intérêts l'ont conduite à mener et à collaborer à des travaux portant sur des processus langagiers essentiels à l'apprentissage du langage écrit, sur le développement de programmes d'intervention, sur le développement professionnel continu du personnel scolaire et les pratiques collaboratives en milieu scolaire. Ayant à cœur le transfert et la mobilisation des connaissances dans le domaine du langage et des apprentissages, elle s'implique aussi dans la création de matériel et d'ouvrages cliniques s'adressant aux intervenants et professionnels œuvrant auprès des jeunes d'âge scolaire.

marie-catherine.st-pierre@rea.ulaval.ca

- Tremblay, Karine N.

Karine N. Tremblay est professeure titulaire à l'Unité d'enseignement en adaptation scolaire et sociale du département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Elle est chercheuse régulière à l'Institut universitaire en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme (IU en DI-TSA) et chercheuse associée au Consortium régional de recherche en éducation (CRRE) ainsi qu'au réseau PÉRISCOPE. À l'UQAC, elle est responsable des cours d'enseignement aux élèves en situation de handicap, aux élèves autistes ou présentant une déficience intellectuelle. Elle dirige des recherches portant sur le développement des compétences en littératie d'élèves en situation de handicap qui présentent des besoins de soutien importants de la part des environnements éducatifs. Elle s'intéresse aussi à l'accompagnement du personnel scolaire œuvrant auprès de ces élèves. Ses travaux portent également sur les pratiques, approches ou programmes qui soutiennent le développement des fonctions exécutives des apprenants en contexte éducatif.

kntrembl@uqac.ca