

Favoriser la réussite éducative des élèves en difficulté d'adaptation et de comportement en stimulant le langage en classe



Tania Carpentier

Doctorante en psychopédagogie et orthophoniste
Université de Montréal
tania.carpentier@umontreal.ca



Nadia Desbiens

Professeure titulaire et directrice
du département de psychopédagogie et d'andragogie
Université de Montréal
nadia.desbiens@umontreal.ca

Vers une classe inclusive

Cette chronique sur l'inclusion scolaire vous propose d'approfondir le sujet de la différenciation pédagogique, incluant celui de la gestion des comportements des élèves. Parce qu'on peut facilement oublier nos intentions pédagogiques dans les défis reliés à la diversité des élèves en classe, des professeurs du département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal se proposent de faire connaître des pratiques et des ressources, de même que les conditions de mise en œuvre qui peuvent contribuer à différencier les pratiques pédagogiques.

Dans votre classe, Marc est impoli et s'oppose fréquemment à vos demandes; Ali se retrouve quotidiennement en conflit avec ses pairs lors des récréations, tout le contraire de Clara qui, elle, est très effacée et ne sollicite jamais d'aide même lorsqu'elle en aurait tant besoin... Malgré l'adoption d'une gestion de classe et de pratiques d'enseignement jugées efficaces, vous avez tout de même l'impression de ne pas soutenir adéquatement ces élèves afin de favoriser leur réussite éducative. Sans que vous le réalisiez, les comportements inadaptés de ces élèves pourraient être sous-tendus par des difficultés sur le plan de la compréhension ou de l'expression verbales, ou même, par des difficultés de communication non verbale. Et si le fait de stimuler davantage le langage de ces élèves constituait une ressource supplémentaire pour soutenir leur développement social et scolaire?

Bien que les chercheurs perçoivent des relations étroites

entre le langage et le comportement chez l'enfant, celles-ci sont encore peu considérées dans les interventions déployées auprès des jeunes en milieu scolaire. En effet, une méta-analyse réalisée par Hollo, Wehby et Oliver (2014) a permis de déterminer qu'environ 81 % des jeunes de cinq à treize ans présentant des difficultés d'adaptation et de comportement (DAC) rencontraient également des difficultés langagières non cernées. À ce jour, il semble que des facteurs de risque tels que des difficultés neuropsychologiques propres à l'enfant, des conditions socioéconomiques défavorables et des pratiques éducatives inadaptées permettent l'émergence des deux types de problématiques chez une même personne (Carpentier et Desbiens, 2021). Malgré cette cooccurrence fréquente entre les deux problématiques, les difficultés langagières sont sous-identifiées par les intervenants œuvrant auprès des élèves ayant des DAC, les manifestations comportementales s'avérant souvent plus saillantes et préoccupantes aux yeux des adultes. Ces derniers interviennent donc uniquement au niveau des comportements inadaptés en dépit de la présence probable de difficultés associées sur le plan langagier.

Bien que les données scientifiques sur le sujet soient, à ce jour, parcellaires, les études disponibles suggèrent que des difficultés peuvent être observées à la fois sur les plans de la production (volet expressif) et de la compréhension (volet réceptif) du langage oral. Des atteintes peuvent aussi être relevées dans les différents domaines langagiers, notamment la forme, qui fait référence à la phonologie et la morphosyntaxe, le contenu, qui correspond au vocabulaire et l'utilisation du langage, qui réfère à aux intentions de communication et aux règles qui régissent les échanges entre interlocuteurs (Davault, 2011). En effet, les enfants présentant des DAC seraient susceptibles de présenter des difficultés touchant la phonologie, qui correspond aux sons d'une langue donnée, la morphosyntaxe, qui réfère aux structures lexicales et grammaticales



des mots et des phrases et au contenu, qui comprend tout ce qui concerne le lexique et la sémantique. Enfin, des difficultés peuvent être aussi présentes dans l'utilisation du langage, qui évoque un large éventail d'habiletés influençant la capacité à adapter son langage en fonction d'un contexte social spécifique. Par exemple, un jeune ayant des habiletés adéquates pour son âge sur le plan de l'utilisation du langage pourra bien interpréter les demandes indirectes, les blagues ou l'ironie, raconter une histoire cohérente et complète à son interlocuteur ou modifier son message en fonction de la proximité qu'il possède avec la personne à laquelle il s'adresse (Benner et Epstein, 2002; Lahey, 1988; Van Schendel et al., 2013).

la porte à une multiplication et à une diversification des échanges verbaux, ainsi qu'à l'utilisation de stratégies soutenant efficacement le développement du langage. Considérons notamment des stratégies générales comme le fait de poser des questions ouvertes plutôt que fermées, de fournir des consignes claires et précises, d'offrir régulièrement la possibilité aux élèves de participer à des conversations comprenant plusieurs tours de parole ou plusieurs interlocuteurs et de réduire son débit de parole permettent à ceux-ci de développer leurs habiletés langagières expressives et réceptives. Par exemple, ces échanges verbaux plus fréquents et plus longs permettront aux jeunes d'apprendre à utiliser des fonctions complexes du langage très sollicitées à travers les inte-

interactions verbales permet de réduire le temps accordé à la gestion de comportements inadaptés. Ainsi, une gestion de classe efficace couplée à un environnement de classe bienveillant, favorable aux échanges verbaux entre tous, ainsi qu'à la mise en place régulière de stratégies de stimulation langagière optimiserait la réussite éducative des élèves ayant des DAC.

En somme, favoriser l'inclusion des élèves présentant des difficultés d'adaptation et de comportement implique d'adopter une vision plus compréhensive de leurs besoins et de leurs capacités. Puisque les acteurs du milieu scolaire sont à la recherche d'interventions plus efficaces afin de les soutenir, la stimulation quotidienne de leurs habiletés langagières en classe constitue certainement un pas dans la bonne direction.

Ainsi, une gestion de classe efficace couplée à un environnement de classe bienveillant, favorable aux échanges verbaux entre tous, ainsi qu'à la mise en place régulière de stratégies de stimulation langagière optimiserait la réussite éducative des élèves ayant des DAC.

Considérant l'importance des habiletés langagières et comportementales pour la réussite scolaire et sociale, voire professionnelle, des élèves, ainsi que la fréquence élevée des atteintes touchant les deux domaines chez plusieurs d'entre eux, Chow, Cunningham et Wallace (2020) ont proposé un modèle, alliant une gestion de classe efficace, telle que proposée par Gaudreau (2017), à une stimulation langagière pertinente et fréquente en classe. Selon ces chercheurs, cette combinaison pourrait optimiser la réussite éducative des élèves ayant des DAC. Ainsi, un enseignant qui adopte des stratégies de gestion de classe efficaces favorise l'adoption de conduites adaptées par ses élèves, ce qui laisse plus de temps pour créer des relations de qualité et pour s'investir dans des interactions positives avec ceux-ci. Accorder moins de temps à la gestion de l'indiscipline permettrait aussi d'offrir un environnement scolaire riche sur le plan langagier en ouvrant

reactions sociales comme la capacité à partager leur opinion adéquatement, à argumenter, à expliquer une situation vécue ou à transmettre clairement leur pensée. L'adulte peut également constituer un modèle langagier compétent pour les enfants en offrant du modelage et en utilisant l'étayage. Dans le premier cas, il peut soutenir l'apprentissage de vocabulaire plus complexe en l'utilisant et en enseignant explicitement sa signification. Il peut aussi allonger et complexifier les phrases produites par les jeunes afin de leur fournir un modèle langagier plus avancé. Dans le second cas, l'enseignant peut favoriser le développement langagier de ses élèves en les encourageant à établir verbalement des liens entre de nouveaux mots et leurs connaissances antérieures, en sollicitant leurs capacités à faire des prédictions en lien avec une histoire ou une tâche et en leur demandant d'exposer leur raisonnement à haute voix (Chow et al., 2020). En retour, l'engagement au sein des

Références

- Benner, G. J., Nelson, J. R. et Epstein, M. H. (2002). Language skills of children with EBD: A literature review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(1), 43-56. <https://doi.org/10.1177/106342660201000105>
- Carpentier, T. et Desbiens, N. (2021). La communication sociale chez les enfants présentant un trouble du comportement : une avenue vers des interventions prometteuses. *Enfance en difficulté*, 8, 47-70. <https://doi.org/10.7202/1075506ar>
- Chow, J. C., Cunningham, J. E. et Wallace, E. S. (2020). Interaction-centered model of language and behavioral development. Dans T. W. Farmer, M.A. Conroy, E.M.Z. Farmer et K.S. Sutherland (dir.), *Handbook of Research on Emotional and Behavioral Disorders* (1^{er} éd., p. 83-95). Routledge.
- Chow, J. C., Walters, S. et Hollo, A. (2020). Supporting students with co-occurring language and behavioral deficits in the classroom. *TEACHING Exceptional Children*, 52(4), 222-230. <https://doi.org/10.1177/0040059919887760>
- Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Chenelière éducation.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe. Les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.
- Hollo, A., Wehby, J. H. et Oliver, R. M. (2014). Unidentified language deficits in children with emotional and behavioral disorders: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 80(2), 169-186. <https://doi.org/10.1177/001440291408000203>
- Lahey, M. (1988). *Language disorders and language development*. Macmillan.
- Van Schendel, C., Schelstraete, M. A. et Roskam, I. (2013). Développement langagier et troubles externalisés du comportement en période préscolaire : quelles relations?. *L'Année psychologique*, 113(3), 375-426. <https://doi.org/10.4074/S0003503313003047>