

# **Recherche collaborative musique/arts/langue en milieu linguistique minoritaire : Apprentissage interdisciplinaire et développement de l'identité**

**Anne Lowe**  
*Université de Moncton*

L'objet de cette étude était de déterminer les éléments contextuels qui contribuent à une expérience d'apprentissage positive, à la suite de l'intégration de la musique et d'autres formes d'art à la classe de français langue maternelle d'élèves de deuxième année vivant en milieu francophone minoritaire. Il a aussi été jugé nécessaire de vérifier si les stratégies pédagogiques musique/arts/langue ont contribué à l'apprentissage de la langue et des arts et si cet apprentissage interdisciplinaire a eu une influence sur le sentiment d'appartenance, l'identité culturelle et la motivation pour apprendre et vivre en français en milieu linguistique minoritaire. Les résultats des données qualitatives et quantitatives démontrent que les élèves ont appris en langue, en musique, en danse, en art dramatique, en arts plastiques et en sciences de la nature et qu'il y a eu un changement dans la perception de leur identité, de leur sentiment d'appartenance et de leur motivation à écrire et à parler français. De plus, le choix d'activités et les approches pédagogiques utilisées pendant les interventions, les attitudes des participantes et des participants et l'encouragement de la communauté ont contribué au succès de l'expérience interdisciplinaire.

The purpose of this study was to determine the contextual elements that contribute to a successful experience evidenced by both research and practice cultures as a result of the integration of music and other art forms into a second grade French first language curriculum. In order to define the integrated experience as successful, it was also necessary to determine whether the interdisciplinary music/arts/language learning strategies reinforced both the learning of French and the arts. In addition, since this study was ventured in a francophone minority community, it was deemed necessary to examine if the interdisciplinary music/arts/language teaching had an impact on the perception of belonging to and identifying with the French minority population and the motivation to learn and to speak French in everyday living. The qualitative and quantitative data revealed that the students learned in French, music, dance, dramatic arts, visual arts and in science and that there was a change in their perception of belonging and identifying to the francophone

---

Adresse pour correspondance : Anne Lowe, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, Moncton, NB, E1A 3E9. Courriel : lowean@umoncton.ca.

population and in their motivation to learn and to speak French in their daily lives. Furthermore, the activities and pedagogical strategies utilized during the interventions, the attitudes of the participants and the encouragement of the community contributed to the success of this interdisciplinary experience.

### **Introduction**

La notion du curriculum intégré n'est pas une conception contemporaine même si elle apparaît comme une des tendances nouvelles en éducation de la dernière décennie. De fait, les notions d'apprentissage, d'enseignement et de curriculum interdisciplinaires sont apparues avec le mouvement progressiste éducationnel au début du 20<sup>e</sup> siècle. Néanmoins, depuis quelques années, nous reconnaissons plusieurs exemples de pratiques courantes du curriculum interdisciplinaire telles que l'apprentissage holistique de la langue et l'apprentissage des sciences humaines. L'apprentissage holistique de la langue intègre les composantes de la grammaire et de la production écrite et orale. L'apprentissage des sciences humaines comprend les matières enseignées autrefois sous les volets distincts de l'histoire et de la géographie.

La plupart des éducatrices et des éducateurs qui ont tenté d'intégrer divers aspects du curriculum ont eu le souci de trouver les matières scolaires qui bénéficieraient le mieux d'une approche interdisciplinaire de l'enseignement (Ellis et Fouts, 2001). Ils se posent souvent les questions suivantes : « Est-ce que la combinaison des deux matières donne des résultats supérieurs ? » Ou encore : « Est-ce que le niveau d'apprentissage est le même ou supérieur lorsque les matières scolaires sont enseignées d'une façon intégrée ? » D'ailleurs, plusieurs musiciennes et musiciens éducateurs intéressés par l'intégration de la musique au curriculum scolaire ont été préoccupés par ces mêmes questions et devraient l'être s'ils croient sincèrement en la préservation de l'intégrité de la musique comme matière scolaire essentielle au développement global et intégral de la personne (Barry, 1996; Gardner, 1983; Lowe, 1997a, 1997b, 1998a, 1998b, 1998c, 2000, 2001; Whitaker, 1994; Wiggins et Wiggins, 1997). En plus d'examiner les effets de l'enseignement interdisciplinaire sur l'apprentissage, tout éducateur et éducatrice, avant de s'embarquer dans ce genre de nouveau pédagogique, devrait examiner de près les fondements théoriques et philosophiques d'une telle approche et les résultats des recherches empiriques effectuées pour mesurer son efficacité (Ellis et Fouts, 2001). Ellis et Fouts ajoutent qu'il est primordial de consulter la recherche dans le domaine avant d'apporter des changements dans les pratiques en éducation et, plus particulièrement, en éducation musicale.

À cette fin, les prochaines sections comprendront un bref résumé des fondements du curriculum interdisciplinaire et ses implications pour l'éducation musicale. Par la suite, nous discuterons d'une recherche collaborative interdisciplinaire arts/langue effectuée en milieu francophone minoritaire.

### **Fondements du curriculum interdisciplinaire**

Les premiers fondements du curriculum interdisciplinaire sont issus de la philosophie du mouvement progressiste éducationnel. Ce mouvement est basé sur une approche d'apprentissage centrée sur l'élève selon laquelle l'élève apprend à partir d'expériences réelles réalisées dans un environnement naturel qui valorise la créativité (Ellis et Fouts, 2001). Depuis Rousseau, les progressistes dénigrent une pédagogie où les seuls outils d'apprentissage et d'évaluation sont les livres et les examens écrits. Ils affirment que l'apprentissage à l'école n'a souvent rien en commun avec le monde réel, donc n'a pas de sens pour l'élève. D'ailleurs, Dewey (1913) avançait que l'éducation ne pouvait se faire qu'à travers la participation active aux activités significatives pour l'élève. Il ajoutait que le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant était de pouvoir choisir ces activités en lien avec le vécu, les intérêts et les capacités de chaque apprenante et de chaque apprenant. Cette théorie qui touche à la nature même de l'éducation intégrée au vécu de chacun et de chacune est fondamentale et directement reliée aux efforts menés pour le développement du curriculum interdisciplinaire.

Le curriculum interdisciplinaire s'inspire aussi de la théorie constructiviste et de la théorie socioconstructiviste. La théorie constructiviste pose que chaque apprenant et que chaque apprenante construit sa propre réalité. De plus, les constructivistes affirment que la construction des savoirs doit précéder l'analyse et que l'expérience personnelle et partagée en contexte est à la base de tout apprentissage (Moll, 1993). De plus, Vygotsky (1962), un des principaux psychologues socioconstructiviste a appuyé l'importance que l'on accorde aux projets de groupes associés avec l'enseignement et l'apprentissage interdisciplinaire. Même si les théories d'apprentissage basées sur le constructivisme et le socioconstructivisme sont assez récentes, elles sont sûrement en harmonie directe avec la pensée progressiste du début du 20e siècle.

L'approche constructiviste a aussi suscité l'intérêt des musiciennes et des musiciens éducateurs. Entre autres, Aaron (1994) conclut suite au projet « Arts PROPEL » que les élèves apprennent mieux lorsqu'ils construisent leurs propres apprentissages et que l'intégration de l'éducation musicale aux matières scolaires peut stimuler l'apprentissage, la perception et la réflexion.

Les partisans du curriculum intégré s'appuient aussi sur la recherche effectuée dans le domaine du fonctionnement du cerveau (Kovalik et Olsen, 1998). Kovalik et Olsen stipulent que le cerveau est à la recherche constante de « patterns ». Par conséquent, celui-ci résiste à l'information qui est fragmentée et non significative. Il semble donc que l'apprentissage serait plus durable, fiable et transférable lorsqu'il est construit dans un contexte significatif et lorsque les liens entre les concepts à l'étude sont établis. Ainsi, le curriculum qui répondra à ces constats devrait donc permettre le meilleur apprentissage. De fait, plusieurs partisans du curriculum intégré appuient ces propos. Notamment, ceux et celles

qui ont intégré l'étude musicale à l'apprentissage de la langue constatent un apprentissage supérieur en langue et en musique (Failoni, 1993; Kite, Smucker, Steiner et Bayne, 1994; Lowe, 1997b, 1998c, 2001). D'autre part, quelques intervenantes et intervenants en milieu scolaire soutiennent que les arts incorporés à la journée scolaire ont un effet sur la conscience et le développement du sentiment d'appartenance culturelle (Duffy et Duffy, 1997; McCluskey, 1992; Nichols et Honing, 1997). De plus, Landry et Allard (1987) stipulent que le capital culturel influencera la langue d'usage dans les contacts avec les médias et les services culturels de toutes sortes. Cependant, peu de recherches systématiques ont été effectuées afin de démontrer l'efficacité de l'approche interdisciplinaire arts/langue et les bénéfices culturels de l'intégration des arts à la journée scolaire.

### **Recherche sur la musique/arts/langue intégrés**

Cette section aura comme objectif de décrire une recherche effectuée en milieu linguistique minoritaire. Cette description comprendra les volets suivants : les objectifs, la méthodologie, l'échantillon, le développement des cours interdisciplinaires, la démarche utilisée pour la collecte et l'analyse des données et les résultats.

#### ***Objectifs***

S'appuyant sur la recherche qui démontre l'apprentissage de la musique et de la langue suite à l'intégration de la musique à la classe de langue maternelle et de langue seconde (Dominguez, 1991; Failoni, 1993; Lowe, 1997b, 1998a, 1998c, 2001), l'objet de cette étude était de déterminer les éléments contextuels qui contribuent à une expérience d'apprentissage positive, à la suite de l'intégration de la musique et d'autres formes d'art à la classe de français langue maternelle en milieu francophone minoritaire. Afin de déterminer si l'expérience vécue a été enrichissante pour tous les participants et participantes au projet musique/arts/langue, il a aussi été jugé nécessaire de vérifier si les stratégies pédagogiques musique/arts/langue ont contribué à l'apprentissage de la langue et des arts. De plus, puisque la recherche a été effectuée en milieu francophone minoritaire où la motivation sous-jacente à l'apprentissage et à la préservation de la langue est souvent précaire, nous avons aussi voulu vérifier si l'apprentissage interdisciplinaire musique/arts/langue a eu une influence sur le sentiment d'appartenance, l'identité culturelle et la motivation pour apprendre et pour vivre en français en milieu linguistique minoritaire.

#### ***Méthodologie***

Cette recherche a été réalisée à la suite d'un effort de partenariat entre le milieu universitaire et le milieu scolaire, plus particulièrement, entre une

professeure/chercheuse de la Faculté des sciences de l'éducation et une enseignante d'une classe d'élèves de deuxième année d'une école francophone en milieu linguistique minoritaire. Afin d'assurer le succès de l'étude et de comprendre les enjeux susceptibles de se manifester pendant son déroulement, une recherche qualitative utilisant une approche collaborative a été retenue. Ce genre de recherche permet au praticien du milieu et au chercheur de s'inscrire dans une démarche de réflexion sur un aspect de la pratique (Cole, 1989; Cole et Knowles, 1993; Davidson, Wasser et Bresler, 1996; Desgagné, 1997; Lytle et Cochran-Smith, 1992; Schön, 1983, 1987, 1994). Cette tentative de réflexion met en évidence la compréhension qu'a le praticien de la situation de pratique à l'étude, donc la compétence de l'acteur en contexte (Giddens, 1987). Le praticien devient un co-constructeur de la connaissance à produire (Cole et Knowles, 1993). Dans le processus de l'investigation, le chercheur doit tenir compte du point de vue du praticien, non seulement pendant la collecte et l'analyse des données, mais à toutes les étapes de la recherche en commençant par la définition de l'objet d'étude et jusqu'à la présentation des résultats (Bednarz, Desgagné et Lebuis, 1999).

L'approche collaborative de la recherche a aussi été choisie parce qu'elle harmonise à la fois les activités de production de connaissances et les activités de développement professionnel (Lieberman et Miller, 1990). De fait, Desgagné (1997) affirme que « la conséquence d'une telle perspective de la recherche est que le projet de collaboration peut être vu autant et simultanément comme une activité de recherche et de formation » (p. 376). Ainsi, cette recherche collaborative aura comme objet d'une part de déterminer les éléments contextuels qui contribuent au succès de l'expérience pédagogique, d'examiner l'apprentissage interdisciplinaire musique/arts/langue et de mesurer les effets de cette approche interdisciplinaire sur l'identité et le sens d'appartenance culturels (volet recherche). D'autre part, cette recherche permettra d'appuyer l'enseignante en lui offrant une formation pratique qui comprendra une expérience vécue de l'enseignement de cours musique/arts/langue intégrés (volet formation pratique).

### *Échantillon*

Vingt-six élèves de deuxième année d'une école francophone en milieu linguistique minoritaire ainsi que leur enseignante formaient l'échantillon de cette étude. Les élèves de cette classe, ayant des habiletés, des capacités, des rythmes d'apprentissage et des comportements en milieu scolaire variés ainsi que des niveaux différents de compétences en français oral et écrit, avaient les caractéristiques d'une classe typique d'élèves provenant de milieux francophones minoritaires. L'enseignante avait un peu plus de 20 ans d'expérience d'enseignement au primaire et avait une formation limitée en danse. Elle

valorisait a priori les arts comme élément essentiel à la formation globale et intégrale de la personne et croyait à l'unicité des arts comme moyen d'apprendre et de comprendre les réalités de tous les jours.

La chercheuse avait une expertise en éducation musicale et avait de l'expérience reliée au développement et à l'enseignement de cours musique/arts/langue intégrés.

### *Développement des plans de cours musique/arts/langue*

À la première rencontre avec l'enseignante, nous avons déterminé ensemble qu'il y aurait effectivement trois volets à la recherche : l'apprentissage en français et en musique, l'identification d'éléments contextuels qui favorisent ces apprentissages et le développement d'identité et d'appartenance culturelle francophone des élèves. Nous avons par la suite décidé de la durée et des dates de l'expérimentation qui se déroulerait pour une période d'un mois à raison de trois sessions d'une heure par semaine. Puisque l'expérimentation serait faite en janvier et en février, nous avons choisi le thème de l'hiver comme élément central pour le développement des plans de cours. L'enseignante a accepté de fournir le matériel de français tandis que la chercheuse, spécialiste en éducation musicale, se chargea de trouver le matériel artistique qui s'intégrerait au contenu et aux objectifs du programme de français existant.

À la deuxième rencontre préliminaire, nous avons examiné de près les matériaux du thème de l'hiver fournis par l'enseignante (langue) et la chercheuse (musique et autres formes d'arts) et nous avons convenu que les leçons seraient centrées autour de deux volets : le bonhomme de neige et les saisons.

Les résultats d'apprentissage visés en français étaient le renforcement du vocabulaire associé à l'hiver et aux quatre saisons et la compréhension et la production orale et écrite. En musique, les concepts intériorisés étaient le timbre (instruments à percussion), les nuances (forte, piano, crescendo, decrescendo), le style (classique, folklorique, rock, country), le rythme (pulsation, ronde, blanche, noire, croche) et la forme (ABA, AA', ABC). Plusieurs éléments communs en langue et en arts, tels les moyens de communication, la prédiction, les choix, la composition orale et écrite et la forme ont aussi été couverts avec l'emphase mise sur les liens communs entre la langue et les formes d'art.

Les activités suivantes ont été choisies pour renforcer à la fois l'acquisition des concepts en langue et en musique : le mime, le jeu théâtral, les effets sonores produits par la voix et par les instruments, le poème rythmé, l'accompagnement instrumental, le chant, la danse, l'écoute active et critique, le dessin, l'improvisation et la composition. Voici quelques exemples des activités. Les enfants ont mimé l'histoire du bonhomme de neige et ont ajouté des effets sonores reliés à l'histoire. Ils ont par ailleurs chanté et composé des chansons en y ajoutant l'accompagnement instrumental, le dessin, le jeu théâtral et la danse. De plus, pendant les activités d'écoute active d'une œuvre portant sur les quatre saisons,

ils ont décrit verbalement leur choix de saison pour chaque extrait et se sont prononcés sur la manière dont le compositeur a exprimé les caractéristiques de la saison à travers la musique. Enfin, ils ont interprété sur les instruments à percussion une pièce musicale inspirée de leur œuvre d'art plastique, toujours en identifiant le « pourquoi » de leurs choix musicaux.

### *Démarche utilisée pour la collecte et l'analyse des données*

Rappelons que cette recherche avait trois objets : la vérification de l'apprentissage en français et en musique, l'identification d'éléments contextuels contribuant à l'apprentissage interdisciplinaire musique/arts/langue et le renforcement de l'identité, du sentiment d'appartenance et l'augmentation de la motivation pour apprendre et pour vivre en français en milieu francophone minoritaire. Afin de répondre aux deux premiers objectifs de l'étude, un plan de recherche qualitative pour la collecte et l'analyse des données a été utilisé (Clandinin et Connelly, 2000; Eisenhart et Howe, 1992; Goetz et LeCompte, 1984; Robson, 1993) alors qu'un plan de recherche quantitative a été utilisé pour le troisième objectif.

La collecte des données qualitatives s'est effectuée à partir des moyens suivants :

1. Cassettes vidéo de toutes les interventions en salle de classe;
2. Cassettes audio des entrevues semi-structurées avec l'enseignante, les élèves et l'assistante de recherche;
3. Journal de bord de la chercheuse;
4. Plans de cours, copies de chants et autres activités faisant partie des interventions en salle de classe.

Cette forme de triangulation méthodologique (Muchielli, 1996) nous a permis de recourir à plusieurs techniques de recueil de données afin d'obtenir des formes d'expression et des discours variés.

Les données qualitatives ont été analysées principalement par les processus de comparaison constante (Glaser et Strauss, 1967; Huberman et Miles, 1991; Strauss, 1987), d'énumération-construction (Lincoln et Guba, 1985) et de triangulation (Bresler et Stake, 1992; Mathison, 1988). Un système de codage mixte, c'est-à-dire avec des catégories pré-établies et avec des catégories émergentes, a été établi pour toutes les sources de données. Les catégories et les citations ont été regroupées à l'aide du logiciel Atlas-ti. Par la suite, des grilles d'analyse de double et de triple dimensions ont été développées afin de comparer et de faire un autre regroupement des « patterns », des catégories et des thèmes émergent de toutes les sources de données afin de former d'autres sous-catégories (Spradley, 1980; Strauss, 1987). Ce processus répond à ce que

Muchielli (1996) appelle la triangulation des données où l'on vérifie le degré de stabilité des résultats. À travers toute cette démarche d'analyse de données, la co-construction des savoirs par la praticienne et la chercheuse s'est concrétisée et son utilité a été vérifiée en observant de près les enregistrements vidéos des interventions en salle de classe. Cette étape s'identifie à la triangulation du chercheur (Muchielli, 1996) où à la fois le chercheur et le praticien, c'est-à-dire les deux participants à la co-constructeur du savoir, comparent leurs observations et leurs interprétations.

Les résultats de cette analyse nous ont ensuite permis de faire un dernier regroupement de catégories et de sous-catégories qui répondent aux questions relatives aux deux volets de la recherche : l'apprentissage en français, en musique et dans les autres formes d'art et les éléments contextuels contribuant à cet apprentissage. Ces deux volets ont donc constitué la charpente finale où les éléments communs à toutes les sources de données ont été codés et catégorisés. Une dernière triangulation, c'est-à-dire une triangulation indéfinie (Muchielli, 1996), a aussi été réalisée où les versions préliminaires des analyses de données ont été distribuées à l'enseignante pour réactions et commentaires et des corrections ont été apportées aux endroits propices.

La collecte des données quantitatives pour connaître l'influence des plans de cours interdisciplinaires arts/langue sur l'identité, le sentiment d'appartenance ainsi que la motivation envers la langue de la minorité, s'est effectuée par l'administration du questionnaire adapté de celui développé par Landry et Allard (1987) à tous les élèves (n = 26) avant et après l'expérimentation. Puisque le questionnaire de Landry et Allard avait été distribué et validé auprès d'une population d'élèves de 12e année, les questions ont été reformulées pour satisfaire aux limites linguistiques d'élèves de 2e année. De plus, le questionnaire au complet a été validé auprès d'une population étudiante représentant les participants de cette étude.

Les données du questionnaire ont été analysées par l'analyse statistique du Test-t. De plus, une entrevue pré et post expérimentation, basée sur les mêmes questions posées dans le questionnaire écrit, a été réalisée avec un échantillon représentatif des élèves de cette classe au primaire (n = 7).

## **Résultats**

### ***L'apprentissage français/musique/arts***

Afin de déterminer le succès de l'expérience musique/arts/langue intégrés en milieu scolaire, il a été jugé nécessaire, autant de la part de la praticienne que de celle de la chercheuse, de vérifier l'apprentissage en français, en musique et dans les autres formes d'art.

L'analyse de toutes les sources de données révèle un réel apprentissage en français et en musique à la suite du projet musique/arts/langue intégrés.

Premièrement, l'enseignante a déclaré à maintes reprises que les cours répondaient aux objectifs de son programme de français. Par exemple, après la lecture de l'histoire du bonhomme de neige, l'enseignante a facilité, par la réflexion critique, le développement d'habiletés en vocabulaire et en compréhension orale du texte. De plus, pendant les activités reliées à la composition orale langue/musique, les enfants ont perfectionné leurs aptitudes à organiser d'une façon logique leurs idées. Ils ont aussi appris à décortiquer un mot en syllabes afin d'agencer chaque syllabe d'un mot avec les notes d'une mélodie musicale. De plus, ils ont pu distinguer les diverses formes d'écriture littéraire (ex. : prose et poésie) et les particularités de chacune et ont su composer une phrase grammaticale correcte avec sujet, verbe, complément et avec la ponctuation et les majuscules appropriées. De plus, ils ont développé leurs habiletés en lecture en déchiffrant les mots de leurs chansons, de leurs compositions musique/langue et de leurs petits livres écrits sur les thèmes étudiés en classe.

Les élèves ont aussi acquis des connaissances en musique. L'analyse des données nous indique qu'à travers les activités musique/langue, les élèves ont développé des habiletés en composition, en interprétation vocale et instrumentale et en appréciation de la musique. Tout en progressant dans ces savoirs-faire musicaux, ils ont aussi approfondi les savoirs reliés aux concepts du timbre, de la mélodie, du rythme, du style et de la forme musicale. De fait, les élèves étaient capables de nommer les instruments de percussion utilisés en classe et de décrire leur fonctions particulières. De plus, ils pouvaient identifier la direction de la mélodie (ascendante, descendante, conjointe ou disjointe), garder la pulsation et interpréter un patron rythmique qui a servi d'ostinato instrumental pour accompagner un chant. Ils ont aussi, d'une façon autonome, analysé avec succès les chants et compositions musique/langue en leur attribuant les lettres appropriées pour déterminer la forme musicale (ex. : ABA, ABB'A, ABC).

Même si l'objet principal de la recherche était d'examiner l'apprentissage en français et en musique, l'apprentissage en danse, en art dramatique, en arts plastiques, et en sciences de la nature ont émergé dans plusieurs sources de données. Grâce à l'expérience en danse de l'enseignante, les élèves ont appris le pas chassé, le saute-pied et le mouvement gracieux et approprié pour accompagner une œuvre musicale précise. En art dramatique, surtout lorsque l'enfant devait mimer l'action d'un personnage (bonhomme de neige) ou d'un événement particulier (le père Noël arrive à une maison), nous avons remarqué un progrès quant à l'aisance et au choix de mouvements libres pour l'expression voulue.

D'un autre côté, l'enseignante a déclaré qu'elle avait atteint les objectifs de son programme d'arts plastiques. Les élèves ont utilisé les pastels, le papier-mâché, le crayon et les crayons feutres pour dessiner les événements de l'histoire à l'étude, de la composition musique/langue ou des sentiments

ressentis lors d'une écoute musicale active. De plus, ils ont utilisé le vocabulaire approprié pour décrire leurs dessins.

Puisque nous avions décidé de centrer nos dernières interventions autour du thème des quatre saisons, les élèves ont aussi approfondi leurs connaissances reliées au climat, à la végétation et à l'habillement appropriés pour chacune des quatre saisons. Les élèves ont eu l'occasion non seulement de relier la langue et les arts, mais aussi les sciences de la nature, les arts et la langue.

Avec le temps, les élèves ont aussi appris à intégrer toutes les formes d'art à une histoire lue en classe. Par exemple, au jour 5 de l'expérimentation, les enfants décidaient, d'une façon autonome, d'ajouter un fond sonore et d'illustrer ou de mimer l'intrigue d'une œuvre littéraire étudiée. L'objectivation de l'apprentissage était donc en train de se réaliser. De plus, à la suite d'une composition mélodique pour accompagner les mots d'un poème relié à l'histoire, certains choisissaient de travailler à l'accompagnement instrumental, au mime ou à la danse. Les données révèlent que les élèves avaient rapidement compris les bénéfices de l'expression artistique comme moyen d'acquérir une meilleure compréhension d'un texte littéraire. « Lorsque l'on combine toutes les formes d'art, ça ajoute du sens à l'histoire, c'est plus intéressant », ajoute un élève.

En plus de développer des habiletés à faire des liens entre les moyens de communication et d'expression des formes d'art et de littérature, les élèves ont démontré des capacités à relier l'apprentissage fait pendant les interventions interdisciplinaires avec l'apprentissage antérieur et de relier l'expérience d'activités musique/arts/langue avec les émissions de télévision et les bandes dessinées vues à la maison.

Lors des activités de composition, les élèves ont constaté que le processus qui sous-tend la composition littéraire était le même que pour celui de la composition musicale. « Dans les deux cas, on devait choisir les idées et les grouper ensemble pour que ça fasse du sens », dit un élève. Ils ont aussi spontanément fait le lien entre l'analyse de la forme musicale et celle de la forme littéraire. Voici l'exemple donné par un élève lors d'une entrevue : « *Il arrive à une maison, c'est A. Il arrive à une maison, c'est encore A car les mots et la musique sont les mêmes. Voyant de la fumée, c'est B car c'est différent. Le voilà contenté, C, car les mots et la musique sont encore différents.* »

Pour conclure, les élèves ont appris en langue et en musique, ainsi qu'en danse, en art dramatique et en arts plastiques. De plus, ils ont approfondi des notions en science de la nature et, plus important encore, ont réussi à faire des liens entre certains éléments conceptuels en langue, en musique et dans les autres formes d'art. Nous pouvons donc dire que l'intervention interdisciplinaire musique/arts/langue a atteint les résultats d'apprentissage visés et a généré de nouveaux apprentissages non prévus.

*Éléments contextuels favorisant l'apprentissage*

Les catégories émergent des sources de données reliées aux éléments contextuels contribuant à l'apprentissage en musique et en français suite aux cours interdisciplinaires musique/arts/langue peuvent se regrouper en quatre sous-catégories : le choix d'activités, les approches pédagogiques, les attitudes des participants et des participantes et l'encouragement de la communauté. Les résultats de chacune des sous-catégories sont discutés dans les paragraphes qui suivent.

*Choix d'activités*

Toutes les sources de données démontrent que les activités choisies pour renforcer l'apprentissage en langue et en musique ont été un élément de motivation autant pour les élèves que pour l'enseignante. Lorsqu'on a demandé aux élèves de nommer l'activité qu'ils avaient préférée parmi toutes celles vécues en salle de classe, plusieurs avaient de la difficulté à identifier leur préférence. « Je les ai toutes aimées » répond une élève. « On a composé une comptine et ensuite une chanson, on a fait de la danse, on a mimé et illustré . . . j'ai tout aimé », ajoute un autre élève. Ils expliquent leurs réponses par : « parce que c'était intéressant. » Aussi, dès les premiers échanges avec l'enseignante, celle-ci affirmait la grande motivation des enfants face aux activités interdisciplinaires : « Ils étaient vraiment dedans. Je m'aperçois qu'on est allé chercher celui-là à travers la musique et les arts. » Ou encore : « Les instruments, ça les a beaucoup motivés. Si tu parles de motivation, ça les a intéressés beaucoup. » Au dernier cours, les enfants répétaient : « Moi, j'ai tout aimé madame . . . même moi, même moi . . . » L'enseignante a ajouté : « Tu vois, le projet a été chercher des choses que l'on aurait pas pu atteindre autrement . . . Je sais que celui-là, on l'a vraiment ramassé, cet enfant-là. D'habitude, c'est un petit garçon qui n'est pas du tout motivé par le français ! »

L'enseignante a aussi souligné les activités qui, d'après elle, étaient les mieux réussies. Parmi celles-ci, nous retrouvons les compositions musique/langue intégrées, les activités musicales qui comprenaient l'interprétation vocale et/ou instrumentale, le mouvement, l'illustration suivie d'une interprétation instrumentale et les activités d'arts intégrés (chant, danse, jeu théâtral, accompagnement instrumental et illustration). L'enseignante ajoute que lorsqu'on a donné le choix à l'élève de participer à l'une des quatre formes d'art pendant les activités intégrées, ceci a apporté une certaine richesse au projet en donnant la chance aux enfants de s'identifier à la forme d'art qui les touchait davantage. De fait, l'enfant a eu l'occasion de s'exprimer à travers « sa » forme d'art, expérience personnelle rarement réalisée en salle de classe.

*Approches pédagogiques*

En plus du choix d'activités propices à l'apprentissage musique/arts/langue, les approches pédagogiques favorisées pour l'enseignement des cours intégrés ont aussi contribué à la réussite de l'expérience. Une pédagogie de la découverte, encourageant un apprentissage via l'expérience vécue dans un environnement qui valorise le potentiel de chacun et qui encourage une participation active selon les intérêts et habiletés personnels, a été valorisée tout au long de l'expérimentation. Les élèves intériorisaient les concepts en langue et en musique par le biais d'activités diverses (chanson, danse, jeu instrumental ou théâtral, dessin, composition musique/langue orale et écrite). La variété de ces activités d'apprentissage a permis à tous les élèves de s'actualiser dans leurs forces individuelles.

L'encadrement des élèves, à la fois par la praticienne et la chercheuse, et la répétition de l'activité dans un contexte différent ont eu une place de choix dans le processus enseignement/apprentissage afin de rendre l'élève confiant et autonome face aux défis à relever. Par exemple, pendant les activités de composition musique/langue, les élèves ont été dirigés systématiquement à travers les étapes du processus pour qu'ils puissent gagner de l'autonomie pour pouvoir réussir l'activité indépendamment de l'appui de l'enseignante. De fait, plusieurs élèves ont continué de composer à la maison.

*Attitudes des participantes et des participants*

## Les élèves

Les sources de données révèlent que la plupart des élèves avaient acquis, avant la période expérimentale, un savoir-être et un savoir-faire en salle de classe. Ils étaient, en général, calmes, enthousiastes, responsables et assidus au travail. Lorsqu'une tâche leur était assignée, ils participaient sans trop de réserve. D'ailleurs, cette participation a augmenté lorsque leur confiance en leur capacité de réussir les activités intégrées s'est établie.

Tout au long du processus, les élèves ont développé leur imagination et sont devenus de plus en plus créateurs. Les deux chansons composées par les élèves, activités qui ont stimulé la confiance et l'amour pour la production orale et écrite de la langue, ont été des exemples concrets de l'habileté créatrice des enfants. De fait, tous les élèves participaient à la production linguistique et/ou à l'émergence des idées musicales. Ils étaient fiers de constater qu'ils avaient composé leur « propre chanson ».

En somme, les élèves ont témoigné d'une attitude d'apprentissage positive et responsable et d'un esprit plein d'enthousiasme et de ferveur face aux interventions musique/arts/langue intégrés.

### L'enseignante

Les données issues des entrevues avec l'enseignante et le journal de bord de la chercheuse reflètent les valeurs et croyances personnelles et artistiques de l'enseignante.

D'abord, l'enseignante a témoigné, dès la première rencontre, d'une belle simplicité, d'une attitude calme et d'un accueil chaleureux à la fois envers ses élèves et de la chercheuse. De fait, elle a démontré une attention particulière pour chaque élève en remarquant les forces et les faiblesses de chacun. De même, elle était toujours contente de voir la chercheuse arriver pour l'enseignement des cours interdisciplinaires et facilitait son insertion en salle de classe soit en préparant physiquement le lieu d'apprentissage soit en libérant un coin du tableau pour une production écrite collective.

La flexibilité du comportement de l'enseignante face aux changements dans sa routine quotidienne, dans sa façon d'aborder l'apprentissage du français et dans les efforts demandés pour l'enseignement en équipe a été remarquable tout au long du processus. D'ailleurs, toutes les sources de données le révèlent. Ce résultat vient confirmer les écrits de Desgagné (1997) et de Lowe (2001) qui stipulent que les efforts de médiation, comprenant un dialogue constant entre tous les partenaires, sont essentiels au bon fonctionnement d'un projet de recherche collaborative.

Il faut se rappeler que l'enseignante participant à cette étude croyait, a priori, aux bénéfices personnels et éducationnels des arts en milieu scolaire. De fait, son expérience en danse a beaucoup contribué au développement d'activités où le mouvement et la danse ont été intégrés à l'apprentissage de la langue. Ainsi, la sensibilisation à la culture acadienne et l'introduction d'artistes francophones du milieu faisaient partie intégrante de sa journée scolaire. Même si l'expérience artistique n'est pas un préalable nécessaire pour la réussite d'un tel projet (Lowe, 1997, 1998, 2001), il se peut quand même que la philosophie et les connaissances artistiques de l'enseignante soient reliées au succès de cette expérience.

### La chercheuse

L'analyse des données nous a permis d'examiner l'attitude de la chercheuse sous les trois aspects suivants : ses valeurs et croyances professionnelles, son ouverture face à l'enseignante et sa pédagogie auprès des élèves.

Tout d'abord, l'expérience antérieure en milieu scolaire et en recherche interdisciplinaire musique/langue de la chercheuse semblent avoir eu une influence sur le succès de cette étude. De fait, sa passion et son enthousiasme quant aux effets pédagogiques et aux bénéfices sous-jacents à l'incorporation des arts à la classe de langue ont été constatés. De plus, sa vaste expérience d'enseignement dans les écoles publiques a fait en sorte qu'elle valorisait a priori le travail collaboratif entre les milieux universitaire et scolaire.

La sensibilisation de la chercheuse envers la praticienne à travers tout le processus, une caractéristique principale de la recherche collaborative, a émergé dans plusieurs sources de données. Ainsi, les résultats reflètent l'effort mené par la chercheuse afin d'être attentive aux besoins pédagogiques de la praticienne. « Je n'ai pas trouvé cela difficile avec toi », dit l'enseignante. « Tu étais à l'écoute de mes besoins par rapport à mon programme de français et à ma façon de gérer ma classe. On était sur la même longueur d'onde . . . Je pense que je ne pourrais pas aussi facilement travailler avec n'importe qui. Je me connais . . . ».

La chercheuse a aussi su démontrer à travers son enseignement un respect pour les élèves en valorisant leurs talents et leurs potentiels personnels (activités où l'élève pouvait participer à la forme d'art de son choix pendant la production d'une création musique/arts/langue intégrés). De plus, la chercheuse a amené les élèves à créer des liens entre les apprentissages musique/arts/langue et à verbaliser les bienfaits de chaque forme d'art et leur apport pour enrichir la compréhension d'un texte littéraire. Cette stratégie pédagogique pourrait avoir encouragé le développement de l'autonomie face à l'intégration des arts et du français aperçue chez les élèves à la fin de l'étude.

#### *Encouragement de la communauté*

L'expérience antérieure de la chercheuse dans le domaine de la recherche en milieu scolaire a suscité l'intérêt d'une éditorialiste du journal local. De fait, cette journaliste est venue interviewer la chercheuse sur les bénéfices des arts dans le système scolaire pendant la période expérimentale de la présente étude. Afin de rendre son article plus visuel pour ses lecteurs, la journaliste a demandé si on pouvait venir photographier les élèves pendant une intervention en salle de classe. Il va sans dire que lorsque la photo a paru dans le journal, les élèves étaient excités et très fiers d'eux. « Je me suis sentie comme une vedette », dit Amanda. « Mes parents ont sauvé la photo car c'était la première fois que j'apparaissais dans le journal ».

D'ailleurs, les parents ont encouragé le projet. Certains ont exprimé leur accord auprès de leur enfant ou de l'enseignante en ajoutant qu'ils souhaiteraient que le projet continue pour une plus longue durée. De plus, la directrice et la directrice adjointe de l'école ont très bien accueilli la publicité que faisaient les médias pour promouvoir les projets éducatifs d'avant-garde qui se faisaient à leur école. En somme, il semble que l'appui de la communauté locale, familiale et scolaire a eu un effet sur la motivation des élèves et de l'enseignante à participer pleinement au projet interdisciplinaire musique/arts/langue.

#### *Vitalité linguistique et culturelle*

Un questionnaire a été administré aux élèves en pré et post expérimentation pour mesurer l'identité et le sentiment d'appartenance francophone et la motivation

pour apprendre et pour vivre en français en milieu linguistique minoritaire (voir Annexe A). Les moyennes et écarts-types pour chacune des variables ont été identifiés et des analyses de test-t ont été effectuées pour déterminer la différence entre les résultats du pré et du post-test pour chaque variable (voir Annexe B).

Les résultats statistiques ne dénotent aucune différence significative pour les variables indiquant le sentiment d'appartenance francophone et la motivation à apprendre le français à l'école (Tableaux 5 et 6). Par contre, on constate une différence significative ( $p < .05$ ) pour l'identité culturelle exprimée par le fait que les enfants, après l'expérimentation, chantaient en français à la maison et parlaient davantage français avec leurs amis (Tableau 4).

Les données qualitatives issues des entrevues avant et après l'expérimentation avec un échantillon des élèves de cette classe ( $n = 7$ ) révèlent des constats qui complètent l'information recueillie par les questionnaires écrits. En concordance avec les résultats du questionnaire écrit, on remarque un changement d'identité francophone par le fait qu'ils disent qu'ils chantent et parlent davantage français à la maison. En revanche, les données émergent de l'entrevue indiquent que l'école et les médias ont une influence sur leur sentiment d'appartenance à la communauté francophone. De même, nous avons constaté une motivation accrue pour la production orale et écrite de la langue. Ces résultats contradictoires peuvent s'expliquer par la nature même de la collecte des données. Le questionnaire écrit ne nous permet pas de vérifier si la question a été comprise par les répondants tandis que l'entrevue rend possible la clarification des idées et l'émergence de nouvelles idées.

Bref, nous pouvons conclure que malgré la courte durée de l'intervention musique/arts/langue, il semble y avoir eu un léger changement dans la perception de l'identité et du sentiment d'appartenance culturels des élèves et de leur motivation à écrire et à parler français à la fois à l'école et à la maison.

### **Discussion et conclusion**

En somme, les résultats révèlent que l'expérience interdisciplinaire musique/arts/langue a été un succès pour toutes les participantes et pour tous les participants à cette étude. Les élèves ont participé avec enthousiasme aux activités intégrées. De plus, le programme a atteint les objectifs d'apprentissage en langue et en musique et a permis aux enfants d'établir des liens entre les moyens de communication, le processus de composition et la forme en langue ainsi qu'en musique. D'autre part, l'enseignante a pu participer au développement et à l'enseignement des cours musique/arts/langue et comme partenaire dans la co-construction des savoirs reliés à l'étude. Ainsi, elle a conclu que l'expérience a été aussi enrichissante pour elle que pour les élèves. « J'ai adoré vivre cette expérience », dit l'enseignante. « On va définitivement chercher les aspects

créateurs des enfants à travers les arts. J'ai appris, et maintenant j'ai le goût de continuer . . . »

Les objectifs du volet recherche ont aussi été atteints. En plus d'apprendre davantage sur l'enseignement et l'apprentissage à travers les expériences d'enseignement des cours musique/arts/langue, la chercheuse a pu répondre à ses questions afin de contribuer à la recherche effectuée dans le domaine.

Certains éléments contextuels contribuant au succès de l'expérience musique/arts/langue ont été identifiés. Malgré l'unicité de chaque apprenante et de chaque apprenant, les résultats dénotent que tous les élèves ont été motivés pour apprendre autant en français qu'en musique. Par conséquent, le choix d'activités telles le mime, la danse, le dessin, le chant, l'interprétation vocale et instrumentale ainsi que la composition d'œuvres littéraires/musicales incorporées à la classe de français semblent avoir contribué à l'enthousiasme démontré par les enfants.

De même, les stratégies pédagogiques utilisées pendant les interventions semblent avoir contribué à la réussite de l'étude. L'apprentissage expérientiel, dans un contexte naturel où l'élève construit lui-même ses apprentissages en établissant les liens entre eux ou en faisant le transfert avec ses apprentissages antérieurs, a été favorisé. De plus, les activités de composition musique/langue semblent avoir donné la chance aux élèves de faire la synthèse de leurs apprentissages et habiletés en français, musique, art dramatique, arts visuels et danse. Ces stratégies pédagogiques sont reliées aux fondements philosophiques du curriculum et de l'enseignement interdisciplinaire basés sur les théories de Dewey (1913, apprentissage expérientiel), de Vygotsky (1962, socioconstructiviste) et des travaux effectués sur le fonctionnement du cerveau (Kovalik et Olsen, 1998).

L'appui sans équivoque de la part de l'enseignante, de l'école, des parents et des médias semble aussi avoir eu une influence sur le succès de ce projet interdisciplinaire. De même, l'enthousiasme, l'ouverture, le respect mutuel et la flexibilité, attitudes découvertes à la fois chez l'enseignante et chez la chercheuse, semblent avoir eu un impact considérable sur les résultats positifs de l'expérience interdisciplinaire musique/arts/langue, autant au niveau de l'apprentissage de la langue et de la musique qu'au niveau de la motivation des élèves démontrée lors des interventions pédagogiques en salle de classe.

Malgré la courte durée de l'étude, nous avons aussi constaté une identité francophone un peu plus forte, selon les résultats du questionnaire, un sentiment d'appartenance à la communauté plus élevé selon les entrevues et une motivation accrue à vouloir parler, chanter et écrire en français. Tout de même, avant d'affirmer qu'une telle intervention peut avoir un effet sur les éléments de vitalité linguistique, il faudrait effectuer plusieurs études longitudinales avec une population hétérogène représentant divers milieux linguistiques minoritaires.

À la fin de l'expérimentation, les élèves et l'enseignante ont dit qu'ils recommanderaient fortement ce genre d'expérience. L'enseignante a tout de même précisé qu'il faudrait y croire et le vivre profondément. Elle ajoute que l'enseignante ou l'enseignant qui ne reconnaît pas au moins certains bénéfices de l'intégration des arts au curriculum scolaire soit avant soit pendant les premiers cours musique/arts/langue ne pourrait pas profiter de l'expérience comme celle ou celui qui est convaincu a priori de l'importance des arts dans le curriculum scolaire. D'ailleurs, l'étude de Lowe (2000) appuie ces propos. L'enseignante ajoute qu'il ne faudrait jamais imposer cette approche pédagogique mais plutôt la suggérer comme un autre moyen de stimuler la motivation et l'apprentissage du français et des arts dans la salle de classe.

L'enseignante suggère aussi quelques conditions essentielles à l'apprentissage du français et de la musique ainsi qu'à l'enseignement des cours musique/arts/langue intégrés. « Il faut commencer par motiver les élèves », dit l'enseignante, « et les activités artistiques sont propices à cela. Ensuite, on doit s'assurer de greffer l'apprentissage sur la créativité de l'enfant et de créer un climat de respect et d'appréciation des talents de chacun afin de permettre l'expression libre de tous. » Elle ajoute que les objectifs d'apprentissage en français et en musique doivent être atteints et qu'il faut accorder le temps nécessaire pour permettre à l'élève de créer les liens d'une façon autonome et à l'enseignante et à la musicienne de travailler en équipe. D'après l'enseignante, une école qui favorise l'interdisciplinarité devrait faire une place dans l'horaire des enseignants et des enseignantes pour le travail en équipe afin de construire ensemble la « courtoisie » qui garantit un apprentissage intégré.

Même si la nouveauté de l'expérience d'activités interdisciplinaires musique/arts/langue a pu avoir un effet sur les résultats de cette étude, nous pouvons conclure que ce projet interdisciplinaire de recherche collaborative a été bénéfique pour les élèves, l'enseignante, la chercheuse, l'école et la communauté. Nonobstant ces résultats positifs, plus de recherches dans des contextes différents doivent être réalisées avant d'implanter le curriculum et l'enseignement interdisciplinaire dans le système scolaire.

## Références

- Aaron, J. 1994. « Integrating music with core subjects ». *Music Educators Journal*, 80(6), 33–36.
- Barry, N. 1996. « Integrating the arts into the curriculum ». *General Music Today*, 97(2), 9–13.
- Bednarz, N., S. Desgagné et P. Lebuis. 1999. « Évolution de la microculture de la classe, un changement de l'intérieur : l'exemple d'une recherche-action collaborative ». In *L'école et les changements sociaux : défis de la sociologie?* Actes du Colloque

- international de l'Association internationale des sociologues de langue française. Montréal, pp. 228–239.
- Bresler, L. 1992. «Qualitative paradigms in music education research». *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 3, 64–79.
- Bresler, L. et R. Stake. 1992. «Qualitative research methodology in music education». In *The handbook of research on music teaching and learning*, R. Colwell (réd.). New York, MacMillan, pp. 75–90.
- Clandinin, J. et M. Connelly. 2000. *Narrative inquiry : Experience and story in qualitative research*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Cole, A.L. 1989. «Researcher and teacher : Partners in theory building». *Journal of Education for Teaching*, 15(3), 225–237.
- Cole, A.L. et J.G. Knowles. 1993. «Teacher development partnership research : A focus on methods and issues». *American Educational Research Journal*, 30, 473–495.
- Davidson Wasser, J. et L. Bresler. 1996. «Working in interpretive zone: Conceptualizing collaboration in qualitative research teams». *Educational Researchers*, 25(5), 5–15.
- Desgagné, S. 1997. «Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants». *Revue des sciences de l'éducation*, 23, 371–393.
- Dewey, J. 1913. *Interest and effort in education*. Boston, Houghton-Mifflin.
- Dominguez, D. 1991. Developing language through a musical program and its effect on the reading achievement of Spanish-speaking migrant children. Thèse de doctoral, Western Michigan University, Kalamazoo.
- Duffy, M. et D. Duffy. 1997. «A model of integrative planning for cultural curriculum». *Montessori-Live*, 9(4), 24–25.
- Eisenhart, M. A. et K. R. Howe. 1992. «Validity in educational research». In *The handbook of qualitative research in education*, M.D. LeCompte, W.L. Millroy et U.J. Preissle (réd.). San Diego, Academic Press, pp. 643–680.
- Eisner, E. 1996. «Qualitative research in music education: Past, present, perils, promise». *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 130, 8–16.
- Ellis, A. et J. Fouts. 2001. «Interdisciplinary curriculum : The research base». *Music Educators Journal*, 87(5), 22–26.
- Failoni, J. 1993. «Music as means to enhance cultural awareness and literacy in the foreign language classroom». *Mid-Atlantic Journal of Foreign Language Pedagogy*, 1, 97–108.
- Gardner, H. 1983. *Frames of mind*. New York, Basic Books.
- Giddens, A. 1987. *La constitution de la société*. Paris, Presses universitaires de France.
- Glasser, B.G. et A.L. Strauss. 1967. *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York, Aldine de Gruyter.
- Goetz, J.P. et M.D. LeCompte. 1984. *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando, FL, Academic Press.
- Huberman, A. et M. Miles. 1991. *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles, Presse universitaire de Boeck.
- Kite, T., T. Smucker, S. Steiner et M. Bayne. 1994. «Using program music for interdisciplinary study». *Music Educators Journal*, 80(5) 33–36,

- Kovalik, S. et K. Olsen. 1998. «The physiology of learning just what goes on in there». *Schools in the Middle*, 7(4), 32–37.
- Landry, R. et R. Allard. 1987. «Étude du développement bilingue chez les Acadiens des provinces maritimes». In *Demain, la francophonie en milieu minoritaire?*, R. Théberge et J. Lafontant (éd.). Saint-Boniface, Manitoba, Centre de recherche du Collège de Saint-Boniface, pp. 63–111.
- Lieberman, A. et L. Miller. 1990. «The social realities of teaching». In *Schools as collaborative cultures: Creating the future now*, A. Lieberman (éd.). New York, Falmer Press, pp. 153–163.
- Lincoln, Y. et E. Guba. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA, Sage Publications.
- Lowe, A. 1997a. «A model for the integration of music and second-language learning». *The Canadian Music Educator*, 38(3), 17–23.
- Lowe, A. 1997b. «The effect of the incorporation of music learning into the second-language classroom on the mutual reinforcement of music and language». *Canadian Journal of Research in Music Education*, 38(4), 7–16.
- Lowe, A. 1998a. «L'enseignement de la musique et de la langue seconde : pistes d'intégration et conséquences pour les apprentissages». *La revue canadienne des langues vivantes*, 54, 218–239.
- Lowe, A. 1998b. «Integration of music and French: A successful story». *International Journal of Music Education*, 32, 33–51.
- Lowe, A. 1998c. «L'intégration de la musique et du français au programme d'immersion française : avantages pour l'apprentissage de ces deux matières». *Revue des sciences de l'éducation*, 24, 621–647.
- Lowe, A. 2000. «The integration of music into the Core French second-language program: What can be achieved?». *The Canadian Music Educator*, 41(3/4), 21–31.
- Lowe, A. 2001. «Toward integrating music and other art forms into the language curriculum». *Research studies in music education*. À paraître.
- Lytle, S.L. et M. Cochran-Smith. 1992. «Teacher research as a way of knowing». *Howard Educational Review*, 62, 447–474.
- Mathison, S. 1988. «Why triangulate?». *Educational Researcher*, 17(2), 13–17.
- McCluskey, M. 1992. *A curriculum guide to learning about American Indians*. Helena, Montana State Dept. of Public Instruction,
- Moll, L. (ed.) 1993. *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. New York, Cambridge University Press.
- Muchielli, A. 1996. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris, Armand Colin.
- Nichols, B. et A. Honig. 1997. «Music teaches children about themselves and others». *Early Childhood Educational Journal*, 24, 213–216.
- Robson, C. 1993. *Real world research: A resource for social scientists and practitioner researchers*. Oxford, Blackwell.
- Schön, D.A. 1983. *The reflective practitioner*. New York, Basic Books.
- Schön, D.A. 1987. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Schön, D.A. 1994. *Le praticien réflexif: la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Les éditions logiques.

- Spradley, J.P. 1980. *Participant observation*. New York, Holt, Rinehart and Wilson.
- Strauss, A.L. 1987. *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. 1962. *Thought and language*. Cambridge, MA, MIT Press.
- Whitaker, N. 1994. « Whole language and music education ». *Music Educators Journal*, 81(1), 24–28.
- Wiggins, J. et R. Wiggins. 1997. « Integrating through conceptual connections ». *Music Educators Journal*, 83(4), 38–41.

**Annexe A :**  
**Questionnaire**

**Identité**

1. Est-ce que tu écoutes de la musique française à la maison ?  

JAMAIS	DES FOIS	SOUVENT	TOUJOURS	?
1	2	3	4	
2. Est-ce que tu chantes en français à la maison ?  

JAMAIS	DES FOIS	SOUVENT	TOUJOURS	?
1	2	3	4	
3. Est-ce que tu regardes la télévision française ?  

JAMAIS	DES FOIS	SOUVENT	TOUJOURS	?
1	2	3	4	
4. Est-ce que tu parles français à la maison ?  

JAMAIS	DES FOIS	SOUVENT	TOUJOURS	?
1	2	3	4	
5. Est-ce que tu parles français avec tes amis ?  

JAMAIS	DES FOIS	SOUVENT	TOUJOURS	?
1	2	3	4	
6. Est-ce que tu aimes la musique, les films et la télévision française ?  

JAMAIS	DES FOIS	SOUVENT	TOUJOURS	?
1	2	3	4	
7. Est-ce que tu penses que tu es une personne française ?  

JAMAIS	DES FOIS	SOUVENT	TOUJOURS	?
1	2	3	4	
8. Est-ce que tu penses que tu es une personne qui est à la fois anglaise et française ?  

JAMAIS	DES FOIS	SOUVENT	TOUJOURS	?
1	2	3	4	

**Valorisation** (ce dont je suis capable)

1. Est-ce que tu te sens capable d'avoir du plaisir lorsque tu écoutes un film ou la TV en français ?  

JAMAIS	DES FOIS	SOUVENT	TOUJOURS	?
1	2	3	4	
2. Est-ce que tu te sens capable de parler français à tes amis ?  

JAMAIS	DES FOIS	SOUVENT	TOUJOURS	?
1	2	3	4	
3. Est-ce que tu te sens capable de parler français à ton enseignante ?  

JAMAIS	DES FOIS	SOUVENT	TOUJOURS	?
1	2	3	4	

**Sentiment d'appartenance**

1. Est-ce que tu penses que tu es français parce que tu aimes la musique, les films et la TV française ?
 

JAMAIS	DES FOIS	SOUVENT	TOUJOURS	?
1	2	3	4	
2. Est-ce que tu penses que tu es anglais parce que tu aimes la musique, les films et la TV en anglais ?
 

JAMAIS	DES FOIS	SOUVENT	TOUJOURS	?
1	2	3	4	
3. Est-ce que tu penses que tu es français parce que tu va à l'école française ?
 

JAMAIS	DES FOIS	SOUVENT	TOUJOURS	?
1	2	3	4	
4. Est-ce que tu penses que tu es français parce que tu parles français à la maison ?
 

JAMAIS	DES FOIS	SOUVENT	TOUJOURS	?
1	2	3	4	
5. Est-ce que tu penses que tu es anglais parce que tu parles anglais à la maison ?
 

JAMAIS	DES FOIS	SOUVENT	TOUJOURS	?
1	2	3	4	
6. Est-ce que tu penses que tu es anglais et français parce que tu parles les 2 langues à la maison ?
 

JAMAIS	DES FOIS	SOUVENT	TOUJOURS	?
1	2	3	4	

**Motivation envers les cours de français et musique**

1. Aimes-tu lire en français ?
 

JAMAIS	DES FOIS	SOUVENT	TOUJOURS	?
1	2	3	4	
2. Aimes-tu apprendre des nouveaux mots en français ?
 

JAMAIS	DES FOIS	SOUVENT	TOUJOURS	?
1	2	3	4	
3. Aimes-tu parler en français en classe ?
4. Aimes-tu le cours de musique avec ton enseignante ?
 

JAMAIS	DES FOIS	SOUVENT	TOUJOURS	?
1	2	3	4	

**Annexe B :****Tableaux des résultats statistiques****Tableau 1:** Moyennes et écarts-types des prétests et des post-tests pour chaque item du questionnaire sur l'identité (ID)

	N	M. Pré	M. Post	E.T. Pré	E.T. Post
ID1	25	1,96	1,92	0,676	0,64
ID2	25	1,96	2,40	0,790	0,866
ID3	25	2,56	2,60	1,083	0,957
ID4	25	3,32	3,16	0,748	0,688
ID5	25	2,80	3,24	0,913	0,831
ID6	24	2,75	2,88	1,032	1,154
ID7	25	3,40	3,24	0,866	0,663
ID8	24	2,08	2,13	0,974	1,076
ID9	24	3,00	2,88	1,022	0,9

**Tableau 2:** Moyennes et écarts-types des prétests et des post-tests pour chaque item du questionnaire sur la valorisation (VAL) et le sentiment d'appartenance (SA)

	N	M. Pré	M. Post	E.T. Pré	E.T. Post
VAL2	25	3,60	3,36	0,645	0,860
VAL3	25	4,00	3,92	0,000	0,277
SA1	22	2,73	2,82	0,935	0,907
SA2	24	2,67	2,58	1,204	1,139
SA3	25	3,88	3,80	0,440	0,500
SA4	25	2,92	3,00	0,954	0,764
SA5	25	1,88	2,52	1,054	1,122
SA6	24	3,33	3,13	0,963	1,035

**Tableau 3:** Moyennes et écarts-types des prétests et des post-tests pour chaque item du questionnaire sur la motivation (MOT)

	N	M. Pré	M. Post	E.T. Pré	E.T. Post
MOT1	25	3,72	3,92	0,737	0,277
MOT2	24	3,38	3,42	1,013	0,654
MOT3	24	3,67	3,75	0,637	0,532
MOT4	25	3,76	3,80	0,523	0,500
MOT5	24	3,38	3,17	1,013	1,09

**Tableau 4:** Comparaison (test-t) de moyennes prétests (A) et de moyennes post-tests (B) pour chaque item du questionnaire sur l'identité (ID)

	dl	M	E.T.	t	Sig
Paire 1 – IDA1-IDB1	24	0,04	0,790	0,253	0,802
Paire 2 – IDA2-IDB2	24	-0,44	0,821	-2,681	0,013
Paire 3 – IDA3-IDB3	24	-0,04	0,978	-3,204	0,840
Paire 4 – IDA4-IDB4	24	0,16	0,800	1,000	0,327
Paire 5 – IDA5-IDB5	24	-0,44	0,870	-2,529	0,018
Paire 6 – IDA6-IDB6	23	-0,13	1,116	-0,549	0,588
Paire 7 – IDA7-IDB7	24	0,16	1,028	0,778	0,444
Paire 8 – IDA8-IDB8	23	-0,04	1,083	-0,189	0,852
Paire 9 – IDA9-IDB9	23	0,13	1,154	0,531	0,601

**Tableau 5:** Comparaison (test-t) de moyennes prétests (A) et de moyennes post-tests (B) pour chaque item du questionnaire sur la valorisation (VAL) et le sentiment d'appartenance (SA)

	dl	M	E.T.	t	Sig
Paire 1 – VALA1-VALB1	24	0,40	1,155	1,732	0,096
Paire 2 – VALA2-VALB2	24	0,24	0,926	1,297	0,207
Paire 3 – VALA3-VALB3	24	0,08	0,277	1,445	0,161
Paire 1 – SAA1-SAB1	21	-0,09	1,269	-0,336	0,740
Paire 2 – SAA2-SAB2	23	0,08	0,974	0,419	0,679
Paire 3 – SAA3-SAB3	24	0,08	0,572	0,700	0,491
Paire 4 – SAA4-SAB4	24	-0,08	0,812	-0,492	0,627
Paire 5 – SAA5-SAB5	24	-0,64	1,114	-2,874	0,008
Paire 6 – SAA6-SAB6	23	0,21	1,103	0,926	0,364

**Tableau 6:** Comparaison (test-t) de moyennes prétests (A) et de moyennes post-tests (B) pour chaque item du questionnaire sur la motivation (MOT)

	dl	M	E.T.	t	Sig
Paire 1 – MOTA1-MOTB1	24	-0,20	0,764	-1,309	0,203
Paire 2 – MOTA2-MOTB2	23	-0,04	1,160	-0,176	0,862
Paire 3 – MOTA3-MOTB3	23	-0,08	0,717	-0,569	0,575
Paire 4 – MOTA4-MOTB4	24	-0,04	0,351	-0,569	0,574
Paire 5 – MOTA5-MOTB5	23	0,21	0,779	1,310	0,203