

# Développer la littératie des jeunes ayant une déficience intellectuelle par la participation à un programme d'apprentissage informel de la musique à distance

Jean-Philippe Després, Francine Julien-Gauthier, Marie-Claude Mathieu and Flavie Bédard-Bruyère

Volume 7, Number 1, Summer 2023

Littératie et situations de handicap : obstacles, défis et actions

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1101740ar>

DOI: <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i1.1308>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Département des sciences de l'éducation

ISSN

2371-5669 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Després, J.-P., Julien-Gauthier, F., Mathieu, M.-C. & 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>

Article abstract

Le présent article relate l'expérience d'une participante au Camp musical extra-ordinaire, un projet de recherche musical inclusif à l'intention des jeunes ayant une déficience intellectuelle ou physique. Une approche multiméthode a été mise en oeuvre afin de documenter l'évolution des littératies langagière, musicale et technologique de la participante. Les résultats suggèrent que Léa a amélioré ses habiletés de communication, de socialisation, ses performances musicales et ses habiletés numériques. Ces résultats laissent entrevoir une synergie entre les différentes formes de littératie qui lui a permis d'acquérir différentes formes d'expression, de mettre en valeur son potentiel et de renforcer son estime personnelle et sa confiance.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

# Développer la littératie des jeunes ayant une déficience intellectuelle par la participation à un programme d'apprentissage informel de la musique à distance

Auteurs

Jean-Philippe Després, professeur, Université Laval, Canada,  
[jean-philippe.despres@mus.ulaval.ca](mailto:jean-philippe.despres@mus.ulaval.ca)

Francine Julien-Gauthier, professeure, Université Laval, Canada,  
[francine.julien-gauthier@fse.ulaval.ca](mailto:francine.julien-gauthier@fse.ulaval.ca)

Marie-Claude Mathieu, auxiliaire de recherche, Université Laval, Canada,  
[marie-claude.mathieu.2@ulaval.ca](mailto:marie-claude.mathieu.2@ulaval.ca)

Flavie Bédard-Bruyère, auxiliaire de recherche, Université Laval, Canada,  
[flavie.bedard-bruyere.1@ulaval.ca](mailto:flavie.bedard-bruyere.1@ulaval.ca)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Résumé

Le présent article relate l'expérience d'une participante au *Camp musical extra-ordinaire*, un projet de recherche musical inclusif à l'intention des jeunes ayant une déficience intellectuelle ou physique. Une approche multiméthode a été mise en œuvre afin de documenter l'évolution des littératies langagière, musicale et technologique de la participante. Les résultats suggèrent que Léa a amélioré ses habiletés de communication, de socialisation, ses performances musicales et ses habiletés numériques. Ces résultats laissent entrevoir une synergie entre les différentes formes de littératie qui lui a permis d'acquérir différentes formes d'expression, de mettre en valeur son potentiel et de renforcer son estime personnelle et sa confiance.

Mots-clés : éducation musicale; littératies; déficience intellectuelle; apprentissage informel; éducation à distance



### Problématique

Les approches informelles d'apprentissage de la musique permettent à chacun d'exprimer ses forces dans un contexte différencié favorisant l'autodétermination (Folkestad, 2006; Green, 2009; Mak, 2006; Veblen, 2018). Ainsi, elles ont un riche potentiel pour les personnes ayant une déficience intellectuelle (Rathgeber, 2017). Toutefois, l'accès aux activités participatives et informelles de création musicale 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 encore être liés à l'absence de programmes adaptés aux besoins des personnes (McHale, 2016; Rathgeber, 2017). Par ailleurs, une fraction importante du corpus de recherche portant sur les effets de la participation musicale chez les personnes ayant des incapacités cognitives ou physiques a été réalisée dans les contextes scolaires ou en musicothérapie. Ainsi, très peu de recherches accessibles portent sur les pratiques d'apprentissage informel de la musique auprès de cette population (Murphy et McFerran, 2017). De plus, la revue de littérature effectuée par ces derniers auteurs a révélé un écart important entre l'approche méthodologique de bon nombre de recherches empiriques récentes menées dans ce domaine et le discours actuel des chercheurs qui s'intéressent aux droits des personnes en situation de handicap ainsi qu'à leur participation sociale. Plus précisément, les auteures remarquent que, malgré une certaine tendance à accroître l'attention accordée à la voix des participants, leur rôle se limite bien souvent à un niveau consultatif, rarement décisionnel. Permettre aux participants de s'exprimer au sujet de la recherche représente un pas de plus dans le processus d'inclusion. Cela exige une volonté et une réflexion dans le sens d'adaptation de la part des chercheurs (Boucher, 2003; Julien-Gauthier et al., 2014).

Le présent article expose, sous la forme d'une étude de cas, l'expérience d'une participante au *Camp musical extra-ordinaire*, un projet de recherche<sup>1</sup> financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada [CRSH] (Després et al., 2021). Les objectifs du *Camp musical extra-ordinaire* étaient (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 en communautés sur les jeunes *extra-ordinaires* participant au projet. Le cadre théorique est orienté autour de trois littératies (langagière, numérique et musicale) avant de présenter les objectifs de l'article, ainsi

---

<sup>1</sup> *Étude de l'impact d'un camp musical inclusif sur le développement et la participation sociale de jeunes extra-ordinaires*, un projet financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

que le devis de recherche initial, puis réimaginé à la suite de la pandémie de COVID-19. Ensuite, les données collectées, le processus d'analyse de ces données ainsi que les résultats de recherche selon les perspectives des principaux acteurs impliqués dans le projet, soit la jeune *extra-ordinaire*<sup>2</sup> participant au projet, ses parents, ainsi que l'étudiante-formatrice qui l'a accompagnée au fil des semaines, seront présentés.

### **Cadre conceptuel**

Le cadre conceptuel s'articule autour de la théorie de l'apprentissage informel de la musique et des définitions de trois littératies : langagière, musicale et numérique.

#### *Apprentissage informel de la musique*

Les approches d'apprentissage informel en musique puisent leur inspiration dans la manière de travailler des musiciens populaires. Contrairement à l'approche formelle, qui repose sur une relation maître-élève et qui est centrée sur la notation musicale, l'apprentissage informel se déroule principalement de manière autonome et entre les pairs. Il repose d'abord et avant tout sur l'écoute et l'imitation (Cope, 2002; Green, 2002). Cinq principes sont au cœur de cette approche (Green, 2002, 2009). D'abord, (1) l'apprentissage informel de la musique implique généralement l'intégration simultanée des processus d'écoute, d'interprétation, d'improvisation et de composition, contrairement à l'éducation musicale formelle qui tend plutôt à se concentrer sur une seule de ces activités à la fois. Ensuite, (2) les pièces musicales sont choisies par les apprenants eux-mêmes, contrairement à l'éducation formelle, où les pièces sont normalement présélectionnées par les enseignants. Puis, (3) l'apprentissage de la pièce et des compétences techniques s'effectuent principalement par le repiquage à l'oreille, à partir d'enregistrements audio. De plus, (4) ce processus d'apprentissage s'effectue en grande partie avec l'aide des pairs ou de manière autonome. Ainsi, (5) les compétences et les connaissances musicales sont assimilées de manière holistique et idiosyncrasique, selon un ordre qui n'est pas forcément linéaire, au gré des intérêts des apprenants et du développement de leurs habiletés musicales et artistiques. Cette approche sollicite également les compétences en littératie langagière.

---

<sup>2</sup> Nous utilisons le qualificatif *extra-ordinaires* pour désigner les personnes qui vivent avec une incapacité cognitive ou physique. Ce choix terminologique attribue un sens positif à la différence et témoigne de notre reconnaissance de la valeur et de l'apport de ces personnes pour notre société.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### *Littératie langagière*

La littératie langagière désigne la « capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes » (Lacelle et al., 2016).

### *Littératie musicale*

De la même façon que la conceptualisation de la littératie langagière, la définition de la littératie musicale a évolué au fil des ans – autrefois circonscrite au rapport au texte –, de telle sorte à offrir une compréhension beaucoup plus vaste, incluant notamment le rapport au son. Cette dernière se produirait :

à la suite du développement de la capacité des enfants à **faire** de la musique, à **réfléchir** à la musique dans laquelle ils sont engagés, à **exprimer leurs points de vue** sur la musique qu'ils jouent, entendent ou créent, à **parler** de la musique et à **l'écouter** afin de **former des jugements**, et à **lire**, à **écrire**, à **comprendre et à interpréter** la notation musicale<sup>3</sup>. [traduction libre] (McPherson et Mills, 2016, par. 1)

Ainsi, la littératie musicale englobe les pratiques d'écoute, d'échange, de lecture, d'observation, d'écriture et de création auxquelles les élèves ont recours afin d'accéder à comprendre, à analyser et à communiquer leurs connaissances sur la musique, et ce, qu'ils se positionnent comme auditeurs, critiques, improvisateurs, compositeurs ou interprètes.

---

<sup>3</sup> “*literacy in situations related to Western classical music occurs as a result of children having developed their capacity to make music, reflect on the music in which they are engaged, express their views on music which they play, hear, or create, speak about and listen to music in order to form judgments, and read, write, comprehend, and interpret staff notation.*” (McPherson et Mills, 2016 par. 1)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### *Littératie numérique*

Dans le même ordre d'idée, la littératie numérique va au-delà de la capacité à utiliser les technologies de l'information et de la communication (TIC). Elle est définie comme : « l'habileté et la capacité d'utiliser les outils et les applications numériques, la capacité de comprendre de façon critique le contenu et les outils des médias numériques, et la connaissance et l'expertise pour créer à l'aide de la technologie numérique » (Hoechsmann et DeWaard, 2015, p. 5).

### **Objectifs**

Dans le cadre du présent article, l'objectif est de décrire l'expérience d'une participante au camp musical et d'exposer les retombées des activités musicales créatives, informelles et adaptées sur le développement des littératies langagière, numérique et musicale, selon les perspectives de la jeune *extra-ordinaire* elle-même, ses parents, ainsi que l'étudiante-formatrice qui l'a accompagnée au fil des semaines.

### **Méthodologie**

La collecte de données s'étant déroulée à l'été 2020, le devis pédagogique a été adapté en raison des mesures sanitaires exceptionnelles liées à la COVID-19. Initialement planifié pour se dérouler en groupe et en présentiel, le projet a été adapté dans une formule individuelle et à distance synchrone, par le biais de la plateforme Zoom. Les adaptations du projet et le processus de résilience du projet sont détaillés dans Després et al. (2021). Les séances musicales, d'une durée de 30 minutes, ont été offertes aux participants pendant sept semaines, à raison de deux séances par semaine. Les activités étaient coconstruites en fonction des besoins et intérêts des jeunes. Elles s'articulaient autour d'une routine comprenant une activité d'accueil, des chansons, un défi du jour, des activités de mouvements (danse, chorégraphies), de la création, de la relaxation (facultative) et une activité conclusive. Lors de cette dernière, le jeune exprimait son appréciation de la séance, ses préférences et ses choix pour les activités à venir. Le programme d'apprentissage, inspiré de l'apprentissage informel de la musique à distance, se déroulait comme suit :

- **Rencontre préalable avec le jeune et ses parents.** Cette première rencontre vise d'abord à permettre à l'étudiante-formatrice de faire connaissance avec son élève et d'établir un lien



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de confiance avec lui et sa famille (Julien-Gauthier et al., 2009). C'est aussi l'occasion pour le jeune de cochoisir les instruments de musique avec lesquels il travaillera pendant le projet.

- **Premières séances, sans instrument.** Les premières séances (environ 2-3 séances) visent à consolider le lien entre le jeune et son étudiante-formatrice, à établir une routine de travail et à construire les bases de l'apprentissage informel de la musique avec le participant. Elles comprennent de courtes activités de sensibilisation et de découverte de notions musicales par le jeu et par diverses activités (mouvements au son de la chanson préférée du jeune, repérer et reproduire des sons doux, forts, ascendants, suscitant des émotions, etc.). Lors de ces séances, l'étudiante-formatrice propose des défis à son élève, en lien avec ses intérêts et son potentiel d'apprentissage ; les activités sont relativement courtes, ponctuées d'encouragements et enchaînées dans un rythme dynamique.
- **Réception des instruments.** Une séance (autour de la séance 4) porte exclusivement sur la découverte des instruments de musique et sur l'exploration de leur utilisation par le jeune. L'apprenant est progressivement introduit à jouer de la musique au rythme des chansons qu'il préfère et d'activités musicales coconstruites avec l'étudiante-formatrice.
- **Séances avec instruments.** Les séances suivantes (environ 8-9 séances) comprennent des activités musicales de plus en plus complexes et prolongées. Elles sont choisies et coconstruites avec le participant selon ses intérêts, ses préférences et le développement de ses capacités. La chanson du *Camp musical extra-ordinaire* est chantée ou jouée de manière régulière et sous différentes formes (chanson, mouvement, rythme, approche multimodale) afin de susciter et de renforcer le sentiment d'appartenance. Par ailleurs, chaque séance comporte des activités instrumentales où l'étudiante-formatrice présente un modèle, qui est imité par le jeune. Ce dernier propose par la suite ses propres créations et interprétations, qui sont imitées par l'étudiante-formatrice. Le jeune et l'animatrice peuvent, par exemple, créer des mélodies à tour de rôle, dans une forme de question-réponse. De plus, différentes activités rythmiques sont aussi proposées permettant de travailler la synchronie du jeune. Celui-ci est notamment invité à frapper des mains ou à faire des mouvements en suivant le rythme d'une chanson.

### Participants

Au total, 25 jeunes de 8 à 17 ans ayant une déficience intellectuelle (DI) légère ou modérée ont participé au projet. Le présent article détaille,



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

sous la forme d'une étude de cas, l'expérience de Léa (nom fictif) et de ses parents au *Camp musical extra-ordinaire*. Léa a 16 ans, elle vit avec une trisomie 21 et présente une déficience intellectuelle ainsi que des incapacités physiques. Elle a participé à une rencontre d'accueil et à 13 séances d'une durée moyenne de 28 minutes.

### Méthode de collecte des données

Une approche mixte multiméthode a été mise en place afin de répondre à notre objectif spécifique. Le tableau 1 présente la méthode de collecte des données mises en œuvre dans le cadre de la recherche.

**Tableau 1 : Méthode de collecte des données, étapes et outils**

Temps	Participants	Outils de mesure
<b>Pré</b>	Parents	Questionnaire sociodémographique
	Parents	Questionnaire ABAS-II (échelles Communication, Aptitudes sociales et Utilisation des ressources communautaires)
	Parents et étudiante-formatrice	Questionnaire développé spécifiquement pour le projet de recherche, trois échelles :
		a) Communication ; b) Développement socioémotionnel; c) Participation aux activités musicales.
Étudiante-formatrice	Entrevue	
<b>Pendant</b>	Jeune et étudiante-formatrice	Observations de l'enregistrement des séances musicales (deux fois par semaine pendant sept semaines)
	Jeune et étudiante-formatrice	Appréciation enregistrée des séances (au début et à la fin de chaque séance)
<b>Post</b>	Parents	Groupe de discussion



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Questionnaires

Le premier questionnaire est la version Parent de la deuxième édition du *Système d'évaluation du comportement adaptatif* (ABAS-II ; Harrison et Oakland, 2003) qui permet d'évaluer les comportements adaptatifs d'un individu dans différents contextes, soit à la maison, à l'école et au travail. Il utilise une échelle en quatre points. Les trois domaines de comportements évalués dans le cadre de ce projet sont : Communication, Aptitudes sociales et Utilisation des ressources communautaires. Le questionnaire a été complété par les parents de la participante au début et à la fin du projet.

Le second questionnaire développé spécifiquement pour le projet a été conçu par les chercheurs de l'étude. Complémentaire à l'ABAS-II, ce questionnaire visait à recueillir des informations plus spécifiques au projet. Utilisant une échelle de type Likert en cinq points (jamais, rarement, parfois, souvent et toujours), il ciblait trois domaines de comportements, soit la communication, le développement socioémotionnel et la participation aux activités musicales. Ce questionnaire a été complété par les parents ainsi que par l'étudiante-formatrice accompagnant la participante, au début et à la fin du projet.

- Entrevues

Deux entrevues semi-dirigées ont été réalisées avec l'étudiante-formatrice au début et à la fin du camp. L'entretien initial, d'une durée de 45 minutes, visait à recueillir les perceptions de l'étudiante sur les jeunes *extra-ordinaires* ainsi que ses éventuelles appréhensions liées à sa participation au projet à l'été. L'entretien final, de même durée, a permis de recueillir les changements de perceptions de l'étudiante par rapport aux jeunes *extra-ordinaires*, ainsi que ses observations de l'évolution de la participante.

- Groupe de discussion

À la fin du projet, un groupe de discussion a eu lieu avec les parents des jeunes participants, dont les parents de Léa, afin de faire un retour sur l'expérience vécue au cours de l'été. Le groupe de discussion avec les parents comportait six thèmes principaux, soit : (a) le camp en général; (b) les instruments de musique utilisés; (c) la formule individuelle en ligne



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

du projet; (d) les attentes et le rôle des parents; (e) les retombées du camp observées chez la participante et (f) les suites potentielles du *Camp musical extra-ordinaire*. Le groupe de discussion était d'une durée maximum d'une heure trente. Dans le cadre de cet article, seul le point de vue du parent de Léa est analysé.

- Enregistrement des séances

Pendant toute la durée du projet, les séances musicales ont été enregistrées en utilisant la fonction prévue à cet effet dans l'application Zoom. Au total, pour Léa, 13 enregistrements de séances musicales d'une durée d'environ 30 minutes ont été produits ; à la fin de chacune des séances un résumé des appréciations de Léa rédigé par l'étudiante-formatrice a été produit.

### *Analyse combinée de données quantitative et qualitative*

L'analyse réalisée combine deux types de données ; l'analyse des données qualitatives permet de préciser et d'enrichir les résultats de l'analyse quantitative opérée dans un premier temps.

### *Données quantitatives des réponses aux questionnaires*

Les résultats pondérés du questionnaire ABAS-II (Harrison et Oakland, 2003) ont été utilisés en respectant les normes liées à l'âge de Léa.

Les résultats du questionnaire développé spécifiquement pour le projet de recherche sont présentés selon la différence de fréquence d'apparition de chaque point de l'échelle de type Likert entre la mesure au prétest et celle au posttest.

### *Données qualitatives*

Les verbatims des entrevues pré et post avec l'étudiante-formatrice ainsi que ceux du groupe de discussion ont été produits. Une analyse thématique (Braun et Clarke, 2006) à la fois inductive et déductive de ces transcriptions a été ensuite réalisée à l'aide du logiciel NVivo. Une catégorisation de codage initiale, déductive, a été élaborée à partir des principaux thèmes abordés lors de chacun de ces temps de collecte. De nouveaux codes, inductifs, ont été créés lorsqu'un thème en lien avec le projet émergeait des données. Les entrevues pré et post avec l'étudiante-



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

formatrice portaient principalement sur trois thèmes : (a) perceptions de son expérience d'animation auprès de jeunes *extra-ordinaires*; (b) perceptions des jeunes *extra-ordinaires*; et (c) perceptions des retombées des activités musicales sur la communication et les habiletés sociales des jeunes *extra-ordinaires*.

De même, les données qualitatives des observations des enregistrements des séances musicales 1, 4, 7 et 13 (environ deux séances par semaine pendant sept semaines) ont été analysées à l'aide d'une grille d'analyse élaborée conjointement par le chercheur principal, une co-chercheuse et une auxiliaire de recherche. Les séances 1, 7 et 13 ont été choisies pour avoir le portrait de la participante au début, à la mi-parcours ainsi qu'à la fin du projet. La séance 4 a aussi été analysée puisqu'elle concordait avec la réception et l'exploration des instruments. Les changements observés dans les sphères de la communication, des habiletés sociales, des habiletés musicales, de l'autonomie générale et des habiletés technologiques de la participante ont été identifiés et notés sur une ligne du temps.

Une analyse qualitative par thématization a également été appliquée aux courtes appréciations documentées lors des séances ; il s'agit d'un résumé rédigé par l'étudiante-formatrice et la participante à la fin de chaque séance. Au début de chacune des séances, l'étudiante-formatrice demandait à Léa comment elle allait. Elles échangeaient brièvement et l'étudiante-formatrice lui proposait des activités. À la fin de chacune des séances, Léa était invitée à s'exprimer au sujet de : « Comment elle se sentait, les activités qu'elle avait appréciées, ses activités préférées et ce qu'elle aimerait ajouter par rapport au cours, etc. »

### Résultats

Dans un premier temps, les résultats du système d'évaluation du comportement adaptatif (échelle ABAS-II) et du questionnaire développé spécifiquement pour le projet de recherche sont présentés afin de décrire les retombées des activités musicales sur la littératie langagière de la participante. Par la suite, des extraits des entrevues et du groupe de discussion seront exposés afin d'apporter un éclairage sur ces résultats quantitatifs et de documenter le développement des littératies langagière, musicale et numérique de cette dernière. Finalement, une triangulation des données et des perspectives des différents acteurs du projet sera proposée.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Questionnaire ABAS-II

Le questionnaire ABAS-II a été soumis aux parents afin de mesurer les changements sur le plan des comportements adaptatifs de leur enfant, particulièrement en ce qui concerne la communication et les habiletés sociales. Une augmentation de deux points au questionnaire ABAS-II a été mesurée (scores pondérés) entre le début et la fin du camp pour ces deux échelles, tel qu'illustré dans la figure 1.

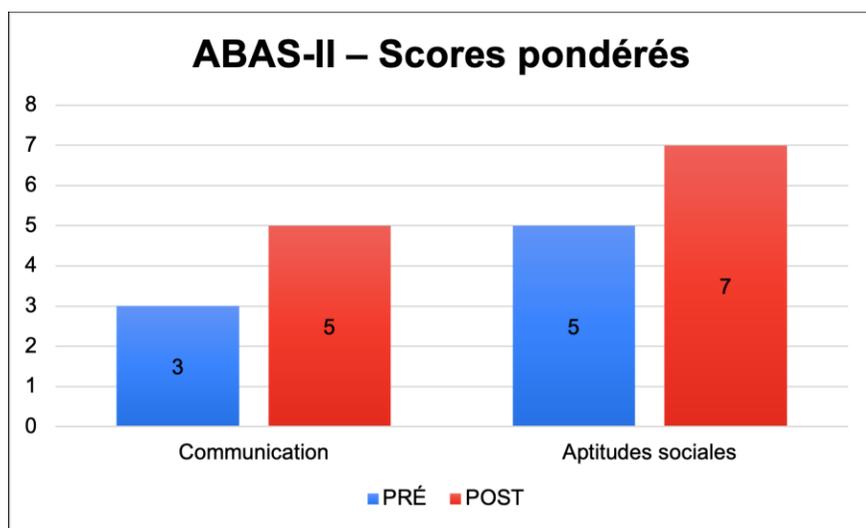


Figure 1 : Scores obtenus à l'ABAS-II version Parent

De manière plus spécifique, certains items ont connu une amélioration plus importante (2 points, scores bruts), notamment la réponse au téléphone de façon appropriée, l'utilisation de l'information récente lors de discussions portant sur l'actualité et l'écoute des amis ou membres de sa famille qui ont besoin de discuter de leurs problèmes.

### Questionnaire d'évaluation des habiletés de communication, du développement socioémotionnel et du niveau de participation aux activités musicales

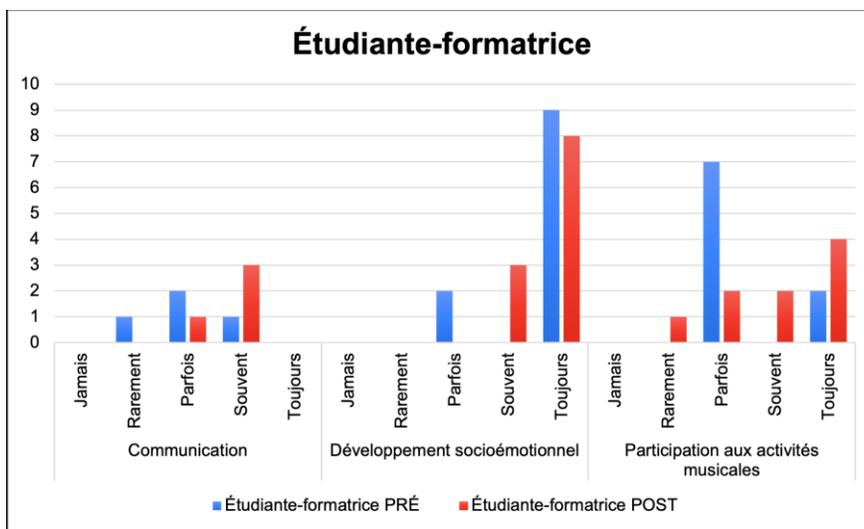
Les parents et l'étudiante-formatrice ont également répondu à un questionnaire développé spécifiquement pour le projet de recherche, avant et après le camp afin de documenter les changements qu'ils ont observés



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

chez leur jeune concernant la communication, le développement socioémotionnel et la participation aux activités musicales.

Les résultats de ce questionnaire complété par l'étudiante-formatrice montrent des changements positifs entre la mesure pré et posttest. En effet, une diminution de la fréquence des réponses « rarement » (-1) et « parfois » (-1) ainsi qu'une augmentation de la fréquence de la réponse « souvent » (+2) sont observées au niveau des habiletés de communication. Concernant la participation aux activités musicales, la fréquence des réponses augmente pour les choix « souvent » (+2) et « toujours » (+3). Plus précisément, les réponses qui réfèrent aux items portant sur l'expérimentation des instruments musicaux proposés et sur la reproduction des gestes enseignés en lien avec le jeu instrumental montrent une fréquence plus élevée entre le prétest et le posttest (+2). Sur le plan de l'échelle du développement socioémotionnel, la progression est plus mitigée et la fréquence des choix de réponse s'observent de la façon suivante : « parfois » (-2), « souvent » (+3), « toujours (+1) ». Ces résultats sont illustrés dans la Figure 2.



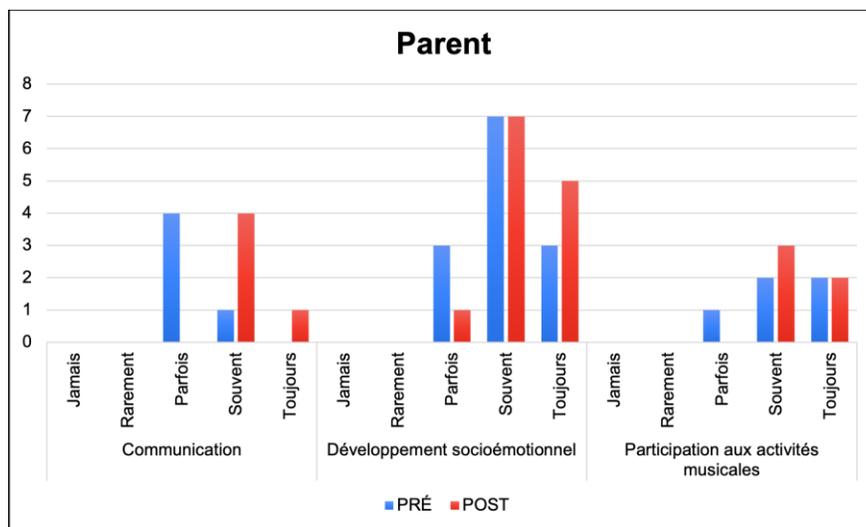
**Figure 2 : Résultats au questionnaire d'évaluation des habiletés de communication, du développement socioémotionnel et du niveau de participation – Étudiante-formatrice**

Le questionnaire rempli par les parents montre également des changements positifs. Sur le plan des habiletés de communication, une fréquence moindre de la réponse « parfois » (-4) au profit des réponses



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

« souvent » (+3) et « toujours » (+1) est observée. En ce qui concerne le développement socioémotionnel, la réponse « parfois » est moins souvent retenue (-2) au profit de la réponse « toujours » (+2). Enfin, pour la participation aux activités musicales, des changements positifs sont aussi observés, quoique de façon plus limitée. En effet, la réponse « parfois » est moins souvent retenue (-1) que la réponse « souvent » (+1). Ces résultats sont présentés dans la Figure 3.



**Figure 3 : Résultats au questionnaire d'évaluation des habiletés de communication, du développement socioémotionnel et au plan de la participation – Parent**

### *Entrevues, groupe de discussion et observations des séances musicales*

L'analyse qualitative des entrevues, du groupe de discussion et des séances musicales (enregistrements audiovidéo et appréciation des séances) a permis d'identifier certains changements chez Léa en lien avec les littératies langagière, musicale et technologique.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Littératie langagière

Au sujet de la littératie langagière, les améliorations les plus marquées sont liées à la compréhension et à l'expression orale. En effet, la participante a développé des habiletés de communication et sa confiance en soi dans une mesure dépassant les attentes des parents :

Au départ, je croyais que je serais auprès de ma fille tout au long de chaque cours pour la soutenir au plan de la communication ou pour encourager sa participation. Finalement, ma présence est devenue inutile puisque la complicité entre les deux était parfaite. Et ma fille, en gagnant en confiance, elle m'a demandé de sortir, de la laisser seule avec son professeur (mère de Léa).

Au fil des séances, l'étudiante-formatrice a également observé des changements quant à la communication et aux habiletés sociales de Léa, notamment par la présence de tours de parole de plus en plus longs et élaborés. Toujours d'après l'étudiante-formatrice, la participante devenait au fil des semaines davantage apte à prendre des initiatives et à exprimer adéquatement ses pensées, besoins, sentiments et questionnements :

Elle pose des questions pertinentes et utilise les bons mots pour me faire part de ses intérêts et besoins. Aucun problème pour me parler de ses sentiments. Elle est très communicative et cherche à connecter. Elle me complimente, me donne de la rétroaction positive sur les cours sans gêne, etc. (étudiante-formatrice, séance 12), [compétences qui n'étaient pas aussi manifestes dans les premières séances du projet].

Finalement, la participation et l'engagement de Léa envers les activités proposées ont également augmenté au fil des semaines. À titre d'exemple, au début du camp, lorsque les activités sortaient la participante de sa zone de confort, elle tendait à démontrer une certaine hésitation à s'y engager, propension qui s'est estompée à mesure que les semaines avançaient.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Littératie musicale

Dans le même ordre d'idée, les parents ont dénoté une timidité initiale chez Léa liée au fait de ne pas savoir comment utiliser les instruments de musique, laquelle s'est rapidement estompée à la suite de la séance d'exploration des instruments. Les parents ont ensuite observé se développer chez Léa un réel plaisir de faire de la musique, ainsi qu'un sentiment d'identité musicale : « Au début, elle n'était pas certaine de savoir comment les utiliser [les instruments de musique], elle était gênée. Mais après le premier cours avec les instruments, elle était heureuse et se sentait comme une musicienne. » En plus d'apprendre la technique instrumentale, la participante a pu, selon ses parents, découvrir un mode de communication et d'expression différent et complémentaire au langage.

Du point de vue de l'étudiante-formatrice, c'est dans la catégorie de la participation aux activités musicales que les gains ont été le plus significatifs : « Elle devient de plus en plus en plus à l'aise avec moi et les instruments » (séance 8). Progressivement, elle s'est avérée de plus en plus active et engagée dans les activités proposées au fil des activités. Enfin, elle a développé diverses compétences, notamment l'habileté psychomotrice de dissociation main-voix : « Elle est très bonne avec la batterie et les *boomwackers*<sup>4</sup>. Elle est capable de chanter et de jouer en même temps, elle l'a fait à plusieurs reprises avec la chanson *Extraordinaire* » (séance 12).

- Littératie numérique

La littératie numérique ne faisait pas partie de notre devis de recherche initial, qui devait se dérouler en présentiel. Toutefois, à la suite de l'adaptation du projet dans une formule à distance, conséquemment aux mesures sanitaires en lien avec la COVID-19 en vigueur à l'été 2020, nous avons observé certains changements chez la participante qui nous ont incités à inclure cette composante à nos analyses. D'abord, contrairement aux attentes des parents, le fait que le camp se soit déroulé à distance ne s'est pas avéré un obstacle aux apprentissages de la participante :

Je doutais un peu de comment ma fille et l'étudiante  
feraient pour créer un lien. Mais, je pense qu'être en

---

<sup>4</sup> Tubes de percussion de couleur, ayant une hauteur sonore déterminée (<https://boomwhackers.com/>).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

ligne a même facilité cette connexion entre les deux.  
Après quelques minutes, le lien se tissait. Finalement,  
le cours en ligne a été un grand succès (mère de Léa).

Selon l'étudiante-formatrice, les séances individuelles offertes par le biais de la plateforme Zoom ont favorisé le développement des capacités d'attention de la participante. Elles auraient aussi facilité la consolidation de ses habiletés sociales lors des activités en duo et des activités de créativité où la réciprocité était omniprésente. De plus, la formule à distance semble avoir ouvert la voie au développement de certaines compétences numériques chez la participante. Bien que Léa ait nécessité l'assistance de ses parents en début de séance pour lancer la visioconférence, elle était en mesure d'y participer de manière autonome par la suite : « Son autonomie a également évolué tout au long de l'été. Elle a débuté l'été avec sa mère, à la fin elle suivait ses cours toute seule. » (étudiante-formatrice, séance 12).

- Point de vue de la participante

Lorsque l'étudiante-formatrice demande à Léa comment elle se sent, celle-ci a toujours une réponse positive : « bien, ça va très bien, vraiment contente de la musique, etc. ». À partir de la cinquième séance, Léa s'exprime davantage en début de séance, elle raconte qu'elle a pratiqué la chanson du camp : « [...] je l'ai chanté dans ma chambre », fait du karaoké, joué de la musique, ou s'excuse d'un retard : « [...] j'ai été coupé les cheveux... ». Léa complimente aussi spontanément l'étudiante-formatrice lorsqu'il y a du changement dans sa tenue ou sa coiffure : « [...] t'es belle, j'adore le rose... ». À la fin de chacune des séances, Léa exprime son bien-être et sa satisfaction dans ses propres termes : « bien contente, cool, super, facile, vraiment génial... j'adore le cardio ».

Questionnée quant aux activités qu'elle a préférées pendant la séance, Léa émet des réponses très variées : chanter, jouer du kazoo, de la batterie ou de la flûte, faire des mimes, la danse, les activités *cardio*, faire des choix d'activités en utilisant la « roue des activités<sup>5</sup> », etc. Par ailleurs, elle démontre sa capacité à utiliser diverses stratégies pour se faire comprendre. En effet, lors de la séance 9, alors qu'elle mentionne : « j'aime ça jouer de la flûte », l'étudiante lui dit qu'elle ne comprend pas, alors Léa va chercher son instrument et lui répond : « c'est la flûte ». Elle commence

---

<sup>5</sup> Application en ligne qui permet de faire des choix aléatoires.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

ensuite à jouer de la flûte et l'étudiante-formatrice se joint à elle pour un duo.

Lorsque l'étudiante-formatrice lui demande si elle aimerait jouer d'un instrument, Léa en propose un spontanément. Lorsque l'étudiante-formatrice propose à Léa une activité, elle répond : « bonne idée » ou « Oh oui, Super! ». Elle est attentive à répondre aux demandes et s'exécute avec sérieux. Ainsi, lorsque l'étudiante-formatrice invite Léa à chanter la chanson en lisant les paroles et en frappant le rythme des mains, cette dernière semble surprise d'avoir à exécuter ces trois actions simultanément. Elle manifeste son étonnement : « Quoi ? » face à la complexité de la tâche et essaie tout de même l'exercice. Malgré sa réticence initiale, elle réussit finalement à lire les paroles en marquant le rythme.

### *Regards croisés*

En somme, l'analyse des questionnaires, des séances et des entretiens avec les parents et l'étudiante-formatrice permet de dégager des thèmes communs liés à l'évolution de la participante au terme du camp *extra-ordinaire*. Le parcours de Léa témoigne de ses apprentissages et de son appréciation du projet. Bien qu'elle soit soutenue par sa mère lors des premières séances, elle est attentive aux consignes de l'étudiante-formatrice dès le début du projet. Par exemple, elle signale à sa mère que celle-ci commet une erreur en suivant le rythme de l'exercice proposé, demande à son frère de quitter la pièce et s'exécute aussitôt à chacune des consignes ou exercices proposés, etc. À partir de la cinquième séance, elle demande à être seule avec l'étudiante-formatrice. Également, elle prend grand soin de ses instruments : ceux-ci sont toujours bien disposés dans son espace d'apprentissage et on peut observer qu'elle les range avec précaution à la fin de chacune des séances. On remarque aussi que Léa s'exprime de plus en plus pendant les activités d'apprentissage. Par exemple, elle indique qu'elle connaît une des pièces proposées : « Je la connais cette chanson-là, je l'ai ici », suggère des idées d'activités, fait référence à des moments partagés avec l'étudiante-formatrice ou à des événements qui l'ont marquée, témoigne son intérêt et son appréciation et remercie l'étudiante-formatrice après une activité. Au fil des séances, les activités où Léa doit exprimer sa créativité (chorégraphies au son d'une musique, création instrumentale, choix de pièce musicale ou d'activité, etc.) suscitent beaucoup d'enthousiasme chez elle. Par ailleurs, alors que lors des premières séances, elle attendait la démonstration ou la présentation d'un modèle, elle prend de plus en plus l'initiative d'amorcer l'activité proposée. Elle démontre également une plus grande aisance envers la nouveauté ainsi qu'une tendance accrue à faire des suggestions d'activités et à exprimer son point de vue.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Également, le camp musical a été une occasion pour la participante de démontrer sa capacité d'apprentissage autonome de plusieurs instruments comme la flûte, le kazoo, la batterie et les bâtons *boomwackers*. Selon ses parents, « Le cours en ligne a été un grand succès [...], nous avons pris des vacances et apporté les instruments. Elle a pu faire ses cours, peu importe où nous étions, et ce, au grand bonheur de notre enfant ». Par ailleurs, le programme pédagogique n'étant pas axé sur la performance, mais plutôt sur l'objectif de faire de la musique ensemble dans un cadre sécurisant, inclusif et dans le plaisir, l'échange et la réciprocité, la participante a développé sa capacité de prise de risque qui, à son tour, a favorisé l'expression de son potentiel de création musicale et de son pouvoir décisionnel. Ainsi, les activités proposées ont offert à Léa l'occasion de nommer ses préférences, de s'exprimer à travers la musique et de développer ses habiletés de communication afin de partager ses idées et impressions.

### Discussion

L'objectif de l'article était de décrire l'expérience d'une participante au camp musical ainsi que de documenter les retombées des activités sur le développement des littératies langagière, musicale et numérique. À la suite de l'analyse des résultats, les principales retombées des activités sur les différentes formes de littératies sont présentées. Ensuite, les implications pédagogiques du camp musical, de même que les limitations de l'étude sont décrites.

Sur le plan de la littératie langagière, les parents et l'étudiante-formatrice de Léa ont indiqué une amélioration de ses habiletés de communication à l'été 2020. Le développement de liens de confiance avec l'étudiante-formatrice et le contexte d'apprentissage familial ont pu contribuer au renforcement de ses habiletés de communication. De plus, selon les parents, la nature des activités, notamment le chant ou l'utilisation de certains instruments (p. ex. kazoo, flûte à coulisse) ont contribué à améliorer ses habiletés d'expression et d'élocution (Després et al., à paraître). Les parents ont également noté un changement positif sur le plan des aptitudes sociales de Léa. La nécessité de développer les habiletés d'interaction sociale, particulièrement pour les adolescents ayant une déficience intellectuelle afin de les préparer à la transition vers la vie adulte, est soulignée par plusieurs auteurs, dont Martin-Roy (2019). Au développement de ces habiletés s'est ajouté celui de la littératie musicale (chant, rythmes et instruments) qui, tel que noté par l'étudiante-formatrice, a permis d'enrichir le répertoire de moyens d'expression de Léa. Le changement moins marqué dans la sphère du développement socioémotionnel de Léa, selon la perspective de l'étudiante-formatrice,



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

pourrait être expliqué par le fait que son score était déjà très élevé d'entrée de jeu, ce qui laissait relativement peu de place à l'identification de changements. Des progrès dans cette sphère ont toutefois été soulignés par ses parents, qui mentionnent l'augmentation de sa confiance et de son estime de soi.

Sur le plan des implications pédagogiques du camp musical, plusieurs facteurs pourraient avoir contribué aux succès de Léa à travers le *Camp musical extra-ordinaire*. D'abord, le fait d'avoir été accompagnée tout au long du camp d'été par la même étudiante-formatrice semble avoir favorisé la création d'un lien de confiance propice aux échanges et au partage. Tel que le mentionnait l'étudiante-formatrice, la formule à distance a aussi favorisé le développement de l'attention chez Léa. Cette capacité est importante chez les jeunes *extra-ordinaires*, puisque l'amélioration de l'attention contribue à accroître leur fonctionnement dans les autres facettes de leur vie (Côté et al., 2016). Ensuite, il semble que l'approche différenciée, basée sur la voix des participants et sur les dimensions ludique, créative et informelle mises de l'avant dans le cadre du projet, a favorisé la participation de Léa au fil des semaines.

Ces implications pédagogiques différenciées s'observent aussi en ce qui concerne la structure des séances. Elle a été planifiée à partir des intérêts de la participante en portant une attention particulière au déroulement des activités afin de respecter son rythme, son style d'apprentissage et ses besoins. L'adaptation du niveau de difficulté selon les capacités de la personne est une pratique dont l'efficacité est reconnue (Klingberg, 2010). La coconstruction du camp musical avec Léa correspond aux meilleures pratiques éducatives pour les jeunes ayant besoin de soutien, dont l'essentiel vise à s'appuyer sur leurs intérêts, leurs connaissances antérieures et leur potentiel (Normand-Guérrette, 2012). Cette approche différenciée semble avoir favorisé le sentiment de sécurité, les initiatives communicationnelles et l'autonomie de Léa. Dans le même ordre d'idées, lors de chaque séance, la voix de cette jeune n'était pas seulement entendue, mais également prise en compte. D'abord, avant le début du projet, les instruments étaient choisis lors d'une séance préliminaire en collaboration avec la jeune, ses parents et l'étudiante-formatrice à partir d'une présélection composée d'instruments adaptés et relativement faciles à manipuler. Cette façon de faire a permis à Léa d'exercer son pouvoir décisionnel. De plus, les choix et préférences de celle-ci qui étaient documentés pendant et à la fin de la séance étaient réinvestis lors de l'élaboration du plan de séance suivante, ce qui assurait l'adéquation du programme avec les intérêts musicaux de l'apprenant.

Une autre implication pédagogique concerne les interventions et la planification des séances qui étaient arrimées au vécu et à la réalité de la jeune. L'étudiante-formatrice ajustait son vocabulaire en fonction de celui



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

privilegié par l'élève; ce mode de communication personnalisé pourrait avoir facilité la compréhension des consignes par Léa, ainsi que son sentiment d'appartenance au camp et son intérêt pour les activités proposées. Également, les activités contenues dans les séances sollicitaient à la fois les habiletés cognitives, de communication, motrices et sociales (p. ex. chanter la chanson du *Camp musical extra-ordinaire* en duo avec l'étudiante-formatrice, en marquant le rythme avec les baguettes).

Pour les jeunes *extra-ordinaires*, les apprentissages qui sont sollicités dans plus d'une modalité seraient plus efficaces (Danielsson et al., 2015). Les activités de création proposées étaient conçues de telle sorte qu'il n'y ait pas « d'erreur » musicale possible, la participation et l'engagement étant les principaux indicateurs de réussite. Somme toute, cette approche ludique et créative aura permis de faire vivre à Léa une série de réussites sur les plans musical, social et adaptatif, ce qui semble avoir favorisé sa capacité de prise de risque, sa propension à expérimenter de nouvelles choses, tout en atténuant, au fil des semaines, la peur de l'échec. Finalement, l'approche basée sur l'apprentissage informel en musique, qui puise son inspiration dans la manière dont les musiciens populaires apprennent, semble également avoir bénéficié à Léa. L'apprentissage informel fait place à une diversité de pratiques musicales comme l'improvisation, la composition et l'interprétation : celui-ci passe d'abord par le jeu à l'oreille plutôt que par la notation musicale. Cette approche expérientielle a permis à Léa de *faire* et de *jouer* de la musique, sans détour; sans être confrontée aux défis potentiels liés à l'apprentissage de la théorie musicale ou du déchiffrage de la notation.

Sur le plan de l'apprentissage de la musique et du numérique dans une formule à distance, Léa a développé des compétences en lien avec l'utilisation de la plateforme Zoom en réalisant les activités proposées et en prenant de nombreuses initiatives. L'utilisation de plateformes numériques augmente la motivation et l'intérêt des jeunes ayant une déficience intellectuelle, entre autres parce que leurs actions produisent des rétroactions immédiates (Kirk et al., 2015). Pour les jeunes *extra-ordinaires*, la nécessité de consolider les apprentissages par une pratique régulière est reconnue (Normand-Guérette, 2012). Le rythme soutenu des séances a sans doute contribué au développement de la littératie numérique chez Léa. Ce faisant, elle a été en mesure de poursuivre ses apprentissages même lors de la saison estivale, à l'extérieur de son environnement naturel. Selon Simonato et al. (2020), avec un accompagnement adéquat, les personnes présentant une déficience intellectuelle peuvent développer leur autonomie numérique et être ainsi plus autodéterminées dans leur utilisation des TIC. De plus, les résultats de l'étude de Mengue-Topio et al. (2011) montrent que les habiletés acquises par les jeunes ayant une déficience intellectuelle dans des environnements virtuels sont transférables dans les contextes de vie réelle.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Sur le plan des limites, nous avons documenté certaines retombées du *Camp musical extra-ordinaire*, en lien avec les littératies langagière, musicale et numérique d'une participante, Léa; ce devis à cas unique a l'avantage de décrire des résultats d'un objet peu étudié. Cependant, des limites doivent être prises en compte. D'abord, la première limitation concerne la taille de l'échantillon, qui ne comprenait qu'une seule participante. Ce choix méthodologique a permis une analyse des données en profondeur, mais il serait également pertinent de documenter et de comparer l'expérience des autres participants du camp *extra-ordinaire*. Dans le même ordre d'idées, les effets de la familiarisation de la participante à son étudiante-formatrice au fil des semaines et des interactions entre les différentes sphères de développement, notamment par le transfert attendu des effets des habiletés musicales, n'ont pas été pris en compte dans le traitement des données. D'autre part, l'enregistrement des séances à l'aide du logiciel de visioconférence Zoom présente certaines limites quant à la qualité audiovisuelle des données (Després et al., 2021); ce qui a parfois mis un voile sur le langage non verbal des participants ou limité certaines analyses, notamment celles liées au développement musical de Léa. De plus, l'absence de mesure de suivi ne permet pas la vérification de la consolidation des apprentissages et de la pérennité des changements documentés chez la participante. Finalement, la recherche s'est déroulée dans un contexte exceptionnel, celui de la COVID-19; il est possible que ces circonstances aient eu une incidence sur nos résultats, notamment en raison de l'offre limitée de loisirs à l'été 2020 ou de l'isolement social relatif de la participante lors de cette période.

### Conclusion

Les conditions sociosanitaires exceptionnelles en lien avec la COVID-19 ont conduit notre équipe de recherche à expérimenter l'apprentissage informel de la musique à distance auprès des jeunes *extra-ordinaires*. Cette étude visait à décrire les retombées d'un programme d'apprentissage informel de la musique à distance sur les littératies langagière, numérique et musicale d'une participante, selon les perspectives des différents acteurs. Les résultats sont prometteurs et laissent entrevoir une possible synergie entre ces trois littératies. La littératie langagière a notamment été développée par le chant et l'utilisation de certains instruments particulièrement favorables à l'amélioration de l'élocution. Elle permet d'augmenter les moyens que possède le jeune pour s'exprimer, tel que souligné par les parents (Després et al., à paraître). La littératie musicale, par son caractère multimodal, favorise le développement cognitif (Côté et al., 2016) et moteur. Elle favorise également la créativité



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

chez les jeunes et la capacité de prise d'initiatives, comme observé lors des séances musicales. Le mode d'apprentissage à distance synchrone, pour sa part, peut favoriser l'attention, l'autonomie et l'autodétermination, et soutenir la motivation du jeune (Kirk et al., 2015). Ces trois littératies contribuent, par leur synergie, à renforcer les bases de la participation sociale chez les jeunes *extra-ordinaires* – la participation sociale étant comprise comme la réalisation d'activités significatives, l'établissement de relations avec les autres et le développement d'un sentiment d'appartenance au groupe (Julien-Gauthier et al., 2018).

Les résultats de cette recherche ont permis de soutenir la pertinence et de documenter certains avantages de la modalité « à distance » pour faire de la musique avec des jeunes *extra-ordinaires*. L'apprentissage à distance ne permettant pas le contact physique ou de jouer en synchronie, un enseignement basé sur une approche par modelage et par tours de rôles a été privilégié. Malgré la distance et le confinement, le projet a mené à la création d'un espace de rencontre privilégié participante/étudiante-formatrice. Dans ce contexte, Léa a développé ses capacités en littératie langagière, musicale et numérique. La participation active de Léa aux activités de recherche a permis à la fois de produire des connaissances scientifiques et d'accroître l'accès à une formation musicale et au plaisir de faire de la musique pour des jeunes en situation de handicap. À l'instar d'autres recherches émancipatrices (Boucher, 2003), la recherche contribue à l'amélioration des conditions de vie des jeunes *extra-ordinaires* et à la formation d'une société plus inclusive.

### 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>
- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cope, P. (2002). Informal learning of musical instruments: The importance of social context. *Music Education Research*, 4(1), 93-104. <https://doi.org/10.1080/14613800220119796>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- 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. <https://doi.org/10.7202/1040040ar>
- Danielsson, H., Zottarel, V., Palmqvist, L. et Lanfranchi, S. (2015). The effectiveness of working memory training with individuals with intellectual disabilities - a meta-analytic review. *Frontiers in Psychology*, 6, 1230. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01230>
- 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 (Version 2). *Advance*. <https://doi.org/10.31124/advance.14248859.v2>
- Després, J.-P., Julien-Gauthier, F. et Mathieu, M.-C. (à paraître). *Le camp musical extra-ordinaire : facteurs environnementaux et perceptions des parents, des participants et des formateurs* [document soumis pour publication]. Faculté de musique, Université Laval.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135-145. <https://doi.org/10.1017/S0265051706006887>
- 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.
- Harrison, P. L. et Oakland, T. (2003). *Adaptive Behavior Assessment System* (2<sup>e</sup> éd.). The Psychological Corporation.
- Hoechsmann, M. et DeWaard, H. (2015). *Définir la politique de littératie numérique et la pratique dans le paysage de l'éducation canadienne*. HabiloMédias. <https://habilomedias.ca/sites/mediasmarts/files/publication-report/full/definir-litteratie-numerique.pdf>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- 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. <https://revues.uqtr.ca/rfdi/index.php/1/article/view/173>
- Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C., Legendre, M. P., Tétreault, S. et Guillez, P. (2014). Adaptations méthodologiques destinées aux personnes ayant des limitations cognitives. Dans S. Tétreault et P. Guillez (dir.), *Guide pratique de recherche en réadaptation* (p. 469-488). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.guill.2014.01.0469>
- 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). CRIRES. [https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/julien-gauthier\\_desmarais\\_tetreault\\_2018.pdf](https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/julien-gauthier_desmarais_tetreault_2018.pdf)
- Kirk, H. E., Gray, K., Riby, D. M. et Cornish, K. M. (2015). Cognitive training as a resolution for early executive function difficulties in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 145-160. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.12.026>
- Klingberg, T. (2010). Training and plasticity of working memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(7), 317-324. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.05.002>
- Lacelle, N., Lafontaine, L., Moreau, A. C. et Laroui, R. (2016). *Un réseau propose une définition de la littératie*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. <https://www.ctreq.qc.ca/un-reseau-propose-une-definition-de-la-litteratie/>
- Mak, P. (2006). *Learning music in formal, non-formal and informal contexts*. Hanzehogeschool Groningen.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

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/entities/publication/c84a23d0-d86e-4377-863b-38ed8d5f5dd8>

McHale, G. (2016). SoundOUT: Examining the role of accessible interactive music technologies within inclusive music ensembles in Cork City, Ireland. Dans D. VanderLinde B. McCord et K. A. McCord (dir.), *Exceptional Music Pedagogy for Children with Exceptionalities: International Perspectives* (p. 105-130). <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190234560.003.0006>

McPherson, G. et Mills, J. (2016). Musical literacy: Reading traditional clef notation. Dans G. McPherson (dir.), *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development* (p. 177-191). Oxford University Press.

Mengue-Topio, H., Courbois, Y., Farran, E. K. et Sockeel, P. (2011). Route learning and shortcut performance in adults with intellectual disability: A study with virtual environments. *Research in Developmental Disabilities*, 32(1), 345-352. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.10.014>

Murphy, M. A. 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. <https://doi.org/10.1177/1744629516650128>

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

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., Romero-Torres, A. et Lachapelle, Y. (2020). Développer l'autonomie numérique chez de



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

jeunes adultes trisomiques. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 30(spécial), 42-54.  
<https://doi.org/10.7202/1075354ar>

Veblen, K. K. (2018). Adult music learning in formal, nonformal and informal contexts. Dans G. E. McPherson et G. F. Welsh (dir.), *Special Needs, Community Music, and Adult Learning – An Oxford Handbook of Music Education*, (vol. 2, p. 243-255.  
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199928019.013.0017>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Texte des retombées de la recherche

# Développer la littératie des jeunes ayant une déficience intellectuelle par la participation à un programme d'apprentissage informel de la musique à distance

Auteurs

Jean-Philippe Després, professeur, Université Laval, Canada,  
[jean-philippe.despres@mus.ulaval.ca](mailto:jean-philippe.despres@mus.ulaval.ca)

Francine Julien-Gauthier, professeure, Université Laval, Canada,  
[francine.julien-gauthier@fse.ulaval.ca](mailto:francine.julien-gauthier@fse.ulaval.ca)

Marie-Claude Mathieu, auxiliaire de recherche, Université Laval, Canada,  
[marie-claude.mathieu.2@ulaval.ca](mailto:marie-claude.mathieu.2@ulaval.ca)

Flavie Bédard-Bruyère, auxiliaire de recherche, Université Laval, Canada,  
[flavie.bedard-bruyere.1@ulaval.ca](mailto:flavie.bedard-bruyere.1@ulaval.ca)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Le *Camp musical extra-ordinaire* est un projet visant à offrir un contexte d'apprentissage musical favorisant l'autonomie et l'autodétermination de jeunes ayant une déficience intellectuelle ou physique et à mesurer les effets des séances d'activités musicales sur les participants<sup>1</sup>. Ce projet de recherche, initialement planifié pour se dérouler en groupe et en présentiel, a été adapté dans une formule individuelle et à distance synchrone (Després et al., 2021). À l'été 2020, 25 jeunes provenant de différentes régions du Québec ont participé à des séances musicales individuelles d'environ 30 minutes pendant sept semaines à une fréquence de deux fois par semaine. Les activités musicales proposées reposaient sur une approche participative, informelle, inclusive et adaptée. Les activités étaient coconstruites en fonction des besoins et intérêts des jeunes et s'articulaient autour d'une routine comprenant une activité d'accueil, des chansons, un défi du jour, des activités de mouvements (danse, chorégraphies), de la création, de la relaxation (facultative) et une activité conclusive où le jeune exprimait son appréciation de la séance, ses préférences et ses choix pour les activités à venir.

Le présent article traite des retombées pratiques du projet *Camp musical extra-ordinaire*, en abordant trois de ses composantes centrales, soit : (1) l'apprentissage informel de la musique; (2) la structure des séances; (3) la formule individuelle à distance synchrone.

### **Apprentissage informel de la musique**

L'approche d'apprentissage informel en musique puise son inspiration dans la manière dont les musiciens populaires *font* de la musique. Contrairement à l'approche formelle, qui repose sur une relation maître-élève et qui est centrée sur la notation musicale, l'apprentissage informel se déroule principalement de manière autonome et entre les pairs, et il repose d'abord et avant tout sur l'écoute et l'imitation (Cope, 2002; Green, 2002). Cette approche permet à chacun d'exprimer ses forces dans un contexte différencié, favorisant l'autodétermination; elle possède ainsi un riche potentiel pour les personnes ayant une déficience intellectuelle (Rathgeber, 2017). De plus, cette approche expérientielle répond bien aux besoins des jeunes *extra-ordinaires*, qui apprennent mieux en contexte (Julien-Gauthier et al., 2018; Westling et al., 2015). L'approche inspirée de l'apprentissage informel en musique a permis à Léa de *faire* de la musique en développant et en mettant en valeur son potentiel.

---

<sup>1</sup> Un court reportage sur cette approche novatrice réalisé par AMI-télé (2020) est disponible au lien suivant : <https://www.facebook.com/amitele/videos/418770645823453>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Par ailleurs, en résonance avec les approches informelles, ce projet fait place à la voix des apprenants, approche peu présente en recherche en musique, qui véhicule un fort potentiel en termes de changements significatifs et positifs pour l'enseignement-apprentissage de la musique (Després et Dubé, 2020). D'abord, dès le début du projet, les instruments de musique ont été choisis en collaboration avec l'apprenant et ses parents. Par la suite, la structure des séances a été planifiée à partir des intérêts de la participante en constante évolution. Ainsi, au fil des séances, l'élève fait des choix et prend des initiatives; cette approche différenciée semble favoriser le sentiment de sécurité, les initiatives communicationnelles et l'autonomie de Léa. La coconstruction du programme correspond aux meilleures pratiques éducatives pour les jeunes ayant besoin de soutien; le processus d'apprentissage responsabilise ceux-ci en s'appuyant sur ce qu'ils sont capables de faire et en l'invitant à s'engager de plus en plus dans l'action (Normand-Guérrette, 2012).

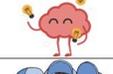
Finalement, toujours en accord avec les pratiques informelles, notre programme pédagogique était conçu de telle sorte que les éventuelles « erreurs » soient valorisées comme moteurs d'apprentissage, plutôt que considérées comme étant négatives. Cette approche permet de faire vivre des réussites, ce qui semble favoriser la capacité de prise de risque, la propension à expérimenter de nouveaux défis et à prendre des initiatives, ainsi que de développer une confiance et l'estime de soi.

### **Structure des séances**

En ce qui a trait à la structure des séances, nous proposons une routine dynamique, qui comprend des activités variées où la participante est invitée à coconstruire, avec son étudiante-formatrice, un programme personnalisé. La routine proposée à chaque séance est présentée à la Figure 1.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Chansons	
Défi du jour	
Mouvements	
Création	
Chansons	
Relaxation	

**Figure 1 : Routine du Camp musical extra-ordinaire**

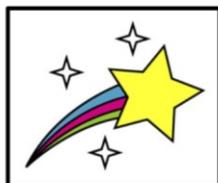
Les activités de chant sollicitent les étudiants à chanter la chanson du camp avec leur étudiante-formatrice. Les paroles du refrain de cette chanson, accompagnées de pictogrammes, sont illustrées à la Figure 2. Les activités « défi du jour » sont les plus exigeantes sur le plan cognitif, d'où le choix pédagogique de les placer au début de la séance musicale. Un exemple de défi du jour est présenté à la Figure 3. Dans cette activité, les jeunes sont invités à reproduire une mélodie sur un instrument, soit le mélodica ou les cloches. Cette activité permet au jeune de suivre une partition adaptée et de jouer une courte mélodie. Dans la partition adaptée, les couleurs représentent la hauteur des notes, et les formes, leur durée. Des autocollants de couleur sont placés sur le mélodica de chaque participant, ce qui permet d'identifier visuellement les notes à jouer. Le mélodica offre également l'occasion de travailler la coordination du souffle et des doigts puisque l'enfant doit souffler dans un tube et appuyer sur la note pour émettre un son. Les activités de création invitent souvent la participante à improviser, à composer et à explorer ses différents instruments. Lors de certaines séances, des activités de mouvements sont aussi proposées; il s'agit d'activités pendant lesquelles les jeunes peuvent danser et bouger au rythme de la musique. Enfin, une activité de relaxation conclut généralement les séances de musique pour permettre au jeune de revenir au calme. Du yoga et des respirations rythmées sont alors proposés aux enfants.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION



Au camp



Extra-Ordinaire



On est tous



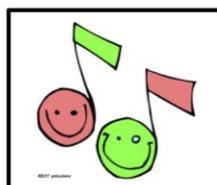
très fiers



De jouer d'la musique



Et de chanter

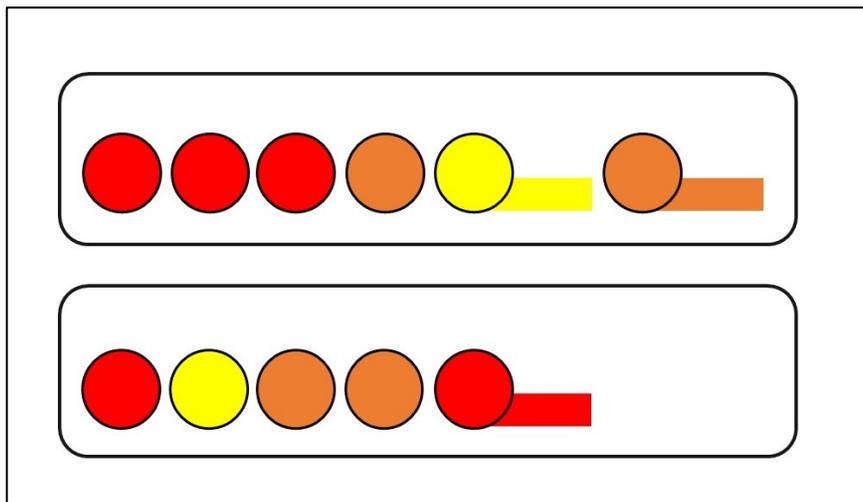


des rythmes

**Figure 2 : Chanson du Camp musical extra-ordinaire**



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION



**Figure 3 : Partition adaptée – Au clair de la lune**

La routine explicite et consolidée au fil des semaines contribue à nourrir le sentiment d'appartenance et de sécurité, tandis que la variété des activités (chant, instrument, mouvement), des compétences (apprécier, créer, interpréter) et des niveaux de difficulté des activités inhérentes à la routine peut avoir contribué à maintenir l'intérêt et l'engagement des jeunes dans le programme. Cette approche repose sur de bonnes pratiques pédagogiques : sur le plan de l'organisation, l'instauration d'une routine représente un atout, puisqu'elle crée une certaine familiarité, une sécurité qui rend le jeune plus disponible à l'apprentissage (Westling et al., 2015). De plus, pour les jeunes *extra-ordinaires*, les apprentissages qui interviennent dans plus d'une modalité s'avèrent plus efficaces (Danielsson et al., 2015).

Également, la fréquence bihebdomadaire des séances du programme permet un suivi soutenu et favorise la réactivation des connaissances. Cette réactivation est essentielle pour favoriser l'apprentissage des personnes ayant une déficience intellectuelle (DI) chez qui la nécessité de consolider les apprentissages par une pratique régulière et répétée est reconnue (Normand-Guérrette, 2012). Enfin, la durée relativement courte des séances (20-30 minutes) contribue au maintien de l'attention. En effet, les rencontres d'une durée maximale de 30 à 45 minutes favorisent une participation optimale des jeunes ayant une DI (Julien-Gauthier et al., 2009).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Formule individuelle à distance synchrone

La formule individuelle à distance synchrone s'est avérée à priori un choix « par défaut », que nous n'aurions probablement pas préconisé n'eût été les mesures sanitaires en vigueur à l'été 2020. Somme toute, cette formule engendre des retombées positives, certaines d'entre elles non anticipées, notamment en ce qui a trait à l'accessibilité du *Camp musical extra-ordinaire* et au développement notable de la littératie numérique des participants.

Dans un premier temps, la formule individuelle a tôt fait de contribuer à l'établissement d'un lien de confiance entre le/la jeune et son étudiante-formatrice, tout en facilitant l'arrimage des activités au rythme d'apprentissage de l'apprenant. Il s'agit d'un autre bienfait de la formule individuelle, sachant que l'enseignant doit s'ajuster au rythme d'apprentissage du jeune en lui offrant un accompagnement attentionné dans l'acquisition de connaissances nouvelles (Côté et al., 2016). Cet élément est particulièrement important sachant que les jeunes ayant une déficience intellectuelle ont besoin que l'enseignement tienne compte du temps de latence afin qu'ils puissent disposer du temps nécessaire pour encoder l'information qui leur est transmise, la traiter et produire une réponse appropriée (Julien-Gauthier et al., 2009).

Sur le plan de l'apprentissage de la musique dans une formule à distance, le programme permet l'appropriation de compétences numériques, dont l'utilisation de la plateforme Zoom. Les jeunes peuvent parfaire leur capacité à utiliser des outils technologiques, mais également leur capacité à apprendre dans une modalité à distance. L'utilisation de plateformes numériques augmente la motivation et l'intérêt des jeunes ayant une déficience intellectuelle (Kirk et al., 2015). De plus, selon Simonato et al. (2020), avec un accompagnement adéquat, les personnes présentant une déficience intellectuelle peuvent développer leur autonomie numérique et être ainsi plus autodéterminées dans leur utilisation des TIC. Cet apprentissage est d'autant plus porteur que les habiletés acquises par ces jeunes dans des environnements virtuels sont transférables dans les contextes de vie réelle (Mengue-Topio et al., 2011).

### Conclusion

Plusieurs facteurs peuvent contribuer au succès du *Camp musical extra-ordinaire* : l'approche informelle privilégiée, la structure du programme, la nature des activités proposées et la formule d'apprentissage à distance. Le camp musical inclusif s'est avéré un moteur d'innovation, mettant en valeur les ressources des jeunes et favorisant leur



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

développement, leur apprentissage musical et leur participation sociale. Ce faisant, à l'instar d'autres recherches émancipatrices (Boucher, 2003), le projet aura contribué à l'amélioration des conditions de vie des jeunes *extra-ordinaires* et à la formation d'une société plus inclusive. Les résultats positifs de cette recherche militent en faveur de l'intégration d'une approche informelle de la musique dans la formation des élèves ayant une déficience intellectuelle ou physique. Ils montrent que la mise en place d'un contexte qui soutient l'autodétermination des jeunes (Després et al., à paraître) et qui privilégie un programme d'éducation musicale, coconstruit avec lui ou elle, favorise le développement de littératies langagière, musicale et numérique.

Le programme du *Camp musical extra-ordinaire* sera prochainement disponible en ligne et en libre accès au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. Ce programme offre aux jeunes *extra-ordinaires* une occasion de faire entendre leur voix et de faire preuve d'autodétermination dans leur processus d'apprentissage. Du côté des enseignants, ce programme s'avère un outil pour faciliter l'implantation d'une approche pédagogique ayant fait ses preuves, contribuant à la mise en valeur du potentiel et au développement global des jeunes *extra-ordinaires*.

### Références

- AMI-télé. (2020, 2 décembre). *Le camp musical Extra-ordinaire* [vidéo]. Facebook.  
<https://www.facebook.com/amitele/videos/418770645823453>
- 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>
- Cope, P. (2002). Informal learning of musical instruments: The importance of social context. *Music Education Research*, 4(1), 93-104. <https://doi.org/10.1080/14613800220119796>
- 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. <https://doi.org/10.7202/1040040ar>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Danielsson, H., Zottarel, V., Palmqvist, L. et Lanfranchi, S. (2015). The effectiveness of working memory training with individuals with intellectual disabilities - a meta-analytic review. *Frontiers in Psychology*, 6, 1230. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01230>
- Després, J.-P. et Dubé, F. (2020). The music learner voice: A systematic literature review and framework. *Frontiers in Education*, 5, 119. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00119>
- 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 (Version 2). *Advance*. <https://doi.org/10.31124/advance.14248859.v2>
- Després, J.-P., Julien-Gauthier, F. et Mathieu, M.-C. (à paraître). *Le camp musical extra-ordinaire : facteurs environnementaux et perceptions des parents, des participants et des formateurs* [document soumis pour publication]. Faculté de musique, Université Laval.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn, a way ahead for music education*. Ashgate Publishing.
- Julien-Gauthier, F., Desmarais, C., Falardeau, S. et Maltais, D. (2018). La participation sociale des enfants et des adolescents ayant des incapacités : point de vue d'intervenants en réadaptation. 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. 5-20). CRIRES. [https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/julien-gauthier\\_desmarais\\_tetreault\\_2018.pdf](https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/julien-gauthier_desmarais_tetreault_2018.pdf)
- 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. <https://revues.uqtr.ca/rfdi/index.php/1/article/view/173>
- Kirk, H. E., Gray, K., Riby, D. M. et Cornish, K. M. (2015). Cognitive training as a resolution for early executive function difficulties in children



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 145-160. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.12.026>

Mengue-Topio, H., Courbois, Y., Farran, E. K. et Sockeel, P. (2011). Route learning and shortcut performance in adults with intellectual disability: A study with virtual environments. *Research in developmental disabilities*, 32(1), 345-352. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.10.014>

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

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., 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>

Westling, D. L., Fox, L., and Carter, E. W. (2015). *Teaching students with severe disabilities* (5<sup>e</sup>  d.). Pearson.