

# Combiner musique et écriture pour l'apprentissage de l'orthographe

**Véronique Gaboury, Natalie Lavoie, Andrée Lessard et Jonathan Bolduc**

*Il ressort de certaines recherches que la musique a un effet favorable sur le développement du langage. D'une part, cet article dresse les liens entre les composantes « musique » et « langage » et expose les résultats d'études consacrées à des programmes qui associent ces deux disciplines. D'autre part, il présente notre propre étude, qui a expérimenté un programme combinant la musique et l'écriture afin de contribuer à l'apprentissage de l'orthographe chez des élèves de 7-8 ans. Enfin, il contient quelques exemples d'activités pratiques en relation avec les résultats de notre étude.*

## 1. Introduction

La maîtrise de la langue française à l'école est primordiale pour la réussite dans toutes les matières scolaires. Elle mène à l'épanouissement individuel, social et culturel, car le langage est sollicité dans la plupart des sphères de la vie d'un individu (Riente, 2009). Il s'avère que le développement de la lecture et de l'écriture dès le préscolaire favorise la réussite éducative (Justice & Pullen, 2003). La majorité des élèves à risque de développer des difficultés en lecture et en écriture seraient aptes à pallier leur retard s'ils faisaient l'objet d'une intervention précoce (Westwood, 2008). Pour prévenir ces difficultés, une variété d'activités reconnues comme efficaces devrait être offerte au début du primaire (Justice & Pullen, 2003), dont des activités d'orthographe approchées (Montésinos-Gelet & Morin, 2006) ou de conscience phonologique. Ces activités sont les meilleurs prédicteurs de la réussite en lecture (Desrochers *et al.*, 2009 ; Lavoie, 2006 et MELS, 2005). Toujours dans le domaine de la prévention, certains programmes passent par la musique afin de développer les capacités linguistiques des élèves du

préscolaire et du primaire. À cet égard, diverses études soulignent le fait que la musique a un effet positif et significatif sur le développement d'habiletés liées au langage. Pour le développement des aptitudes métaphonologiques, la musique donne des résultats notables, notamment sur la segmentation des mots en phonèmes et sur la reconnaissance des syllabes et des lettres (Register, 2001). D'ailleurs, les activités musicales sont tout indiquées pour favoriser le développement de divers aspects de la structure sonore du langage chez les élèves, ce qui les aide à améliorer leur capacité d'écoute et à développer leurs aptitudes métacognitives et métalinguistiques (Bolduc & Fleuret, 2009).

Cet article dressera d'abord les liens entre la musique et le langage. Il présentera ensuite quelques études dans le cadre desquelles un programme associant musique et langage a été expérimenté auprès d'élèves du début du primaire. De plus, il survolera notre propre étude, qui combine la musique et l'écriture dans un programme favorisant le développement de l'orthographe auprès des élèves de la fin du 1<sup>er</sup> cycle du primaire (7-8 ans). Finalement, des applications pratiques en lien avec le programme expérimental des auteurs seront suggérées.

## 2. Liens entre musique et langage

Hansen et Bernstorff (2002) ont établi cinq similitudes entre la musique et la lecture, généralement applicables à l'écriture puisque les particularités de la lecture et de l'écriture sont comparables. Il s'agit (1) de la conscience phonologique, (2) de la conscience phonémique, (3) de l'identification visuelle des lettres et des notes, (4) de la conscience d'un mot, d'une phrase ou d'une phrase musicale, (5) de la fluidité ainsi que de la conscience orthographique. Dans le cadre de notre étude, nous nous sommes inspirés des quatre premières similitudes, que nous exposons ci-dessous. Nous avons considéré ces similitudes pour construire nos interventions afin de resserrer les liens entre le langage écrit et la musique dans le but, notamment, de favoriser un transfert des apprentissages.

La première similitude est la *prise de conscience phonologique*. Dans le domaine du langage, la conscience phonologique est la conscience que les mots sont composés de phonèmes ou de sons. Elle permet de percevoir, de découper et de manipuler les unités sonores du langage telles que la syllabe, la rime et le phonème. En musique, elle se définit par la capacité à discriminer auditivement les sons (hauteur et durée).

La deuxième similitude, qui fait partie de la conscience phonologique, est la *conscience phonémique*, qui concerne la capacité à identifier et à manipuler les phonèmes. La conscience phonémique se fait avant tout à l'oral, pour

ensuite s'effectuer à l'écrit. En musique, elle peut s'illustrer lorsque les élèves font du solfège (chanter les sons en nommant les notes) en lecture à vue sur une nouvelle pièce musicale qu'ils joueront éventuellement au moyen d'un instrument.

La troisième similitude est l'*identification visuelle des lettres et des notes*, qui se définit par la reconnaissance de mots ou de notes.

La dernière similitude est la *fluidité*. C'est ce qui se rapporte à l'aptitude à lire une phrase ou une phrase musicale avec vitesse et précision.

D'autres liens sont aussi présents entre la musique et l'écriture dans la littérature. Certains chercheurs attribuent plusieurs bienfaits aux chansons dans l'apprentissage de l'écriture. D'après Register *et al.* (2007), les chansons représentent une ressource pertinente pour l'enseignement du vocabulaire, de la fluidité et de la compréhension en lecture. Une autre caractéristique des chansons est que l'élève doit utiliser la voie d'adressage ainsi que la voie d'assemblage lorsqu'il lit les paroles des chansons. La voie d'assemblage sera utilisée pour la lecture de mots inconnus et comprend, entre autres, la segmentation en phonèmes. Les élèves se serviront de la voie d'adressage lors de la lecture des mots qu'ils connaissent déjà.

Il est aussi possible d'envisager que les activités qui intègrent le rythme en musique puissent aider l'apprentissage de l'écriture. Le rythme aide l'élève à segmenter les syllabes, puisqu'en faisant des rythmes sur des mots par exemple, les élèves séparent les mots en syllabes orales, ce qui les aide à distinguer les syllabes du mot.

### **3. Les recherches dans ce domaine**

Plusieurs recherches mettent en avant le fait que la musique a un effet positif et significatif sur le développement d'habiletés liées à la lecture et à l'écriture au préscolaire et au 1<sup>er</sup> cycle du primaire.

Au préscolaire (5-6 ans), une étude de Gromko (2005) a démontré que les élèves ayant bénéficié d'un programme de musique<sup>1</sup> segmentent les phonèmes entendus avec une plus grande rapidité. Dans l'étude de Bolduc (2006), le programme de musique a aidé les élèves en ce qui concerne certaines unités phonologiques et avec la reconnaissance de syllabes complexes. Il a amené

---

<sup>1</sup> Le programme de musique de Gromko (2005) consistait à faire du chant, des percussions corporelles, des mouvements kinesthésiques et à jouer des instruments de musique. Les élèves utilisaient des graphiques non-conventionnels pour la lecture des rythmes et des mélodies.

les élèves à atteindre progressivement la norme orthographique. Du côté de l'étude de Degé et Schwazer (2011), les élèves ayant suivi le programme de musique ont éprouvé davantage d'aisance avec les rimes, avec la reconnaissance de phonèmes et avec les activités concernant les syllabes. Enfin, le programme expérimental contenant 10 comptines de Bolduc et Lefebvre (2012) a aidé les élèves dans le développement de leur conscience phonologique.

Au 1<sup>er</sup> cycle du primaire, une étude de Register *et al.* (2007) a montré qu'un programme en musique a aidé les élèves de 2<sup>ème</sup> année par rapport au décodage des mots, à la connaissance des mots et à la compréhension en lecture de manière relative. Leguizamón (2010) et Bryant (2012) ont pour leur part fait ressortir que leur programme combinant musique et lecture en 1<sup>ère</sup> année du primaire a aidé les élèves dans le développement de la fluidité en lecture. Finalement, dans l'étude de Lessard (2012), les élèves qui ont expérimenté un programme combinant la musique et la lecture se sont améliorés davantage en ce qui a trait aux mots concrets dans le vocabulaire réceptif.

Cette recension, permet de constater que davantage de recherches ont été produites sur la lecture au préscolaire et qu'aucune étude n'a été faite, à notre connaissance, sur l'écriture au 1<sup>er</sup> cycle du primaire. Notre recherche s'est donc orientée vers l'écriture en 2<sup>ème</sup> année du primaire. Plus spécifiquement, nous avons voulu vérifier les effets d'un programme combinant musique et écriture sur l'orthographe lexicale des élèves. Les résultats montrent que les élèves qui ont bénéficié du programme musique et écriture se sont améliorés en orthographe lexicale.

#### **4. Contexte du programme expérimental**

Cette section a pour but d'expliquer davantage le programme musique/écriture mis en place pour une durée de dix cours.

L'objectif visé en orthographe lexicale était de faire connaître les sons les plus courants placés en finale de mots pour représenter un phonème parmi ceux travaillés par les titulaires de 2<sup>ème</sup> année. Voici l'ensemble de sons placés en finale qui étaient travaillés : eau, o, oir, oire, el, elle, eil, eille, ail et aille.

Chaque ensemble de sons était travaillé pendant deux cours. Pendant les cours de musique, les mots reliés à ces sons placés en finale étaient incorporés aux chansons, aux parler-rythmés, aux activités rythmiques, aux compositions ou aux activités de discrimination auditive. Les élèves devaient écrire quatre mots en lien avec ces finales à chacun des cours du programme. Les mots sélectionnés n'avaient jamais été utilisés par le titulaire durant les cours ou pour l'étude de mots de vocabulaire. L'utilisation des pratiques d'orthographe approchées

était appliquée par l'élève pour écrire les mots demandés. Pour conclure l'activité, l'enseignante demandait toujours à l'élève de cacher les mots qu'il avait écrits pendant l'activité et de les transcrire à nouveau de mémoire. Dans la section suivante, quelques activités musicales du programme seront décrites.

## 5. Activités musique et écriture

Durant l'expérimentation, plusieurs composantes de la musique étaient travaillées en y incorporant toujours des mots comportant le son travaillé pendant un cours donné.

Voici quelques-unes de ces activités :

### *Chansons et parler-rythmés*

À tous les débuts de cours, des chansons ou des parler-rythmés (vous trouverez un exemple de parler-rythmé sur les sons *eil* et *eille* placés en finale des mots) composés par l'enseignante sont chantés. Ces chansons ou parler-rythmés, dont les paroles sont adaptées pour les besoins du cours, incorporent plusieurs mots avec des sons pratiqués durant la leçon du jour. Lorsque les élèves entendent la chanson ou le parler-rythmé pour la première fois, l'enseignante demande de lever la main lorsqu'ils entendent un mot qui se termine par le « son du jour ». Par la suite, la façon d'écrire ces mots est commentée. Les élèves trouvent d'autres mots avec ces sons placés en finale. L'enseignante modélise les règles orthographiques avec les deux manières d'écrire la finale. L'enseignante demande aux élèves de surligner tous les mots avec les finales pratiquées sur la partition. Par la suite, tous les élèves chantent quelques fois la chanson ou utilisent le parler-rythmé avec l'aide de l'enseignante. Après avoir fait l'apprentissage de la chanson ou du parler-rythmé, les élèves sont invités à s'accompagner grâce à des xylophones et à des percussions.

### *Discrimination auditive*

L'enseignante travaille la discrimination auditive mélodique, soit la capacité à distinguer la hauteur des sons, et la discrimination auditive rythmique, soit la capacité à distinguer la durée des sons. Dans un premier temps, que ce soit pour la discrimination auditive mélodique ou rythmique, elle procède de la même manière, en demandant aux élèves d'écrire le mot qu'elle leur dicte. En discrimination auditive mélodique, l'enseignante chante le mot et les élèves doivent noter si le son devient plus aigu, plus grave ou reste pareil entre chaque syllabe. L'élève doit tracer une flèche vers le haut lorsque le son devient plus aigu, une flèche vers le bas lorsqu'il devient plus grave et le signe égal lorsque le son reste le même. En discrimination auditive rythmique, l'enseignante chante des mots avec les sons travaillés en faisant un rythme pour chaque syllabe des mots. Après avoir écrit le mot dicté par l'enseignante, l'élève doit

écrire le rythme entendu à l'aide des rythmes appris précédemment en lecture rythmique (deux croches, noire, blanche, ronde et soupir).

#### *Vitamines rythmiques*

L'enseignante travaille le rythme par le procédé des vitamines rythmiques (percussions corporelles). Pour faire des vitamines rythmiques, l'enseignante exécute une formule rythmique sur quatre temps en utilisant les quatre niveaux corporels (doigts, mains, cuisses, pieds). Au début, l'enseignante utilise un niveau corporel par formule rythmique, mais elle peut complexifier les vitamines rythmiques en utilisant plus d'un niveau corporel à la fois. L'élève doit répéter la formule rythmique de l'enseignante. Le jeu rythmique se répète par la suite. Durant notre programme, des mots avec les sons travaillés (l'enseignante chante le mot en faisant les vitamines rythmiques en même temps et les élèves répètent le tout) ont été introduits. Pour faire cette variable, les élèves doivent avoir de l'expérience dans l'exécution de vitamines rythmiques.

#### *Création musicale*

Les élèves composent des paroles en grand groupe pour une mélodie qu'ils avaient apprise précédemment à la guitare (vous trouverez un exemple de composition par les élèves en annexe). Les élèves doivent intégrer les mots prédéterminés avec les finales travaillées dans la composition. L'enseignante écrit toute la composition au tableau, à part les mots imposés qu'elle remplace par des dessins. Les élèves doivent donc écrire ces mots par eux-mêmes. Une fois la composition complétée, les élèves doivent pratiquer la pièce à la guitare, en chantant simultanément.

## **6. Conclusion**

Les études recensées démontrent l'importance de prendre en compte les activités musicales dans l'acquisition du langage. Notre étude a pour sa part permis de constater qu'une combinaison de la musique et de l'écriture a porté ses fruits en orthographe lexicale chez des élèves de 2<sup>ème</sup> année. Nous avons ainsi voulu attirer l'attention sur le fait que la musique est une approche différente, mais qui peut être utilisée pour soutenir le développement de l'écriture. D'un point de vue didactique, les leçons développées s'avèrent pertinentes pour des professionnels possédant ou non un bagage musical. En effet, elles sont flexibles, dans le sens où elles peuvent être modulées dans leur difficulté en fonction du nombre de mots à travailler et de leurs caractéristiques, mais elles nécessitent que l'enseignement soit structuré. La promotion d'activités interdisciplinaires comme celles expérimentées dans le cadre de notre étude seraient donc à encourager afin de diversifier les activités d'écriture proposées aux élèves et de les soutenir différemment dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale.

### **Véronique Gaboury**

Etudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Rimouski sous la direction de Natalie Lavoie et sous la co-direction d'Andrée Lessard, elle détient un baccalauréat en enseignement de la musique de l'Université du Québec à Montréal ainsi que dix-huit années d'expérience en enseignement de la musique. En recherche, elle s'intéresse aux effets qu'engendrent l'enseignement musical et l'écriture sur l'orthographe chez les élèves du début du primaire.

Contact : veronique.gaboury@csestuaire.qc.ca

### **Natalie Lavoie**

PhD, elle est professeure à l'Université du Québec à Rimouski et titulaire de la Chaire de recherche sur la Persévérance scolaire et la Littératie (<http://www.uqar.ca/perseverance-scolaire/>) (Québec, Canada). Elle détient une solide expérience de recherche. Ses travaux sont centrés sur l'appropriation de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire et du primaire, avec un intérêt particulier pour l'apprentissage de l'orthographe et pour le développement de la composante graphomotrice, de même que sur les pratiques enseignantes qui y sont associées.

### **Andrée Lessard**

Professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi depuis 2011, elle détient un doctorat en didactique du français (Université d'Ottawa), une maîtrise en éducation avec profil en adaptation scolaire (Université de Sherbrooke) et un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale (UQAR). Ses recherches portent sur les façons novatrices d'enseigner et d'apprendre à lire et à écrire (interdisciplinarité musique-lecture-écriture, plein air et lecture) ainsi que sur les connaissances des orthopédagogues sur les difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture.

### **Jonathan Bolduc**

PhD, il est titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur la musique et l'apprentissage et professeur agrégé en éducation musicale à la Faculté de musique de l'Université Laval (Québec, Canada). Les recherches qu'il mène dans son laboratoire ([www.mus-alpha.com](http://www.mus-alpha.com)) visent à documenter l'impact de l'éducation musicale sur le développement global de l'enfant, notamment sur l'émergence du langage et le développement des habiletés de lecture et d'écriture.

BOLDUC, J. (2006). *Les effets d'un programme d'entraînement musical expérimental sur l'appropriation du langage écrit à la maternelle*. Thèse de doctorat en musique, Québec.

BOLDUC, J. & FLEURET, C. (2009). *Faire la différence... de la recherche à la pratique. Dans Secrétariat de la littératie et de la numératie et l'Ontario association of deans education*. [www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/whatWorks.html](http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/whatWorks.html)

- BOLDUC, J. & LEFEBVRE, P. (2012). Using nursery rhymes to foster phonological and musical processing skills in preschoolers. *Creative Education*, 3(4), 495-502.
- BRYANT, K. G. (2012). *Effect of music-integrated instruction on first graders' reading fluency*. Thèse de doctorat en éducation, Lynchburg.
- DEGÉ, F. & SCHWAZER, G. (2011). The effects of a music program on phonological awareness in preschoolers. *Frontiers in psychology*, 2(124), 1-7.
- DESROCHERS, A, KIRBY, J. R., THOMPSON G. L. et FRÉCHETTE. S. (2009). Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 59-82. <http://id.erudit.org/iderudit/038720ar>
- GROMKO, J. E. (2005). The effect of music instruction on phonemic awareness in beginning readers. *Journal of research in music education*, 53(3), 199-209.
- HANSEN, D. & BERNSTORE, E. (2002). Linking music learning to reading instruction. *Music educators journal*, 88(5), 17-21.
- JUSTICE, L. M. & PULLEN, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills : Three evidence-based approaches. *Topics in early childhood special education*, 23(3), 99-113.
- LAVOIE, N. (2006). L'éveil au plaisir de lire et d'écrire. *Québec français*, 140, 60-61. <http://id.erudit.org/iderudit/50475ac>
- LEGUIZAMON, D. F. (2010). *A musical approach to reading fluency : An experimental study in first-grade classrooms*. Thèse de doctorat en philosophie, Minnesota.
- LESSARD, A. (2012). *Les effets de deux programmes d'entraînement sur le développement d'habiletés de lecture, de musique et de mémoire chez des élèves de 2e année du primaire au Québec*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Ottawa.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. (2005). *Apprendre à lire. Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/ApprendreALire\\_f.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/ApprendreALire_f.pdf)
- MONTÉSINOS-GELET, I. & MORIN, M. F. (2006). *Les orthographes approchées : une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Montréal : Chenelière Éducation.
- REGISTER, D. (2001). The effects of an early intervention music curriculum on prereading-writing. *Journal of music therapy*, 8(3), 239-248.
- REGISTER, D., DARROW, A. A., STANDLEY, J. & SWEDBERG, O. (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.
- RIENTE, R., (2009). Faire des liens... pour les accrocher. *Revue des sciences de l'éducation*, 154, 121-122.
- WESTWOOD, P.S. (2008). *What teachers need to know about reading et writing difficulties*. Australia : ACER Press.



Exemple d'un parler-rythmé sur les sons « eil » et « eille » placés en finale des mots

## Parler-rythmé sur les terminaisons "eil" et "eille" - Cours 7

Je dé - baïle mes ca - deaux la veïlle No - - él.

3 Mar - - seïlle est une ville en France.

5 Ces deux ju - meaux sont pa - - reïls.

7 J'ai un som - - meïl de plomb.

Exemple d'une composition des élèves sur les sons «eau» et «o» placés en finale des mots

### Ma fête

mi mi fa fa mi sol sol sol fa fa mi mi  
 1-0 1-0 1-1 1-1 1-0 1-3 1-3 1-3 1-1 1-1 1-0 1-0  
 Comme ca - deau à ma fête, j'ai eu un do - mi - no

fa fa sol mi mi fa fa sol fa fa mi mi  
 1-1 1-1 1-3 1-0 1-0 1-1 1-1 1-3 1-1 1-1 1-0 1-0  
 Comme des-ert, j'ai eu du gâ - teau au ca - ca - o

