

Université de Montréal

Étude de l'efficacité des classes de langage dans la région de Montréal sur la  
réussite éducative des élèves dysphasiques sévères

par

Angie Rivera Vergara

Département de psychopédagogie et d'andragogie  
Faculté de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de Maître ès arts (M.A.)  
en psychopédagogie

Septembre, 2009

© Angie Rivera Vergara, 2009

Université de Montréal

Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé :

Étude de l'efficacité des classes de langage dans la région de Montréal sur la  
réussite éducative des élèves dysphasiques sévères

présenté par :

Angie Rivera Vergara

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Serge J. Larivée, Président du jury

Nathalie Trépanier, Directrice de recherche

France Beauregard, Membre du jury d'évaluation

## Résumé

Cette recherche porte sur la situation des élèves dysphasiques au Québec. En effet, l'identification de leur trouble, l'accessibilité à des services adaptés et la scolarisation de ces élèves a connu, à travers les années, quelques problèmes. Actuellement, 66,40% des élèves dysphasiques sévères au Québec ne sont pas scolarisés en classe ordinaire (MELS, 2008b). Une partie d'entre eux se retrouve dans des classes de langage aussi appelées classes de communication. Ce milieu de scolarisation fait partie du niveau 5 du système en cascade proposé dans le rapport COPEX (MEQ, 1976). Ce type de service a été mis en place afin de répondre, entre autres, aux besoins particuliers de la population d'élèves dysphasiques sévères. Par contre, leur efficacité par rapport à la réussite éducative de ces élèves n'est toujours pas évaluée.

La recension des écrits a permis l'approfondissement des éléments-clés de la recherche, soit la dysphasie, la classe de langage et l'efficacité. Cette même recension a permis à la chercheuse de se positionner par rapport au cadre méthodologique utilisé. Ainsi, cette étude qualitative de type exploratoire vise à aller chercher sur le terrain des informations concernant l'efficacité des classes de langage. Celles-ci ont été collectées en utilisant principalement l'entretien individuel, le questionnaire ayant plutôt servi à collecter des informations factuelles sur les participants. Les personnes questionnées, qui sont au nombre de neuf, sont les principaux agents qui gravitent autour de l'élève dysphasique sévère fréquentant une classe de langage : les parents, les enseignants et les orthophonistes.

Les résultats permettent une avancée dans la recherche pour ce qui est des effets de la classe de langage sur la réussite éducative des élèves dysphasiques sévères.

Mots-clés : élève dysphasique, classe de langage, efficacité, réussite éducative

## **Abstract**

This research focuses on the situation of dysphasic students in Quebec. Indeed, the identification of their disorder, the accessibility to appropriate services and the education of these students had, over the years, some problems. Currently, 66,40 % of dysphasic students in Quebec are not in a regular class (MELS, 2008a). Some of them are in language classroom also called communication classroom. This education environment is part of the services for students with handicaps or learning or adjustment difficulties proposed in COPEX report (MEQ, 1976). However, their effectiveness in educational success of these students is not evaluated.

The literature review allowed the deepening of key elements of this research: dysphasia, language classroom and effectiveness. This same literature review allowed the researcher position relative to the methodological framework used. Thus, this qualitative study of exploratory type aims to get in schools information about the effectiveness of language classroom. These were collected using mainly individual interview, questionnaire rather used to gather factual information about participants. The people interviewed are the principal actors around the dysphasic children: parents, teachers and speech therapists.

The results allow a step forward in the research for effects of language classroom on the educational success of dysphasic children.

Key words: dysphasic children, language classroom, effectiveness, educational success

# Table des matières

TABLE DES MATIÈRES.....	I
LISTE DES TABLEAUX.....	III
LISTE DES FIGURES.....	III
ACRONYMES.....	V
REMERCIEMENTS.....	VI
INTRODUCTION.....	1
<b>1 PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>4</b>
1.1 ÉTAT DE LA QUESTION SUR L'ÉVALUATION DE L'EFFICACITÉ DES MODÈLES DE SERVICE.....	5
1.1.1 <i>Modèles de service au Québec</i> .....	8
1.1.2 <i>Situation actuelle dans la recherche sur l'efficacité des modèles de service</i> .....	10
1.2 SITUATION DES ÉLÈVES DYSPHASIQUES AU QUÉBEC.....	12
1.2.1 <i>Modèles de service pour les élèves dysphasiques</i> .....	13
1.2.2 <i>Classe de langage pour les élèves dysphasiques sévères</i> .....	15
1.3 QUESTION DE RECHERCHE.....	17
<b>2 RECENSION DES ÉCRITS.....</b>	<b>19</b>
2.1 ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ AU QUÉBEC.....	19
2.1.1 <i>Dysphasie et élèves dysphasiques au Québec</i> .....	21
2.2 CLASSE DE LANGAGE.....	32
2.2.1 <i>Classes de langage dans la région de Montréal</i> .....	38
2.3 EFFICACITÉ DES MODÈLES DE SERVICE SUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE.....	41
2.3.1 DÉFINITION DU CONCEPT D'EFFICACITÉ.....	42
2.3.2 DÉFINITION DU CONCEPT DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE.....	45
<b>3 CADRE DE RÉFÉRENCE.....</b>	<b>50</b>
3.1 CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	50
3.2 DÉFINITION DE L'EFFICACITÉ.....	50
3.3 DÉFINITION DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE.....	53
3.4 BUT ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	54
3.5 PERTINENCE ET UTILITÉ DE LA RECHERCHE.....	55
<b>4 MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>57</b>
4.1 TYPE DE RECHERCHE.....	57
4.2 APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	57
4.3 ÉCHANTILLONNAGE.....	58
4.3.1 <i>Recrutement</i> .....	59
4.3.2 <i>Critères de sélection</i> .....	60
4.3.3 <i>Participants</i> .....	61
4.4 MODE DE COLLECTE DE DONNÉES.....	62
4.4.1 <i>Le questionnaire</i> .....	63
4.4.2 <i>L'entretien individuel</i> .....	63
4.4.3 <i>Méthode de consignation des données</i> .....	67
4.4.4 <i>Précautions méthodologiques</i> .....	67
4.5 MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES.....	68
4.6 INSTRUMENTS D'ANALYSE.....	69
4.7 ÉTAPES DE L'ANALYSE.....	69

<b>5</b>	<b>ANALYSE DES RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION.....</b>	<b>72</b>
5.1	LA CLASSE DE LANGAGE .....	72
5.1.1	<i>Élèves fréquentant la classe de langage.....</i>	73
5.1.2	<i>Fonctionnement de la classe de langage.....</i>	73
5.1.3	<i>Buts de la classe de langage.....</i>	74
5.1.4	<i>Avantages et limites de la classe de langage .....</i>	76
5.2	QUALITÉ DES SERVICES .....	79
5.2.1	<i>Soutien.....</i>	79
5.2.2	<i>Accessibilité aux services.....</i>	82
5.2.3	<i>Concertation.....</i>	86
5.2.4	<i>Dépistage et intervention.....</i>	88
5.3	RÉUSSITE ÉDUCATIVE .....	89
5.3.1	<i>Définition de la réussite.....</i>	90
5.3.2	<i>Facteurs aidant à la réussite.....</i>	91
5.3.3	<i>Apprentissages cognitifs.....</i>	93
5.3.4	<i>Apprentissages non cognitifs.....</i>	95
<b>6</b>	<b>DISCUSSION.....</b>	<b>102</b>
6.1	ASPECTS IMPORTANTS DE LA CLASSE DE LANGAGE .....	102
6.2	APPRÉCIATION DE LA QUALITÉ DU SERVICE .....	105
6.3	VISION DE LA RÉUSSITE .....	107
	<b>CONCLUSION .....</b>	<b>110</b>
	<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>115</b>
	<b>ANNEXE A : TRAJECTOIRE DES SERVICES POUR LES ÉLÈVES DYSPHASIQUES.....</b>	<b>121</b>
	<b>ANNEXE B : TRAITEMENT DES DONNÉES .....</b>	<b>122</b>
	<b>ANNEXE C : CRITÈRES POUR L'IDENTIFICATION DES ÉLÈVES DYSPHASIQUES SÉVÈRES.....</b>	<b>127</b>
	<b>ANNEXE D : TERMINOLOGIE.....</b>	<b>128</b>
	<b>ANNEXE E : LES SYNDROMES DYSPHASIQUES .....</b>	<b>129</b>
	<b>ANNEXE F : LETTRES DE RECRUTEMENT.....</b>	<b>130</b>
	<b>ANNEXE G : QUESTIONNAIRES .....</b>	<b>134</b>
	<b>ANNEXE H : CANEVAS D'ENTRETIEN .....</b>	<b>137</b>
	<b>ANNEXE I : FORMULAIRES DE CONSENTEMENT .....</b>	<b>156</b>
	<b>ANNEXE J : GRILLE DE CONSIGNATION DES DONNÉES.....</b>	<b>166</b>
	<b>ANNEXE K : GRILLES D'ANALYSE .....</b>	<b>174</b>

## Liste des tableaux

Tableau 1.1 : Nombre d'élèves présentant une déficience langagière (dysphasie sévère), secteurs public et privé, pour l'ensemble du Québec.....	15
Tableau 2.1 : Composantes de l'efficacité des modèles de service.....	44
Tableau 2.2 : Composantes de la réussite éducative .....	47
Tableau 4.1 : Description des participants provenant de trois milieux distincts .....	61
Tableau 4.2: Thèmes des entretiens de recherche .....	64
Tableau 4.3: Thèmes spécifiques des entretiens utilisant l'échelle de Likert...	65
Tableau 4.4: Thèmes pour l'analyse des données .....	70
Tableau 5.1 Principales caractéristiques de la classe de langage .....	72
Tableau 5.2 Buts de la classe de langage .....	74
Tableau 5.3 Avantages de la classe de langage.....	76
Tableau 5.4 Limites de la classe de langage.....	78
Tableau 5.5 : Professionnels et temps de tâche annuel dans chacun des milieux .....	83
Tableau 5.6 : Portrait du cheminement des élèves.....	88
Tableau 5.7 : Facteurs favorisant la réussite.....	91
Tableau 5.8 : Portrait en français des élèves .....	93
Tableau 5.9: Lieux d'amitié des élèves .....	96
Tableau 5.10 : Influence de la classe de langage sur les liens d'amitié.....	96

## Liste des figures

Figure 1.1 : Système en cascade .....	9
Figure 2.1 : Terminologie utilisée au Québec.....	22
Figure 2.2 : Typologie de modèles de service d'enseignement en adaptation scolaire en contexte d'intégration scolaire .....	35
Figure 2.3 : Étude de l'efficacité des modèles de service .....	44
Figure 2.4 : Composantes de la réussite éducative .....	47
Figure 3.1 : Réussite éducative des élèves dysphasiques sévères.....	52
Figure 5.1: Fréquences de la satisfaction des participants par rapport aux adaptations.....	80
Figure 5.2 Fréquences de la satisfaction des participants par rapport au soutien donné aux élèves en français.....	81
Figure 5.3: Fréquences de la satisfaction des participants par rapport au temps de tâche des intervenants de la classe de langage.....	85
Figure 5.4: Fréquences de la satisfaction des participants par rapport au travail de concertation entre les intervenants de la classe de langage .....	86
Figure 5.5: Fréquences de la satisfaction des participants par rapport aux progrès des élèves en français.....	94
Figure 5.6: Fréquences des participants par rapport au bien-être des élèves dysphasiques sévères.....	97

Figure 5.7: Fréquences de la satisfaction des participants quant aux effets de la classe de langage.....98



## Acronymes

<b>AQEA :</b>	Association québécoise de la dysphasie
<b>AQETA :</b>	Association québécoise des troubles d'apprentissage
<b>CAM :</b>	Centre amis des mots
<b>COPEX:</b>	Comité provincial de l'enfance inadaptée
<b>CSDM :</b>	Commission scolaire de Montréal
<b>CSPI :</b>	Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île
<b>HDAA:</b>	Handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
<b>IMSE :</b>	Indice de milieu socio-économique
<b>IRD :</b>	Institut Raymond-Dewar
<b>MEQ :</b>	Ministère de l'Éducation du Québec
<b>MELS :</b>	Ministère de l'Éducation, de Loisir et du Sport
<b>PROS :</b>	Plan régional d'organisation des services
<b>SDE :</b>	Modèle de service où les interventions orthopédagogiques sont réalisées directement auprès de l'élève à l'extérieur de la classe ordinaire
<b>SLI :</b>	Specific language impairment
<b>TES :</b>	Technicienne en éducation spécialisée

## Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à ce que je puisse aujourd'hui mener à terme ce projet. Rétrospectivement, je suis fière du chemin que j'ai fait et je ne regrette aucunement d'avoir pris la décision de continuer mes études afin d'en apprendre plus sur une population d'élèves que je chéris énormément.

Merci aux enseignants, aux orthophonistes et aux parents qui ont participé à cette étude en manifestant autant de disponibilité et de gentillesse. Il est toujours agréable de constater qu'il existe, sur le terrain, des personnes qui acceptent de donner un peu de leur précieux temps afin de faire avancer la recherche...

Merci à toutes les personnes du milieu de l'éducation, tant universitaire que scolaire, que j'ai côtoyées pendant ces deux années : mes collègues de travail de l'école primaire, mes amies, mes professeures, mes élèves. Chacune à sa façon a contribué à mon développement personnel et professionnel...

Merci à ma directrice, Nathalie Trépanier, professeure agrégée au département de psychopédagogie et d'andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, qui a cru en moi, qui m'a partagé son savoir et qui me donne, à chaque occasion, le goût pour la recherche...

Merci à ma magnifique famille. Tout d'abord, mes parents qui ont fait d'énormes sacrifices personnels pour que je sois aujourd'hui ici. Je sais qu'ils sont très fiers de moi. Merci pour leurs encouragements, leur confiance, leur amour et leurs prières. Merci également à mes trois frérots pour leur patience, leur support et leurs petites attentions tout au long de mes études.

## Introduction

Dans toute société, l'éducation est une richesse. Elle subit, à travers le temps, des changements qui se veulent positifs pour ceux qui en bénéficient. Ainsi, c'est dans cette optique et dans le but de permettre à tous les enfants d'avoir accès à l'éducation que le système québécois a peu à peu modifié ses politiques. De nos jours, des moyens sont mis en place afin que tous les élèves, ce qui inclut les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA), aient une chance de réussir dans le système scolaire. En effet, la création, en 1969, du Service de l'enfance inadaptée a eu comme conséquence la mise en place de services visant à répondre aux besoins de ces élèves. Un système intégré de mesures éducatives a par la suite été proposé dans le rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX) (MEQ, 1976). Ainsi, il revient aujourd'hui aux commissions scolaires d'offrir des services adaptés à tous les élèves HDAA, et ce, dans le cadre le plus normal possible.

Parmi ces enfants à besoins particuliers, se retrouvent les enfants dysphasiques qui représentent entre 1% et 7% de la population (Association québécoise pour les enfants atteints d'audimutité<sup>1</sup>, 2006). Au Québec, la nomenclature de ce trouble ainsi que la façon de le définir a évolué à travers le temps. Ainsi, la dysphasie, autrefois appelée audimutité, est un trouble du langage oral. Ce trouble, qui affecte directement le langage, a des répercussions sur différents aspects de la vie de l'enfant dysphasique, notamment au niveau de ses apprentissages scolaires et de sa socialisation. Des situations de handicap s'en suivent lorsque des moyens ne sont pas mis en place pour le soutenir, d'où l'importance pour le milieu scolaire d'être sensibilisé à ce trouble. Selon Chabot et Boivin (2000), ce trouble est davantage connu par les orthophonistes, ce qui engendre des retards au niveau du diagnostic et de la rééducation de ces enfants. En effet, puisque les personnes gravitant autour de l'enfant dysphasique ne connaissent pas ce trouble, elles ne peuvent pas entreprendre les démarches nécessaires pour une intervention rapide. Ces retards ne font qu'intensifier les conséquences pouvant se manifester au courant de leur vie (Tager-Flusberg et Cooper, 1999).

---

<sup>1</sup> Depuis juin 2008, elle porte le nom d'«Association québécoise de la dysphasie» (AQEA).

Tout comme les autres élèves HDAA, l'élève dysphasique sévère peut avoir accès à différents modèles de service cherchant à le soutenir du mieux possible tout au long de son parcours scolaire. Parmi ceux-ci se trouve la classe de langage qui est une classe spécialisée « homogène » où l'on donne un enseignement adapté aux élèves qui nécessitent une rééducation du langage. Ce modèle de service, qui a pour but la stimulation du développement verbal des élèves présentant des difficultés langagières (Samson, 1993a), subit rarement des évaluations formelles quant à la mesure de son impact (Gingras, Paquet, et Sarrazin, 2006). Pourtant, dans la Politique de l'adaptation scolaire, une des six voies d'action à privilégier pour mener les élèves HDAA vers le succès est de :

se donner des moyens d'évaluer la réussite éducative des élèves sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification, d'évaluer des services et de rendre compte des résultats (MEQ, 1999, p. 30).

Devant cette lacune dans la recherche, la présente étude sera menée de façon à connaître davantage l'efficacité des classes de langage, et ce, à l'aide des principaux intervenants gravitant autour de l'élève dysphasique sévère, soit les enseignants, les orthophonistes et, bien sûr, les parents.

Dans le premier chapitre, la problématique de l'étude est exposée. En fait, on y retrouve le contexte dans lequel se déroule la recherche. Ce chapitre se termine avec la question de recherche.

Au deuxième chapitre, la recension des écrits permet de préciser les différents aspects des notions précédemment présentées. Celles-ci seront analysées afin d'en relever toutes les nuances. Ainsi, l'état de la recherche en lien avec le thème choisi est présenté.

Le cadre de référence est présenté au troisième chapitre. Il a été élaboré à partir de la recension des écrits. Ce cadre oriente la recherche tout au long de sa démarche.

Le quatrième chapitre est consacré à la méthodologie. On y retrouve la démarche méthodologique utilisée pour répondre aux questions de recherche. Ainsi, les éléments tels que le type et l'approche méthodologique de la recherche,

l'échantillonnage, le mode de collecte de données ainsi que la méthode, les instruments et les étapes de l'analyse sont décrits.

Au cinquième chapitre, les résultats de cette étude seront présentés et interprétés en commençant tout d'abord par la description de la classe de langage, selon les différents intervenants, suivie des éléments concernant la qualité du service. Puis, nous verrons les définitions de la réussite éducative données par les participants pour terminer avec les données concernant l'efficacité de la classe d'un point de vue scolaire et social. Ce chapitre sera suivi de la discussion où les principaux résultats seront interprétés. Enfin, les limites de notre étude, son apport ainsi que les pistes à privilégier pour ses suites seront présentés en conclusion.

## 1 Problématique

La problématique de cette recherche est abordée à partir du contexte de recherche en présentant tout d'abord l'état de la question sur l'évaluation de l'efficacité des modèles de service suivi d'un survol des modèles de service au Québec. La situation actuelle dans la recherche concernant l'efficacité des modèles de service est également exposée. Ces éléments permettront une meilleure connaissance et compréhension de la problématique de cette étude.

Au Québec, la scolarisation des élèves en difficulté est considérée comme étant relativement récente (Goupil, 2007). En effet, avant les années 1960, il n'y avait pas de services offerts dans les commissions scolaires pour ces élèves. En fait, l'école n'était pas encore l'affaire de toutes et de tous. Les élèves en difficulté étaient plutôt pris en charge par les communautés religieuses. Toutefois, depuis le rapport Parent (Gouvernement du Québec, 1963), le milieu scolaire est dans l'obligation de prendre en charge les élèves « exceptionnels ». En 1969, le Service de l'enfance inadaptée est créé et depuis, les commissions scolaires se doivent de mettre en place des services qui ont pour but de répondre aux besoins des élèves en difficulté.

Tout d'abord, il y a eu l'ouverture d'écoles ou de classes spéciales selon des catégories de difficulté : déficience mentale, difficultés de comportement ou troubles d'apprentissage, déficience visuelle, auditive ou autre déficience physique et déficiences multiples (Goupil, 2007). Toutefois, ces milieux spéciaux ont été largement critiqués, notamment aux États-Unis. En fait, les chercheurs américains se sont penchés sur la pertinence de ce mode de scolarisation (Wang et Baker, 1985-1986; Madden et Slavin, 1983; Dunn, 1968 in Goupil, 2007). Ainsi débute le débat sur l'intégration des élèves en difficulté aux États-Unis. Le Québec ne reste pas indifférent à ces débats. Le Comité provincial de l'enfance inadaptée (MEQ, 1976) publie, en 1976, un rapport qui, en plus de dénoncer l'augmentation du nombre d'élèves en difficulté, propose, à partir des modèles américains, un système intégré de mesures éducatives : le système en cascade. Ce système comporte différents paliers de service qui ont pour but de « favoriser la scolarité de tout élève dans le cadre le plus normal possible » (Trépanier, 2003, p. 18). Ainsi, des mesures doivent

être mises en place à chaque palier de façon à répondre du mieux possible aux besoins des élèves en difficulté.

Dans le but de « favoriser la réussite et la participation sociale de tous les jeunes du Québec, quelle que soit leur condition », une entente entre le ministère de l'Éducation et celui de la Santé et des Services sociaux a également eu lieu (MEQ, 2003a, p. 1). Cette complémentarité entre les deux ministères ajoute des services aux élèves en difficulté, tout en se donnant comme objectif d'avoir une perspective de continuité et de coordination des différentes interventions réalisées auprès des élèves. Lesdits services doivent être adaptés à leurs besoins. Devant cette gamme de services adaptés à ces élèves dits handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, il peut s'avérer pertinent de se pencher sur les effets qu'ils produisent sur ces derniers.

### ***1.1 État de la question sur l'évaluation de l'efficacité des modèles de service***

Au Québec, avant les années 1970, les élèves HDAA, lorsqu'ils étaient scolarisés, fréquentaient surtout des écoles spéciales, des centres d'accueil ou des centres hospitaliers. Aujourd'hui, les mesures d'enseignement offertes à ces élèves sont beaucoup plus variées. En fait, les services offerts doivent être, selon le MEQ (2002b),

adaptés aux caractéristiques et aux besoins de l'élève, une organisation qui s'effectue à partir des besoins plutôt que des services, une optique de formation par le développement des compétences autant disciplinaires que transversales, un lien plus étroit entre les activités d'enseignement et les activités des services éducatifs complémentaires, notamment par l'exploitation commune des domaines généraux de formation (...) (p.55).

Il est spécifié dans la Loi sur l'instruction publique que c'est aux commissions scolaires que revient la responsabilité d'établir un programme pour chaque service éducatif complémentaire, soit :

- les services de soutien;
- les services d'aide;
- les services de vie scolaire;

- les services de promotion et de prévention (MELS, 2007).

C'est donc un défi pour les administrateurs scolaires que de planifier l'ensemble des services à offrir afin qu'ils conviennent aux élèves HDAA. La connaissance et la compréhension des modèles de service disponibles pour ces élèves sont donc essentielles.

Ces différents services se basent sur le système intégré de mesures éducatives présenté dans le rapport COPEX (MEQ, 1976) : le système en cascade (figure 1.1). Les mesures spéciales de ce système ne doivent être utilisées que lorsque le cadre scolaire régulier ne répond pas aux besoins de l'élève en difficulté.

L'étude de l'efficacité des services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage s'effectue depuis déjà quelques années (Affleck, Madge, Adams, et Lowenbraun, 1988; Calberg et Kavale, 1980; Rea, McLaughlin, et Walther-Thomas, 2002). Ces études concernent différents modèles de service et différentes clientèles. Les effets de ces services ne sont pas évalués sur tous les types d'élèves HDAA; tel est le cas des élèves présentant un trouble primaire du langage. La dysphasie/trouble primaire du langage, termes utilisés aujourd'hui au Québec<sup>2</sup>, ne correspondent pas exactement au terme de la littérature anglophone *specific language impairment* (SLI) étant donné la façon de le diagnostiquer, mais ce sont les termes qui se rapprochent le plus (Thordardottir, 2008). En effet, les enfants présentant un SLI sont tous ceux qui présentent de sévères limitations au niveau de leurs habiletés langagières en absence de certains troubles (Paul-Brown et Caperton, 2001) alors que pour diagnostiquer la dysphasie/trouble primaire du langage d'autres éléments sont aussi considérés. Cette différence sera abordée plus loin. Selon Leonard (1998), l'intérêt des chercheurs par rapport au *specific language impairment* date de plus de 150 ans. En effet, comme le soulèvent Chevrie-Muller et Narbona (2006), déjà en 1853, William Wilde notait qu'il y avait certains enfants qui « muets sans être sourds n'étaient ni idiots ni paralytiques » (p. 263). Ces enfants particuliers ont ainsi relevé la curiosité de nombreux chercheurs que ce soit dans la littérature anglophone ou francophone. Au Québec, ce n'est depuis 1988 que les élèves dysphasiques sévères sont identifiés par

---

<sup>2</sup> La variété dans la terminologie utilisée au Québec sera explicitée plus loin.



le ministère de l'Éducation. Toutefois, ces élèves s'inscrivaient parmi ceux qui présentaient des troubles sévères de développement comme l'autisme ou les autres troubles de la psychopathologie (Samson, 1993b). Cependant, leur profil ne correspondant pas tout à fait à ces troubles, le ministère s'est vu dans l'obligation de les mettre dans une catégorie à part. Au fil des ans, non seulement la façon de nommer ces élèves a évolué, mais également leur classification.

Ayant des caractéristiques particulières, ces enfants ont la possibilité d'avoir accès à des modèles de service particuliers. Cependant, selon Gingras *et al.* (2006), rares sont les études qui évaluent l'impact de l'organisation des services pour les élèves dysphasiques sévères d'une façon plus formelle. Certains facteurs en lien avec le trouble font en sorte qu'il est difficile d'évaluer l'efficacité des services sur les élèves présentant une dysphasie. Tout d'abord, les élèves dysphasiques forment un groupe hétérogène (variété dans les types et le degré de difficulté). Puis, la définition de ce trouble ou les critères de diagnostic sont toujours en cours de développement avec peu de consensus entre les chercheurs et les cliniciens. Un autre facteur est le fait que la dysphasie n'est pas un trouble statique, c'est-à-dire qu'il peut y avoir quelque amélioration avec ou sans intervention ou encore les difficultés spécifiques des élèves peuvent changer. Finalement, les interventions réalisées auprès des élèves dysphasiques varient d'un milieu à l'autre.

Les facteurs mentionnés ci-haut sont des obstacles à l'évaluation de l'efficacité des modèles de service sur les élèves dysphasiques sévères. L'exploration de ce type d'évaluation est toutefois nécessaire, puisqu'elle pourrait permettre d'identifier la façon dont ces services apportent un soutien à l'élève dysphasique sévère. En effet, comment les services répondent-ils aux besoins des élèves dysphasiques sévères? De quelle façon ces différents services influencent le parcours scolaire de ces élèves? Les services ont-ils seulement un impact par rapport aux apprentissages scolaires? Les élèves dysphasiques sévères se sentent-ils bien à l'intérieur de ces services? Comment les parents et les enseignants perçoivent-ils les services reçus par l'enfant dysphasique sévère? Sont-ils satisfaits de la façon dont il progresse? À quel point considèrent-ils que c'est un bon service? Plusieurs sous-thèmes pourront être investigués afin d'en savoir plus sur l'efficacité des modèles de service.

### **1.1.1 Modèles de service au Québec**

À Québec, en 1976, le rapport COPEX dénonçait les augmentations du nombre d'élèves en difficulté, la séparation entre l'enseignement régulier et l'enseignement spécial et l'intolérance de plus en plus manifeste du secteur régulier face aux élèves « anormaux ». Aussi, ce rapport critiquait le modèle médical utilisé pour la classification de ces élèves (MEQ, 1976).

Le rapport COPEX (MEQ, 1976) a également proposé un système intégré de mesures éducatives : le système en cascade. C'est en fait l'organisation des différents modèles d'enseignement mis à la disposition des élèves HDAA. Les mesures d'enseignement proposées sont divisées en 8 niveaux d'intégration allant d'une situation où l'enfant est totalement intégré dans la classe ordinaire à l'autre extrême où il est scolarisé dans un centre d'accueil ou un centre hospitalier. Ainsi, bien qu'il y ait des mesures spéciales, celles-ci ne doivent être utilisées que lorsque le cadre scolaire régulier ne répond pas aux besoins de l'élève, puisque le but est que l'élève HDAA puisse être scolarisé dans le cadre le plus normal possible. Des politiques inspirées de ces recommandations ont par la suite été publiées par le ministère de l'Éducation du Québec. Divers types de regroupements ont été offerts aux élèves en difficulté. La figure 1.1 tirée du rapport COPEX (MEQ, 1976, p. 595) illustre le modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement.

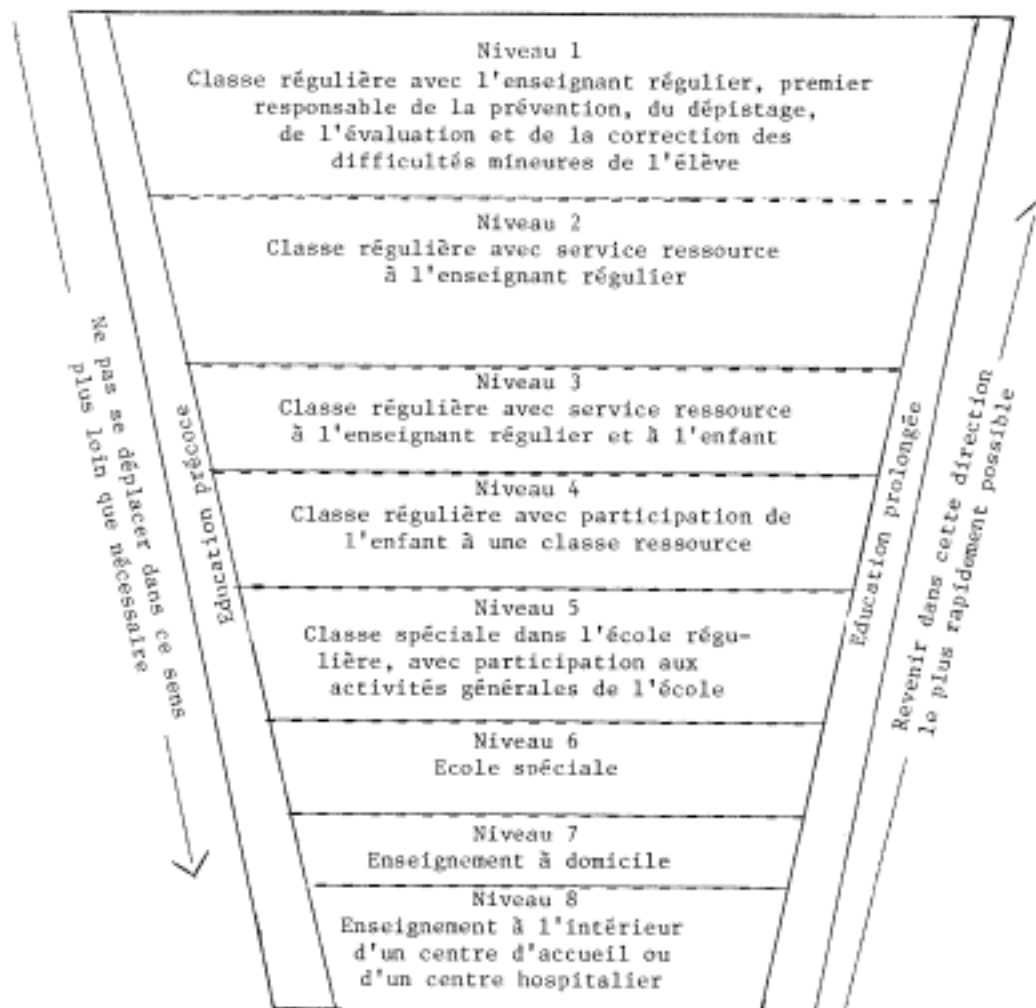


Figure 1.1 : Système en cascade

Les premiers niveaux sont donc fortement encouragés afin que les élèves HDA soient scolarisés dans un milieu ordinaire. Lorsque le milieu ne peut pas répondre adéquatement aux besoins des élèves, ceux-ci peuvent se voir attribuer d'autres types de service situés plus bas dans le système en cascade. Toutefois, il est du devoir des intervenants gravitant autour des élèves HDA de veiller à ce que ces derniers puissent intégrer le milieu scolaire ordinaire le plus rapidement possible tout en respectant le rythme de ceux-ci.

### **1.1.2 Situation actuelle dans la recherche sur l'efficacité des modèles de service**

Depuis les 20 dernières années, il y a un débat dans le monde de la recherche portant sur les services offerts aux élèves en difficulté dans les écoles publiques. En effet, on cherche à savoir quel est le meilleur modèle de service pour ces élèves (Zigmond, 2003). Que ce soit en contexte d'intégration ou pas, les études ont souvent été réalisées de façon comparative, c'est-à-dire que deux modèles de service étaient évalués afin de trouver lequel permettait d'avoir de meilleurs résultats selon un aspect en particulier (Affleck *et al.*, 1988; Bean, Cooley, Eichelberger, Lazar, et Zigmond, 1991; Calberg et Kavale, 1980; Manset et Semmel, 1997; Rea *et al.*, 2002; Schulte, Osborne, et McKinney, 1990; Snyder-Gilbert, 1996). Ainsi, différents chercheurs ont mesuré l'efficacité de ces services par rapport aux apprentissages scolaires des élèves en difficulté.

La variété des résultats obtenus laisse croire que les recherches réalisées sur l'évaluation de l'efficacité des modèles de service ne sont pas vraiment concluantes. En effet, les résultats sont souvent contradictoires. Si certains chercheurs montrent que les services à l'intérieur de la classe ordinaire sont plus efficaces pour les élèves en difficulté, d'autres s'y opposeront en se basant sur leur propre étude qui montre que c'est la classe spécialisée qui est la meilleure. Ou encore, comme le souligne Zigmond (2003), il n'y aura pas de différence significative entre les résultats des deux modèles. Vienneau (1992) rappelle que ce débat entre la classe spécialisée et l'intégration dans la classe ordinaire date depuis déjà quelques années. En effet, par le passé, il y a déjà eu un mouvement de remise en question de l'efficacité des classes spéciales, puisque celles-ci ne semblaient pas produire de meilleurs résultats quant aux apprentissages scolaires, aux effets sociaux et affectifs et à l'acceptation sociale des élèves HDAA. Pourtant, encore aujourd'hui, bon nombre de ces élèves sont scolarisés dans un milieu spécial.

De leur côté, Desbiens et Royer (1995) soulèvent le fait que les résultats des différentes études américaines portant sur l'efficacité des services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage sont aussi inconsistantes. En d'autres mots, les études réalisées sur l'efficacité des modèles de service manquent de rigueur méthodologique et ne peuvent être généralisées.

Ainsi, l'évaluation de l'efficacité des différents services offerts présente certaines lacunes. Selon Desbiens et Royer (1995), celles-ci touchent différents aspects :

- les populations étudiées;
- la non-équivalence des groupes-classes;
- l'absence de groupe de comparaison;
- l'utilisation de tests standardisés qui ne seraient pas très révélateurs;
- la façon dont les résultats sont traités (rapport en termes d'équivalence de niveau ou d'âge scolaire);
- l'absence de la description (ou de la prise en compte) du contenu des programmes d'enseignement et de ses composantes -explications concernant les qualifications des enseignants, la nature de leurs interactions avec les élèves, les services auxiliaires reçus, l'implication des parents, le matériel utilisé et la durée du programme (Salvia et Hunt, 1984 in Desbiens et Royer, 1995) et;
- les caractéristiques difficilement contrôlables par les chercheurs en éducation telles que le classement des élèves (leur catégorie de difficulté).

Cette situation problématique quant à ces diverses études n'est pas totalement surprenante. En effet, comme le rappelle Baker (1994), contrairement au domaine des sciences physiques où une expérience peut prouver un effet, le domaine des sciences sociales doit, quant à elle, accumuler plusieurs preuves avant de pouvoir se prononcer sur un point.

Malgré les différentes lacunes concernant l'évaluation de l'efficacité des modèles de service, il semble tout de même opportun de mener ce type d'étude afin de mieux connaître les services spécialisés offerts aux élèves en difficulté. Il existe des études qui cherchent à mesurer l'efficacité des modèles de service surtout à partir de tests standardisés (Affleck *et al.*, 1988; Chiodo, 1993; Lundeen et Lundeen, 1993; Manset et Semmel, 1997; Rea *et al.*, 2002; Saint-Laurent *et al.*, 1998; Schulte *et al.*, 1990; Waldron et McLeskey, 1998), mais il semblerait qu'elles n'arrivent pas à des résultats concluants. Cette façon de procéder a déjà été critiquée, entre autres parce que ces tests ne montrent pas vraiment les petites progressions que les élèves en difficulté peuvent réaliser; il peut même s'avérer que les résultats se trouvent à être exagérés que ce soit par une totale absence ou amélioration de progrès (Hocutt, 1996). Il serait

donc intéressant d'investiguer sur l'efficacité des modèles de service d'une façon différente.

## ***1.2 Situation des élèves dysphasiques au Québec***

Afin de mieux cerner le problème portant sur l'efficacité des classes de langage sur la réussite éducative des élèves dysphasiques sévères, la situation des élèves dysphasiques au Québec sera tout d'abord exposée suivie des modèles de service mis à leur disposition. Puis, à partir de quelques écrits, un des types de modèle de service mis en place pour ces élèves sera examiné.

Au Québec, parmi les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, on retrouve la catégorie des élèves présentant une déficience langagière. Ce trouble du langage oral est également appelé dysphasie sévère ou trouble primaire sévère du langage. L'identification de ces élèves par le ministère de l'Éducation ne date pas de très longtemps. Selon Beauregard (2006), il n'est pas facile de décrire la situation exacte de ces élèves. En effet, puisque le diagnostic et le pronostic ne s'établissent pas aisément dans les cas des élèves dysphasiques sévères (Samson, 1993a), le taux de prévalence se retrouve à varier d'une étude à l'autre. Par conséquent, au Québec, on ne connaît pas exactement le pourcentage des enfants dysphasiques. Toutefois, les enquêtes réalisées à l'extérieur du pays et les données du gouvernement du Québec suggèrent que la prévalence des enfants dysphasiques dans la population se situe entre 1 et 7 % selon les différents critères utilisés (AQEA, 2006). Aussi, ce qu'a montré tout récemment le rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire (MELS, 2008c) est que le nombre d'élèves présentant une déficience langagière, c'est-à-dire les élèves qui ont le code de difficulté 34 accordé par le ministère de l'Éducation et qui correspondent à une dysphasie sévère, a considérablement augmenté, soit une hausse de 53,8% de 2002-2003 à 2005-2006. Ces élèves peuvent être scolarisés en contexte d'intégration ou pas. Ayant cependant des besoins particuliers, des services adaptés à leurs caractéristiques doivent être mis en place.

Ainsi, il existe une variété de services offerts aux élèves dysphasiques sévères (Gingras *et al.*, 2006) dans le but de les aider à progresser dans leur cheminement

scolaire puisque, comme tout enfant, leur réussite éducative est visée. Les services varient d'une région à l'autre, d'une commission scolaire à l'autre et même d'une école à l'autre. L'école a un grand rôle à jouer dans la mise en place de services de qualité pour ces élèves, encore plus lorsqu'il existe des lacunes dans le système public pour ce qui est de l'accessibilité à des services de dépistage et d'intervention précoce (Legault et Fortier, 2002). Malgré le fait que les services offerts doivent être, selon le MEQ, « adaptés aux caractéristiques et aux besoins de l'élève, une organisation qui s'effectue à partir des besoins plutôt que des services » (2002b, p. 55), plusieurs autres facteurs entrent en jeu lorsque vient le temps de choisir les services qui seront offerts à cette clientèle, notamment le budget ainsi que la disponibilité des personnes-ressource. Le milieu scolaire n'est pas toujours en mesure de répondre adéquatement aux besoins de ces élèves, ce qui peut occasionner des difficultés tout au long de leur cheminement scolaire.

### **1.2.1 Modèles de service pour les élèves dysphasiques**

Dans la dernière décennie, la population des élèves dysphasiques, clientèle prioritaire du ministère de la Santé et des Services sociaux, a connu des problématiques majeures liées aux délais d'attente pour l'obtention de services (Legault et Fortier, 2002). Un plan régional d'organisation des services (PROS) pour ces enfants a été élaboré en mars 1997. Ce plan présente les orientations, les objectifs et les résultats attendus pour les personnes atteintes de déficience physique, soit les déficiences motrices, sensorielles, du langage et de la parole et les multiples déficiences. Malgré les différentes interventions dans le secteur de la déficience du langage et de la parole, des problèmes auparavant détectés persistent encore :

- les enfants dysphasiques, bien que nombreux, sont peu ou tardivement dépistés;
- ils n'ont pas facilement accès à des services précoces en termes d'intervention;
- les services disponibles sont surachalandés étant donné le manque de ressources disponibles;
- il est difficile d'instaurer un continuum de services réduisant le plus possible les déplacements des enfants;

- il y a un manque d'informations sur la satisfaction des principales personnes concernées par rapport au cheminement dans la trajectoire des services.

De plus, étant donné les difficultés quant à la prévalence des troubles du langage d'origine neurologique, il y a une sous-estimation de l'importance de ces problèmes dans la population. Des experts régionaux (orthophonistes et chefs des programmes), suite à une consultation informelle, ont considéré que les troubles dysphasiques pouvaient atteindre entre 1% et 3% de la population des 0 à 18 ans (RRSSS, 1999 in Legault et Fortier, 2002). Toutefois, une estimation plus scientifique est nécessaire à ce niveau afin d'être en mesure de mieux planifier les ressources pour répondre aux besoins réels de cette clientèle.

Concernant la prestation des services, les résultats suivants doivent être atteints : une détection précoce du trouble chez l'enfant, la concentration des services près du milieu de vie de celui-ci ainsi que l'accessibilité et la complémentarité des différents services (Legault et Fortier, 2002). Afin de favoriser la continuité des services, l'atteinte de tels objectifs pourrait se poursuivre dans le milieu scolaire.

En bref, divers modèles de service sont offerts aux élèves dysphasiques sévères selon le système en cascade pour leur scolarisation. En fait, un modèle de service est « [...] un ensemble de lignes directrices destinées à la mise en œuvre du service d'enseignement en adaptation scolaire » (Trépanier, 2005, p. 17). Toutefois, bien que la scolarisation dans le milieu le plus « normal » possible soit encouragée par écrit, il existe aujourd'hui plusieurs élèves dysphasiques sévères qui restent longtemps hors de la classe ordinaire. En effet, comme le montre le tableau 1.1, pour l'année 2006-2007, le nombre d'élèves dysphasiques sévères qui ne sont pas intégrés dans une classe ordinaire s'élève à 66,40% (regroupements 3- classe spéciale homogène- à 7- scolarisation en centre hospitalier).



Tableau 1.1 : Nombre d'élèves présentant une déficience langagière (dysphasie sévère), secteurs public et privé, pour l'ensemble du Québec

Type de regroupement	2005-2006	2006-2007
Classe ordinaire avec soutien à l'enseignant et à l'élève 1	1521	1673
Classe ordinaire avec participation à une classe ressource 2	278	268
Classe spéciale homogène 3	1297	1253
Classe spéciale hétérogène 4	1839	2271
École spéciale 5	285	288
Centre d'accueil 6	16	18
Centre hospitalier 7	0	5
Domicile 8	0	0
<b>Total général</b>	<b>5236</b>	<b>5776</b>

(Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2008b)

Le trouble de langage chez les enfants dysphasiques a des répercussions à différents niveaux : sur les plans personnel, social, scolaire et, plus tard, sur le plan professionnel (Beaulieu et Buttiens, 2005). Devant ces conséquences, il n'est pas surprenant de voir que les professionnels gravitant autour des ces élèves cherchent à leur donner un milieu adapté le plus possible à leurs besoins particuliers. Parmi les milieux extérieurs à la classe ordinaire, où les élèves dysphasiques sévères peuvent être scolarisés avec soutien, se trouve, entre autres, la classe de langage ou classe de communication. Toutefois, selon Gingras *et al.* (2006) qui a fait état de la question, l'étude de l'efficacité de ces classes n'est pas documentée. Il s'agit donc d'un champ encore inexploré.

### 1.2.2 Classe de langage pour les élèves dysphasiques sévères

Comme il a été mentionné, les services offerts aux élèves dysphasiques sévères peuvent varier d'un territoire à l'autre, mais à la base, si ces enfants ne sont pas intégrés à la classe ordinaire, ils peuvent entre autres fréquenter une classe spécialisée de langage où ils recevront un enseignement adapté ainsi qu'une rééducation orthophonique (Samson, 1993a). La classe de langage est un modèle de

service faisant partie des niveaux 5 et 6 du système en cascade, c'est-à-dire que l'élève dysphasique sévère est scolarisé en classe spécialisée à l'intérieur d'une école ordinaire ou dans une école spéciale.

Actuellement, il existe très peu de documentation sur ces classes spécialisées et celles qui existent sont plus ou moins officielles. Initialement, ces classes sont nées du besoin d'avoir une ressource scolaire particulière pour des élèves qui étaient identifiés comme étant en difficulté grave de communication (Samson, 1993a). Même si certaines des caractéristiques de cette classe peuvent laisser penser qu'il s'agit d'une classe spécialisée homogène, puisque ce sont des élèves ayant des difficultés langagières qui doivent la fréquenter, il s'agit, dans les faits, d'une classe hétérogène. En effet, il n'est pas rare d'y retrouver des élèves présentant des troubles autres que la déficience langagière, par exemple un trouble envahissant du développement, des incapacités intellectuelles, etc.

Selon Bishop et Leonard (2000), il est tout particulièrement problématique de mettre en place des services particuliers pour les élèves présentant un SLI. En effet, la problématique de ces élèves fait en sorte qu'ils ne peuvent pas être facilement scolarisés avec les élèves ayant simplement des difficultés d'apprentissage. Étant donné l'importance du langage pour le développement des habiletés sociales, éducatives et cognitives des enfants, il est essentiel pour ces élèves d'être à l'intérieur d'un environnement intensif de l'apprentissage du langage. La classe de langage (*language unit*<sup>3</sup>) permet d'atteindre ce but. En effet, selon Samson (1993a), plus que toute autre classe spécialisée, la classe de langage, classe à effectif réduit, a pour but de stimuler le développement verbal des élèves.

---

<sup>3</sup> Bien qu'il ne soit pas l'équivalent exact de la classe de langage, ce terme a été considéré étant donné les grandes similitudes entre ces deux types de classe. Le *language unit*, type de classe retrouvé entre autres au Royaume-Uni, est une classe d'appoint dont le but est de préparer les élèves à réintégrer les classes ordinaires en les stimulant au niveau du langage. Quelques-unes de ses distinctions par rapport à la classe de langage se retrouvent dans le fait que le *language unit* ne se retrouve pas nécessairement à l'intérieur d'une école ordinaire; il peut toutefois y être rattaché de même qu'à une école spécialisée ou à un autre type d'établissement (Botting, Crutchley, et Conti-Ramsden, 1998). Aussi, les enfants n'y sont pas scolarisés nécessairement à temps plein; en effet, ils peuvent fréquenter leur classe ordinaire tout en étant retirés pour aller dans cette classe spécialisée. L'organisation de ces classes est également différente, que ce soit au niveau du personnel qui y travaille ou de la formation des groupes; l'écart d'âge entre les élèves peut varier beaucoup plus que dans les classes de langage d'ici (Conti-Ramsden et Botting, 2000).

Les classes de langage suivent, à leur façon et à leur rythme, le programme de formation de l'école québécoise. Mis à part ce dernier, il n'y a pas vraiment de ligne directrice qui régisse toutes ces classes, c'est-à-dire que la façon d'intervenir dépend fortement de l'enseignant et des ressources disponibles. D'une commission scolaire à l'autre et même d'une classe à l'autre, l'organisation est différente. Toutefois, puisque les classes de langage offrent des services aux élèves dysphasiques sévères, il est intéressant pour leur évaluation de faire un parallèle avec la prestation des services donnés avant la scolarisation des enfants dysphasiques afin de voir si les mêmes problèmes et effets positifs ressortent.

Les recherches qui impliquent des élèves présentant un SLI et fréquentant un *language unit* sont peu nombreuses. Celles présentes dans la littérature abordent l'intégration des élèves présentant un SLI qui fréquentent ce type de classe, les méthodes d'enseignement qui y sont employées, ainsi que leur organisation éducationnelle (Conti-Ramsden et Botting, 1999). Aussi, d'autres études se sont penchées sur les résultats scolaires obtenus par ces élèves. Par exemple, l'étude de Knox (2002) a testé les compétences de ces élèves dans trois matières, soit l'anglais, les mathématiques et les sciences. Leurs résultats étaient très faibles en comparaison à ce qu'il était normalement attendu. Quant aux classes de langage, il existe actuellement très peu de documentation formelle à leur sujet. Le document le plus complet qui a été recensé date de 1993 et aborde surtout des projets mis en place à l'intérieur des toutes premières classes de langage de la commission des écoles catholiques de Montréal, aujourd'hui la commission scolaire de Montréal (Samson, 1993a).

Ces quelques études sur le *language unit* ainsi que les documents concernant la classe de langage qui ont été recensés n'abordent pas spécifiquement l'efficacité de la classe de langage sur la réussite éducative des élèves dysphasiques sévères, il apparaît nécessaire de chercher à combler cette lacune.

### **1.3 Question de recherche**

Comme le précise Samson (1993a, p. 45) « la classe de langage se donne comme mission de stimuler le développement verbal des élèves ». Toutefois, ces services

font rarement l'objet d'évaluations formelles (Gingras *et al.*, 2006). Pourtant, dans sa Politique de l'adaptation scolaire (1999), le ministère de l'Éducation manifeste son désir que des actions soient posées afin d'évaluer formellement l'efficacité ainsi que l'efficience des services et des ressources éducatives mis en place pour accompagner les élèves HDAA dans leur cheminement scolaire. Ainsi, il s'avère pertinent d'enquêter sur ce modèle de service afin de savoir comment il permet aux élèves dysphasiques sévères de cheminer efficacement dans leur quête de la réussite éducative.

Afin d'en savoir plus sur le sujet, nous posons la question suivante : « Quelle est la perception de l'efficacité des classes de langage de la région de Montréal sur la réussite éducative des élèves dysphasiques sévères ? »

Cette question conduit la chercheuse à enquêter sur la façon dont les différents intervenants qui gravitent autour de l'élève dysphasique sévère définissent la réussite éducative et décrivent la classe de langage et ses effets. Des avantages et des désavantages par rapport à la fréquentation de cette classe par l'élève dysphasique sévère pourraient aussi être relevés.

Bref, il a été vu dans ce chapitre, le contexte dans lequel se déroulera la recherche. Différents modèles de service sont mis en place pour soutenir les élèves en difficulté dans leur cheminement scolaire. Pour les élèves dysphasiques sévères, il y a entre autres la classe de langage. Toutefois, la recherche ne documente pas encore assez l'efficacité de ces classes sur la réussite éducative des élèves dysphasiques sévères.

## 2 Recension des écrits

Au chapitre précédent, la problématique a été élaborée en abordant les différentes notions nécessaires à la reconnaissance du besoin d'enquêter sur le niveau d'efficacité des classes de langage sur la réussite éducative des élèves dysphasiques sévères. Dans ce chapitre, les différents aspects de ces notions seront analysés afin d'en relever toutes les nuances. Ainsi, les notions en lien avec le contexte d'intervention telles la conception des élèves en difficulté et des élèves dysphasiques et les modèles de service mis à leur disposition seront présentées. Aussi, des notions en lien avec le concept d'efficacité et de réussite éducative seront traitées telles qu'abordées dans les écrits en lien avec la question de recherche. Afin de traiter ces éléments, les étapes du processus d'analyse (Legendre, 2005) ont été suivies (annexe B).

### 2.1 *Élève en difficulté au Québec*

La classification ainsi que la prise en compte des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage a évolué à travers le temps. En effet, plus les recherches avancent, plus la communauté scientifique tente de mieux comprendre les troubles qui caractérisent certains enfants. De plus, chaque pays établit des critères quant à l'identification et à la façon dont ces enfants seront pris en charge dans le système scolaire d'où l'importance de tenir compte, dans ce qui suit, du contexte scolaire québécois.

Actuellement, au Québec, les élèves HDAA peuvent se retrouver dans l'une des deux catégories suivantes :

- les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage;
- les élèves handicapés (MELS, 2007).

Une troisième catégorie peut également être considérée, celle des élèves à risque (MELS, 2007). Cette dernière population d'élèves a subi des modifications quant à sa définition et à sa catégorisation, Selon la plus récente définition du MELS (2007) les élèves à risque sont

[...] des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée (p. 24)

Malgré cette définition, cette catégorie d'élèves demeure encore nébuleuse. Les facteurs de vulnérabilité qui peuvent être pris en compte pour identifier les élèves à risque ne sont pas indiqués ni leurs effets précis sur les apprentissages et le comportement des élèves. Il est sous-entendu que ces élèves forment un groupe hétérogène étant donné la généralité avec laquelle ils sont définis. Il est aussi à mentionner que ces élèves dont les caractéristiques ont des répercussions sur leur cheminement scolaire ou personnel ne font pas partie des élèves HDAA et ne font plus objet d'une identification formelle aux fins de la déclaration des effectifs scolaires au ministère de l'Éducation.

Pour ce qui est de l'identification des élèves handicapés, des critères spécifiques établis par le MELS doivent être respectés en plus de répondre aux trois conditions suivantes :

- 1) l'élève doit avoir reçu une évaluation diagnostique par un personnel qualifié;
- 2) des incapacités et des limitations doivent découler de la déficience ou du trouble se manifestant sur le plan scolaire;
- 3) l'élève a besoin de mesures d'appui qui devront être mises en place pour réduire les inconvénients dus à la déficience ou au trouble (MELS, 2007).

Le MELS attribuera un code de difficulté aux élèves qui respectent tous les critères demandés. Ainsi, chaque commission scolaire est responsable de mettre en place les mesures d'appui pour répondre aux besoins particuliers de ses élèves handicapés. Parmi les élèves handicapés se retrouvent les élèves présentant une déficience langagière ou dysphasie sévère. Selon le MELS (2007), l'enfant qui présente une déficience langagière est celui qui a une atteinte sévère à la sphère expressive et une atteinte de modérée à sévère à la sphère réceptive du langage. Un diagnostic doit conclure à une dysphasie sévère, à un trouble primaire sévère du langage ou à une dyspraxie verbale sévère (annexe C). Il est important de souligner que les élèves présentant une dysphasie qui n'est pas dite sévère selon les critères établis ne sont

pas reconnus parmi les élèves handicapés par le ministère de l'Éducation et ne sont donc pas identifiés par le code de difficulté 34 qui donne à ces enfants le droit d'avoir des services éducatifs particuliers. Ces enfants font partie de la grande catégorie des élèves à risque et ne font donc pas partie des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Ils se retrouvent dans les classes ordinaires et reçoivent peu ou pas de service. Le fait que ces enfants ne soient pas identifiés dans le milieu scolaire contribue à la difficulté de l'établissement précis du nombre exact d'élèves dysphasiques. Cette recherche se base sur un intérêt pour les élèves dysphasiques; ce trouble ainsi que la description de ces élèves seront donc présentés.

### **2.1.1 Dysphasie et élèves dysphasiques au Québec**

À travers le temps, plusieurs termes ont été utilisés, autant dans la littérature francophone qu'anglophone, pour parler de la dysphasie : audimutité, dysphasie développementale, dysphasie, etc. (annexe D). Chacune de ces appellations a cherché à qualifier d'une façon particulière ce trouble du langage. L'utilisation de ces différentes terminologies a évolué en même temps que les recherches sur la dysphasie ont permis de cerner un peu plus cette problématique laissant ainsi de côté les termes qui ne semblaient pas bien prendre en compte toutes les caractéristiques de ce trouble. Aussi, comme le mentionne Eisenson (1972 in Leonard, 1998), l'exactitude technique a également pu être une raison pour laquelle les noms désignant ce trouble ont changé. Ce serait le cas du passage du terme d'aphasie à dysphasie. En effet, tandis que le préfixe « a » implique une absence de langage, le préfixe « dys » désigne des difficultés avec la langue. L'annexe D présente aussi un aperçu de l'évolution de cette terminologie. Seuls les termes français ont été gardés dans la ligne du temps, bien que leurs équivalents en anglais aient été également retrouvés à travers les différentes lectures et soient présentés afin d'avoir un aperçu de la façon dont la littérature anglophone a abouti au terme de *specific language impairment* qui est le terme actuellement utilisé dans la littérature anglophone (Dumont, 1998; Leonard, 1998).

Le Québec ne fait pas exception dans ce changement de vocabulaire. La figure 2.1 fait ressortir les principaux termes utilisés dans cette région.

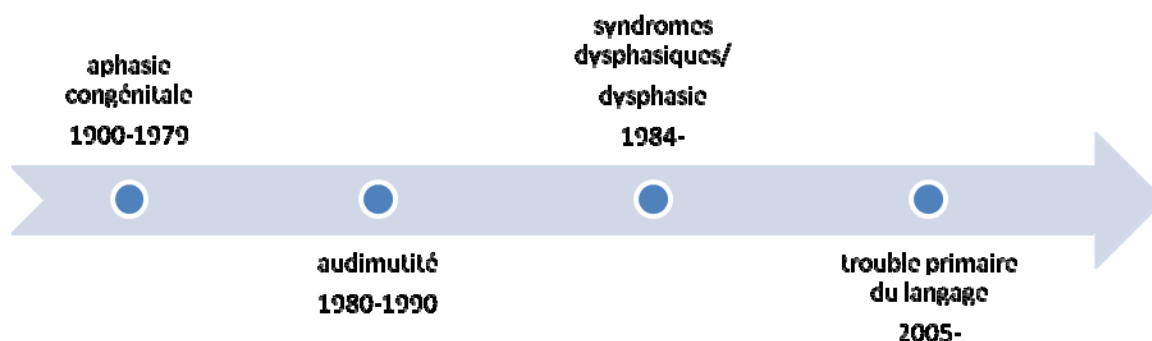


Figure 2.1 : Terminologie utilisée au Québec

C'est en 1986, grâce à la création de l'Association québécoise pour les enfants atteints d'audimutité (AQEA) que le terme audimutité est apparu au Québec (Samson, 1993b). À peine quelques années plus tard, cette appellation a été adoptée par le ministère de l'Éducation ainsi que par le ministère de la Santé et des Services sociaux. Ainsi, le handicap de ces élèves a été reconnu officiellement par ces ministères. Puis, inspirés d'une école de pensée américaine, les termes *syndromes dysphasiques/dysphasie* ont ensuite été introduits. De nos jours, avec les avancées réalisées, l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec introduit peu à peu le terme de trouble primaire du langage marquant ainsi une différence avec le terme *specific language impairment* de l'école de pensée américaine. En effet, l'ordre des orthophonistes semble vouloir donner sa place à la dominante pragmatique qui est associée aux difficultés phonologiques ou morphosyntaxiques et lexico-sémantiques retrouvées dans ce trouble du langage (Beaulieu et Buttiens, 2005).

Cette variété de la terminologie à travers les années n'est pas surprenante lorsqu'on réalise la difficulté qu'il y a à comprendre et à diagnostiquer ce trouble du langage. En effet, tout comme la terminologie, la façon de définir la dysphasie varie d'un organisme ou d'un auteur à l'autre. Certains la définissent comme une déficience langagière (MELS, 2007), un problème neurologique (Pannetier, 2004), un trouble persistant de la communication verbale (Boucher *et al.*, 2001), un trouble du développement du langage (Conti-Ramsden, Donlan, et Grove, 1992; Dumont, 1998; Lussier et Flessas, 2009; Rondal et Seron, 1999; Samson, 1993b) ou simplement un trouble du langage (Chabot et Boivin, 2000; Dumont, 1998; Simoneau-Larose, 1993;



Villeneuve, 1996). Différents points semblent toutefois réunir ces définitions. D'abord, c'est le langage de l'enfant qui est affecté. On précise que les élèves dysphasiques « ne sont pas sourds, ils ont tout ce qu'il faut pour parler (bouche, langue, lèvres, cordes vocales qui fonctionnent bien). Ils reçoivent la même stimulation que les autres enfants de leur famille et ils ne présentent pas de problèmes socio-affectifs marqués » (Villeneuve, 1996, p. 2). Le trouble n'est pas non plus la conséquence d'une déficience intellectuelle ou du bilinguisme (AQEA, 2006). Ainsi, l'orthophoniste qui tente de diagnostiquer la dysphasie chez un enfant doit faire attention à certains critères d'exclusion, c'est-à-dire qu'il doit s'assurer que les limites de l'enfant quant à ses habiletés langagières ne sont pas dues à des problèmes d'audition, du statut neurologique, de l'intelligence non-verbale ou d'autres facteurs connus (Leonard, 1998). En fait, l'orthophoniste doit tenter de distinguer la dysphasie des autres troubles où des difficultés langagières peuvent être présentes. Cette façon de diagnostiquer n'est pas récente. Déjà en 1960, ce trouble était défini à l'aide de critères d'exclusion:

[...]impairment of language function (expressive and receptive)" that was not "associated primarily with" mental deficiency, hearing impairment, central nervous system (CNS) damage to the peripheral speech mechanism, emotional disturbance, or social-emotional factors (Proceedings of the Institute on Child-hood Aphasia, 1960 in Rescorla et Lee, 2000, p. 2).

Toutefois, au Québec, avec les récents travaux de l'Ordre des orthophonistes et audiologistes (2005), une démarche diagnostique ainsi que des outils sont proposés pour identifier la dysphasie. Le premier outil présente 20 indicateurs qui permettent de signaler la présence d'un trouble primaire du langage. Le deuxième outil, quant à lui, indique la sévérité du trouble. Le dernier outil a pour but de connaître l'avis des personnes entourant l'enfant sur son fonctionnement. Il est toutefois important de rappeler que tout au long de cette démarche diagnostique, l'exercice du jugement clinique de l'orthophoniste est primordial (Beaulieu et Buttiens, 2005).

Il est aussi important de souligner que la dysphasie va bien au-delà du simple retard de langage que certains enfants peuvent présenter en bas âge. Il est toutefois difficile de distinguer ces deux types de difficulté avant l'âge de 6 ans, puisque les manifestations se ressemblent fortement (Billard, 1998 *in* Lussier et Flessas, 2009). C'est dans la persistance des difficultés au-delà de cet âge, et ce, malgré une

rééducation du langage, qu'il sera possible de confirmer la présence d'un trouble plutôt que d'un simple délai dans l'acquisition des étapes normales du langage (Chabot et Boivin, 2000). Les parents ainsi que tout professionnel de la santé devraient être attentifs au développement langagier de l'enfant. En effet, comme le souligne Larose (1995 in AQEA, 1995), il est possible de déceler certains indices d'anomalies du développement du langage de la naissance jusqu'à l'âge de 6 ans. Le but de l'attention portée à ces indices n'est que d'aider à l'identification précoce de troubles langagiers chez l'enfant. Ainsi, celui-ci pourra être stimulé le plus tôt possible et quoique qu'il ait ou non plus tard le diagnostic d'un trouble du langage, les actions posées ne pourront qu'aider cet enfant dans ses étapes d'acquisition du langage.

La dysphasie n'est pas un trouble facile à comprendre; différentes façons de classer ce trouble se retrouvent dans la littérature. Cette diversité dans la classification cause un problème au niveau de l'identification de ces enfants dans la population. En effet, tout dépendamment de la façon de classer la dysphasie, le nombre d'individus concernés variera.

Mise à part la définition donnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en 2007, on retrouve au Québec d'autres définitions de la dysphasie qui seront présentées ci-dessous.

Voici la définition donnée par l'Association québécoise de la dysphasie :

La dysphasie résulte d'une atteinte neurologique qui affecte l'expression et la compréhension du langage au point d'handicaper l'enfant dans la communication et l'accomplissement des activités normales pour son âge (AQEA, 2006).

En 2000, l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec (OOAQ), dans le but d'améliorer la qualité des services donnés aux élèves dysphasiques, a eu pour mandat de proposer une définition actualisée de la dysphasie. Cette définition devait aussi être accompagnée de critères qui faciliteraient l'identification des enfants de 0 à 18 ans (Beaulieu et Buttiens, 2005). Voici donc leur définition :

Trouble primaire du langage, dans les sphères expressive ou expressive et réceptive, qui s'observe par des atteintes variables affectant le développement de plus d'une composante du langage, phonologie, morphologie, syntaxe, sémantique, pragmatique. En plus d'une hétérogénéité des manifestations de ce trouble d'un individu à l'autre, il se caractérise, chez un même individu, par sa persistance, la variabilité du portrait clinique dans le temps, de même que par une forte probabilité qu'il y ait peu d'évolution sans intervention. La dysphasie est souvent accompagnée d'autres signes et peut aussi coexister avec d'autres déficiences. La dysphasie a des répercussions qui peuvent entraver le développement et le fonctionnement de l'individu sur les plans personnel, social, scolaire et professionnel. Par conséquent, la dysphasie engendre des situations de handicap et des préjudices variables pour l'individu et son entourage selon les circonstances et à tous les âges de la vie (OOAQ, 2004, p. 5).

L'Association des établissements de réadaptation en déficience physique du Québec, qui offre les services aux enfants dysphasiques, a défini la dysphasie de la façon suivante :

Les personnes ayant une déficience du langage et de la parole sont celles dont la déficience est consécutaire à des troubles neurologiques (tels que l'aphasie, la dysphasie ou l'audimutité, la dysfonction cérébrale) entraînant des incapacités significatives et persistantes au niveau de la communication. Ces personnes sont susceptibles de vivre des situations de handicap et nécessitent des services spécialisés d'adaptation ou de réadaptation (FRDPQ, 1998, p. 5).

En la nommant déficience langagière, le ministère de l'Éducation ne définit, quant à lui, que la dysphasie sévère : « Trouble sévère et persistant du développement du langage limitant de façon importante les interactions verbales, la socialisation et les apprentissages scolaires » (MEQ, 2000, p. 12). En 2007, le MELS précise les diagnostics qui sont dorénavant acceptés pour qu'un enfant puisse être identifié comme ayant une déficience langagière. Ainsi, pour le ministère l'enfant ayant une déficience langagière est celui qui a une atteinte sévère à la sphère expressive et une atteinte de modérée à sévère à la sphère réceptive du langage et dont le diagnostic conclue à une dysphasie sévère, à un trouble primaire sévère du langage ou à une dyspraxie verbale sévère.

De ces définitions, il ressort que ce trouble, qui affecte manifestement le langage, occasionne des situations de handicap pour l'enfant, notamment à l'école où la communication est importante. Parmi toutes ces définitions, c'est celle donnée par le

MELS qui est acceptée dans le milieu scolaire québécois pour que l'enfant dysphasique *sévère*, c'est-à-dire celui dont la sphère expressive et réceptive du langage sont touchées, puisse avoir des services. Toutefois, il est important que les intervenants du milieu scolaire soient sensibilisés à ce trouble afin qu'ils interviennent aussi de façon adéquate auprès des enfants dont la dysphasie n'est pas dite sévère. En effet, selon Boulanger-Lemieux (2001), il ne faut pas sous-estimer l'importance du nombre d'enfants dysphasiques qui représente environ un quart de l'ensemble des troubles du langage oral chez les enfants d'âge préscolaire et scolaire. En fait, sur 1000 enfants, il y en a de 4 à 5 qui présentent un syndrome dysphasique (Boulanger-Lemieux, 2001).

La dysphasie affecte un enfant de façon variée et à des degrés de sévérité divers. Ainsi, les élèves dysphasiques forment un groupe hétérogène (Beaulieu et Buttiens, 2005; AQEA, 1995; Gingras *et al.*, 2006; Leonard, 1998; Watkins et Rice, 1994 in Paul-Brown et Caperton, 2001; Samson, 1993a, 1993b), ce qui complexifie leur identification. En effet, dans la littérature, on ne parle pas toujours de la dysphasie, mais bien des dysphasies. On distingue jusqu'à six types de dysphasie (ou syndromes dysphasiques) : auditivo-verbale, dyspraxie verbale, lexical syntaxique, programmation ou production phonologique, sémantique-pragmatique et syntaxique phonologique (annexe E). Ces syndromes dysphasiques se situent à la sphère expressive, à la sphère du traitement de l'information ou à ces deux sphères - section mixte - selon la sphère du langage principalement affectée. Cette classification permet d'avoir une meilleure compréhension des composantes du langage qui sont touchées en présence d'une dysphasie. Il faut toutefois rappeler que le portrait des enfants dysphasiques ne s'établit pas aussi clairement, puisque les difficultés langagières se chevauchent facilement. Ces syndromes ne sont pas mentionnés tels quels dans la définition donnée par le ministère de l'Éducation qui ne parle que de la déficience langagière ou dysphasie sévère.

Selon l'ordre des orthophonistes cinq dimensions du langage peuvent donc être touchées en présence d'une dysphasie : la phonologie, la morphologie, la syntaxe, la sémantique et la pragmatique. La phonologie concerne les phonèmes, c'est-à-dire les sons du langage. La morphologie, quant à elle, fait référence aux règles des préfixes et des suffixes qui peuvent donner des informations concernant le temps et le

nombre. La syntaxe concerne la combinaison des mots pour former une phrase, et ce, en suivant des règles préétablies. Pour ce qui est de la sémantique, celle-ci touche le sens de la combinaison des mots ou des mots en tant que tel. Puis, la pragmatique indique la façon dont il faut utiliser le langage. C'est à tous ces niveaux que l'enfant dysphasique peut éprouver des difficultés.

Les atteintes de ce trouble chez élèves dysphasiques se caractérisent par de la variabilité (Beaulieu et Buttiens, 2005). De plus, avec le temps, il est possible que le portrait de ces enfants change. Ainsi, les caractéristiques varient d'un enfant à un autre tant au niveau des difficultés que des forces. Il est important de comprendre ces caractéristiques afin d'être en mesure d'intervenir efficacement auprès de ces élèves.

#### FORCES DE L'ÉLÈVE DYSPHASIQUE

Selon Noreau et al. (1993), l'élève dysphasique a particulièrement deux grandes forces qu'il convient de mettre à profit : son désir de communiquer et son sens de l'observation. En effet, il utilisera d'autres moyens que la parole pour se faire comprendre : le regard, les mimiques et les gestes. L'enfant dysphasique est généralement motivé à apprendre et persévérant dans l'exécution des tâches. De plus, il peut très bien réussir les tâches où le langage n'est pas de mise (Lussier et Flessas, 2009). Il est fort pertinent d'utiliser ces forces afin de réduire le plus possible les situations de handicap auxquelles il peut faire face.

#### TROUBLES ASSOCIÉS

Il existe quelques troubles associés à la dysphasie. Si certains sont concomitants, d'autres sont plutôt occasionnels, leur présence et leur intensité varieront d'un enfant à l'autre. Ainsi, de façon variable, on retrouve en comorbidité à la dysphasie, les troubles d'expression, de compréhension, d'habiletés métalinguistiques, de généralisation, d'abstraction, de la perception auditive ou visuelle, de la mémoire, de l'attention, des comportements et de psychomotricité. En outre, les «enfants présentant une dysphasie peuvent vivre des difficultés sur le plan de l'autonomie et de l'estime de soi» (Beaulieu et Buttiens, 2005, p. 10). Étant donné la diversité des manifestations associées à la dysphasie, il faut bien avoir en tête que les portraits

varient d'un enfant dysphasique à l'autre. La section qui suit donne un peu plus de détails concernant ces difficultés. Elles sont présentées une à la suite de l'autre sans distinction entre les troubles toujours présents et les troubles occasionnels, puisque certains d'entre eux se chevauchent ou encore parce que la façon de les classer n'est pas uniforme parmi les différents auteurs consultés.

Trouble d'expression : difficulté à dire des mots (substitution et omission des sons), difficulté à trouver ses mots et en apprendre de nouveaux (vocabulaire limité) et difficulté à produire des phrases complexes ou à produire un discours laborieux. L'élève ne donne pas toutes les informations importantes pour que son interlocuteur comprenne son message et il peut aussi passer facilement du coq-à-l'âne. De plus, il maintient difficilement un échange pendant plusieurs tours de parole (Boucher *et al.*, 2001; Lussier et Flessas, 2009).

Trouble de compréhension : difficulté à comprendre les mots abstraits ou hors contexte, les morphèmes, les relations spatiales, les questions qui demandent une explication, les phrases et les discours longs ou complexes (Boucher *et al.*, 2001).

Trouble d'habiletés métalinguistiques : difficulté à réfléchir et à porter un jugement sur différentes composantes du langage (Boucher *et al.*, 2001). Par exemple, l'élève ne comprendra pas le sens figuré d'un mot.

Trouble de généralisation : difficulté à transférer à de nouvelles situations des notions apprises à l'intérieur d'un contexte donné (Boucher *et al.*, 2001). Par exemple, l'élève est capable de former une dizaine avec des cubes, mais il ne sera pas en mesure de trouver le nombre de dizaines dans le nombre 10. De plus, il devient difficile pour les élèves de catégoriser des éléments (Lussier et Flessas, 2009). Il ne trouvera pas que le cube et le cône font partie de la même catégorie, soit celle des solides.

Trouble d'abstraction : difficulté à comprendre les concepts plus abstraits et même à exprimer de telles idées (Lussier et Flessas, 2009). Il est difficile pour ces enfants de construire des images mentales (Boucher *et al.*, 2001). Plusieurs notions mathématiques rentrent dans cette catégorie. Les difficultés se manifestent lors de

résolution de problèmes, pour trouver des liens de cause à effet et pour ce qui est d'anticiper des conséquences (Boucher *et al.*, 2001).

Troubles perceptifs :

- 1) L'enfant dysphasique peut avoir des troubles de perception de l'espace (organisation spatiale) se manifestant par de la difficulté à se repérer et à s'organiser dans l'espace (Lussier et Flessas, 2009). La perception temporelle peut aussi être affectée, c'est-à-dire que l'enfant a de la difficulté quant à l'organisation des séquences dans le temps. L'ordre chronologique et les concepts de temps (avant, après, hier, demain) sont plus difficiles à acquérir pour lui (Lussier et Flessas, 2009).
  
- 2) Perception auditive : ce trouble affecte le traitement du signal sonore en fonction de la vitesse de la parole. L'interlocuteur parlant trop rapidement, l'enfant a de la difficulté à bien différencier chaque mot prononcé. Les messages chuchotés peuvent aussi être plus difficiles à comprendre ou encore la distinction entre des mots qui se ressemblent à l'oral (Boucher *et al.*, 2001; Lussier et Flessas, 2009).

Trouble de mémoire : au niveau de la mémoire, il est mentionné que c'est la mémoire verbale qui est beaucoup plus touchée que la mémoire visuelle, visuo-spatiale ou tactile (Lussier et Flessas, 2009). Les informations verbales sont donc plus difficiles à mémoriser.

Trouble de l'attention : pour ce qui est de l'attention, il est difficile pour l'enfant de trouver l'élément qui doit être focalisé ou encore il arrive que ce dernier manifeste un intérêt démesuré pour un détail sans importance (Boucher *et al.*, 2001; Lussier et Flessas, 2009). Avec l'attention, des difficultés quant aux fonctions exécutives peuvent être mesurées chez l'enfant dysphasique, c'est-à-dire des difficultés au niveau de la planification, de l'anticipation, de la flexibilité cognitive, de la sensibilité à l'interférence, du maintien de l'objectif, de la manipulation de plusieurs concepts en même temps, de l'utilisation de stratégies associatives et de la fluidité verbale (Lussier et Flessas, 2009).

Troubles comportementaux : difficultés à adopter des comportements adéquats à la situation étant donné ses difficultés de compréhension ou encore sa réaction démesurée par rapport à un événement quelconque. Aussi, étant donné ses difficultés d'expression, l'enfant dysphasique peut aussi être porté à utiliser plus rapidement des gestes « agressifs » plutôt que d'argumenter. Les relations affectives de l'enfant se voient donc également touchées (établissement et maintien de relations sociales satisfaisantes). Les manifestations des difficultés comportementales peuvent aussi bien être hyperactives (hyperactivité, impulsivité) qu'hypoactives (déficit de l'attention) (Boucher *et al.*, 2001; Lussier et Flessas, 2009).

Troubles psychomoteurs : difficultés praxiques et maladresses. La planification et l'exécution d'un mouvement sont affectées, et ce, malgré une mobilité normale. Ces difficultés praxiques peuvent concerner les motricités fine et grossière. L'enfant dysphasique éprouve aussi de la difficulté quant à l'organisation de son schéma corporel et quant à sa latéralisation (Boucher *et al.*, 2001; Lussier et Flessas, 2009).

Compte tenu de ces caractéristiques, il n'est pas étonnant de constater que les élèves dysphasiques éprouvent des difficultés d'apprentissage à l'école. En raison des répercussions importantes du trouble sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Gingras *et al.*, 2006), il sera nécessaire d'apporter un soutien approprié (Pannetier, 2004). Des difficultés sociales peuvent aussi se manifester, et ce, étant donné le rôle important de la communication dans l'établissement et le maintien de bonnes relations sociales (Lussier et Flessas, 2009). Ainsi, l'élève dysphasique éprouve des difficultés à établir des relations avec ses pairs. Il peut même se retrouver socialement isolé (Paul-Brown et Caperton, 2001). Des interventions devront également être faites à ce niveau.

En plus de l'hétérogénéité des manifestations de ce trouble d'un enfant à l'autre, la dysphasie se caractérise par sa persistance, par la variabilité du portrait clinique dans le temps, de même que par une forte probabilité qu'il y ait peu d'évolution si l'on n'intervient pas auprès de ces enfants (Beaulieu et Buttiens, 2005). Aussi, en l'absence d'intervention précoce et intensive, il est plus probable que des situations de handicap soient engendrées dans les différents milieux de vie de l'enfant étant donné l'importance du langage en tant qu'outil de communication. Il s'avère donc



important d'intervenir précocement auprès de ces enfants ainsi que de mettre à leur disposition des services particuliers, comme des services de réadaptation et d'intégration (Legault et Fortier, 2002), qui les soutiendront tout au long de leur cheminement scolaire. En effet, une rééducation orthophonique a pour but d'aider l'enfant à fonctionner le mieux possible à la maison, à la garderie ou à l'école ainsi que de l'aider dans l'acquisition de structures et de modèles de communication (Chabot et Boivin, 2000). Selon Boulanger-Lemieux (2001), ce prompt recours à une rééducation du langage adaptée aux besoins de l'enfant dysphasique doit se faire autour de deux et trois ans. En effet, c'est vers cet âge qu'un enfant sans difficulté commence à s'exprimer à l'aide de courtes phrases et que peu à peu ses acquis langagiers se solidifient. De plus, Samson (1993a) rappelle que le fait d'intervenir précocement :

permet de tirer partie au maximum de la plasticité cérébrale de l'enfant de sa motivation à explorer, à apprendre et à grandir et de ses forces intrinsèques, autant d'atouts autrement voués à l'effritement en raison des échecs successifs de tous ordres (p.39).

Ce n'est pourtant que vers l'âge de 5 ans que les enfants sont référés en orthophonie pour une rééducation (Boulanger-Lemieux, 2001). Cette intervention un peu tardive apparaît comme une perte de temps précieux. Des services offrant une rééducation du langage à l'école devraient être offerts aux enfants le plus tôt possible, afin qu'ils puissent le plus rapidement possible réintégrer un milieu régulier de scolarisation.

La clientèle des élèves dysphasiques est prise en compte dans la recherche. Toutefois, les études concernant les enfants dysphasiques sont beaucoup plus en lien avec les domaines de l'orthophonie et de la neurologie qu'avec le domaine de l'éducation. En effet, ce n'est seulement depuis quelques années que les études portent sur l'enfant dysphasique en contexte scolaire (Beauregard, 2006).

Parmi les thèmes abordés dans la recherche concernant cette clientèle, se retrouvent des études portant sur les déficits des enfants dysphasiques en portant une attention particulière aux différents aspects du langage et au fonctionnement de celui-ci (par exemple, les études portent sur le déficit de la représentation du temps, le déficit de la construction du lexique, les difficultés et les stratégies pour l'accès lexical, le déficit grammatical, la morphologie grammaticale, la syntaxe, les habiletés

sensorimotrices, le jeu symbolique, les interactions et conversations de ces enfants, etc.). D'autres études se penchent sur l'origine du trouble ou la classification de ces élèves. Selon Beauregard (2006), les études concernant les élèves dysphasiques en contexte scolaire s'attardent sur les méthodes d'enseignement spécifique et sur la famille et l'école. D'autres, quoique peu nombreux, portent également sur les modèles de service disponibles pour ces élèves. Ceux-ci sont sujets à être comparés entre eux. Par exemple, Paul-Brown et Caperton (2001) discutent des études qui ont comparé des échantillons d'élèves du préscolaire présentant un trouble du langage (*primary language disorder* et *specific language impairment*) et ayant accès à un modèle de service où l'élève est sorti de la classe ordinaire pour recevoir des services particuliers ou à un modèle où les interventions spécifiques au langage se font à l'intérieur de la classe ordinaire (Valdez et Montgomery, 1997 et Wilcox, Kouri et Caswell, 1991 in Paul-Brown et Caperton, 2001). Les résultats ont montré qu'il n'y a pas de différence significative d'un point de vue clinique ainsi qu'en ce qui concerne l'utilisation dans la classe d'un vocabulaire cible. Toutefois, ces auteurs rappellent qu'il est nécessaire de chercher à évaluer l'efficacité ainsi que l'efficacé des différents modèles de service mis en place pour ces élèves.

Ainsi, bien que certains modèles de service adressés aux élèves dysphasiques constituent l'objet de certaines études, peu d'entre elles portent spécifiquement sur l'efficacité des classes de langage sur la réussite éducative des élèves dysphasiques sévères.

## ***2.2 Classe de langage***

Tel que mentionné précédemment, il y a très peu de documentation formelle sur les classes de langage. Les documents recensés portent surtout sur les premières classes de langage de la commission scolaire des écoles catholiques de Montréal, aujourd'hui la commission scolaire de Montréal (CSDM). On y décrit les différents projets mis en place dans chacune des ces classes (Samson, 1993a). Certaines études peuvent être très particulières à un type de classe de langage tel que le rapport de recherche de Lessard (1997) qui porte sur le devenir des enfants ayant fréquenté le Centre amis des mots (CAM), autrefois appelé Centre des enfants audimuets, ou encore le projet de recherche mis en place par l'école du centre Mackay de la commission scolaire

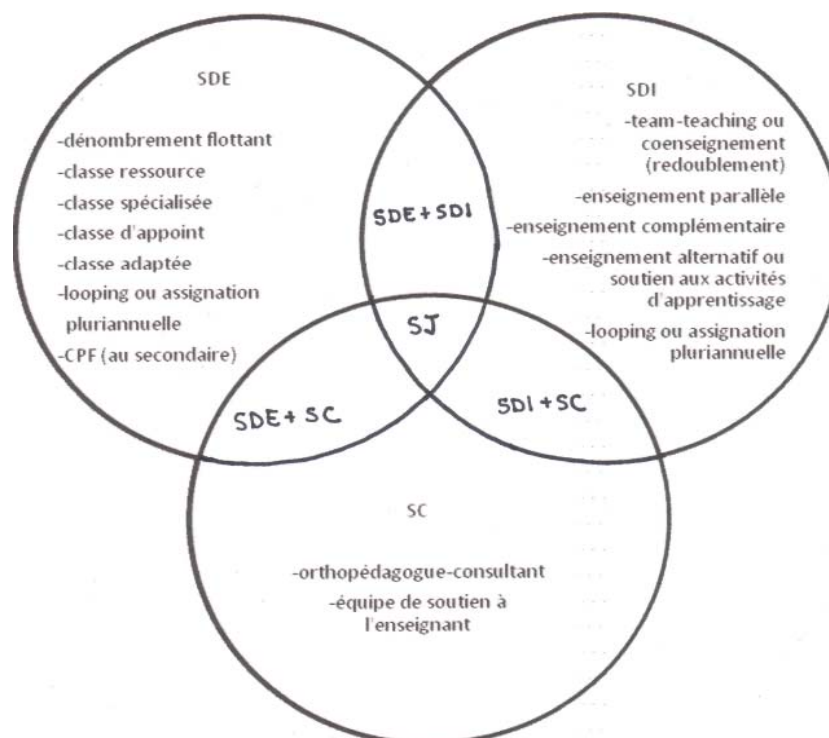
English-Montréal qui voyait le besoin de leur milieu d'améliorer l'évaluation de l'apprentissage de la langue (MEQ, 2003b). La classe de langage est une classe spécialisée hétérogène ayant un petit ratio où l'on donne un enseignement adapté aux élèves qui nécessitent une rééducation. Sa particularité réside dans le fait qu'elle dispense aux élèves une stimulation verbale intense (Samson, 1993a). En tant que classe spécialisée située à l'intérieur d'une école ordinaire, la classe de langage devrait permettre à l'élève dysphasique sévère de participer à la vie de l'école. Cette intégration à la vie scolaire ordinaire peut aller de la simple participation aux récréations jusqu'à l'intégration de demi-journées d'école. À ce sujet, Trépanier (2005) rappelle que les agents d'éducation pourraient prévoir une intégration partielle en classe ordinaire ou encore qu'ils pourraient créer des activités conjointes entre les élèves de ces classes spécialisées et ceux des classes ordinaires. Il y a aussi la possibilité d'intégrer les élèves dysphasiques sévères dans une classe ordinaire d'âge chronologique plus jeune, afin de leur permettre une meilleure réalisation d'apprentissages scolaires et ainsi prévenir l'apparition de sentiments d'échec (Conti-Ramsden et Botting, 2000).

Ce qui caractérise le plus la classe de langage, c'est l'enseignement adapté aux particularités verbales des élèves qui en font partie (Samson, 1993a). Comme il a été vu précédemment, les élèves dysphasiques présentent différents portraits de difficulté et ont donc des besoins spécifiques. Ainsi, l'enseignant en classe de langage, qui a une formation en adaptation scolaire, doit enseigner le programme régulier, mais en adaptant ses stratégies d'enseignement aux particularités de ses élèves. Pour ce faire, certains principes doivent être respectés : la constance, la structure, la répétition, la routine, la connaissance des résultats par l'élève et la planification des objectifs à atteindre.

Au même titre que l'appellation de la dysphasie, la classe de langage ne semble pas avoir son parfait équivalent dans la littérature anglophone. Toutefois, des lectures sur le *language unit*, qui a des points en commun avec la classe de langage, ont permis de dresser un meilleur portrait de cette dernière. Selon une étude réalisée en Angleterre (Botting et al., 1998 in Conti-Ramsden et Botting, 2000), le *language unit* est habituellement composée d'un enseignant qui connaît bien la clientèle, d'un assistant de classe ou d'un autre type de personne-soutien (*classroom assistant* or

*other auxiliary*), d'un orthophoniste, dont l'horaire varie d'une classe à l'autre et, à quelques occasions, d'un assistant sur l'heure du midi (*midday assistant*) ou même d'un orthophoniste assistant (*speech therapy assistant*). Pour faire un parallèle avec le milieu scolaire montréalais, dépendamment de l'école, les intervenants de la classe de langage seraient principalement un enseignant en adaptation scolaire, un technicien en éducation spécialisée et un orthophoniste. Bien sûr, pour tous ces professionnels, leur tâche ainsi que le temps qu'ils accordent aux élèves varient d'un milieu à l'autre. Il est à rappeler que chaque classe de langage a sa propre façon de fonctionner étant donné la diversité des besoins et des ressources disponibles pour y répondre. De plus, l'efficacité de l'enseignement qui y est donné dépend, comme dans toute autre classe, des pratiques éducatives qui y sont employées (Archambault et Chouinard, 2003). Les classes de langage peuvent utiliser différents outils pour donner un support à l'apprentissage du langage. Il peut y avoir un système de signes, de symboles ou même de couleurs. Certaines classes peuvent également bénéficier d'outils technologiques (logiciels de communication, ordinateurs spécialisés, etc.) aidant à la communication écrite ou orale des élèves (Botting et al., 1998 in Conti-Ramsden et Botting, 2000).

La figure 2.2 qui présente la typologie de modèles de service d'enseignement en adaptation scolaire de Trépanier (2005, p. 28) peut être utile pour situer encore plus la classe de langage.



**Figure 2.2 : Typologie de modèles de service d'enseignement en adaptation scolaire en contexte d'intégration scolaire**

Cette typologie regroupe sous quatre formes -en fonction du type d'intervention de l'orthopédagogue- les modèles de service d'enseignement offerts aux élèves en difficulté lorsque ceux-ci sont dans un contexte d'intégration. Il y a les services où les interventions de l'orthopédagogue sont réalisées directement auprès de l'élève à l'extérieur de la classe ordinaire (SDE) ou à l'intérieur de celle-ci (SDI), les modèles de service de consultation auprès de l'enseignant de la classe ordinaire, où les interventions de l'orthopédagogue sont indirecte (SC) et la combinaison ou le jumelage des modèles de service d'enseignement en adaptation scolaire (SJ). Toutefois, comme le souligne l'auteure, il est possible d'adapter cette typologie en fonction des autres professionnels intervenant dans le domaine de l'adaptation scolaire. Dans ce contexte, il s'agirait de considérer aussi le travail de l'orthophoniste qui offre un service complémentaire aux élèves dysphasiques sévères. Ce service de soutien se donne à l'intérieur et à l'extérieur de la classe de langage. Nous ne sommes donc pas seulement dans un modèle où les interventions orthopédagogiques

sont réalisées directement auprès de l'élève à l'extérieur de la classe ordinaire (SDE); il faut aussi tenir compte des effets du service de l'orthophoniste à l'intérieur et à l'extérieur de la classe de langage. Cette façon de situer la classe de langage permet de ressortir des avantages et des limites liés à ce type de service.

#### AVANTAGES

La classe de langage a un ratio maître-élève moins élevé que la classe ordinaire (Conti-Ramsden et Botting, 2000; Gingras *et al.*, 2006; Trépanier, 2005). La petite taille du groupe, soit de 8 à 10 élèves (Conti-Ramsden et Botting, 2000), permet à l'enseignant de préparer un programme d'enseignement adapté à chacun des élèves où l'apprentissage du langage est inclus dans toutes les activités (Conti-Ramsden et Botting, 2000; Gingras *et al.*, 2006). En fait, les interventions se font selon les difficultés de chacun à l'oral et à l'écrit (Gingras *et al.*, 2006). Ce programme adapté respecte le rythme d'apprentissage de chaque élève, les faibles et les forts (Trépanier, 2005). De plus, l'enseignant peut faire une rétroaction immédiate sur les activités réalisées de sorte que l'élève accumule moins d'erreurs dans les apprentissages qu'il fait. (Trépanier, 2005). Aussi, dans cette classe, l'élève peut être plus concentré et attentif étant donné qu'il y a moins de sources de distraction (Trépanier, 2005). Puis, ces élèves ont une image positive d'eux-mêmes, puisqu'ils travaillent avec d'autres élèves qui ont des difficultés (Trépanier, 2005). Gingras *et al.* (2006) disent même qu'ils ont une meilleure estime de soi.

Le fait que l'orthophoniste donne aussi des services à l'intérieur de la classe de langage aide l'élève à garder son sentiment d'appartenance au groupe, puisqu'il n'a pas à quitter tout le temps sa classe pour avoir du soutien. Aussi, il évite les difficultés liées au transfert des connaissances acquises, puisqu'il les réalise dans son milieu. De plus, puisque les activités de l'orthophoniste animées en classe de langage sont adressées à tous, il y a moins de risque qu'un élève soit étiqueté par ses pairs.

Dans un autre ordre d'idées, ce travail direct avec l'orthophoniste implique un partage des responsabilités entre ce professionnel et l'enseignant quant aux décisions à prendre (Trépanier, 2005) ainsi qu'une concertation des mesures adaptatives

(Gingras *et al.*, 2006). Cette concertation peut aussi être considérée comme un soutien à la formation continue des enseignants (Gingras *et al.*, 2006).

#### LIMITES

Pour ce qui est des limites, il y a tout d'abord l'étiquetage (Trépanier, 2005) de l'enfant par les autres élèves de l'école qui peut même aller jusqu'à la marginalisation (Gingras *et al.*, 2006). La réintégration au secteur régulier est aussi une limite de ce modèle (Gingras *et al.*, 2006), puisqu'elle se fait difficilement. L'élève n'évolue pas avec d'autres élèves de son âge qui auraient d'autres difficultés ou qui en n'auraient pas. En d'autres mots, dans la classe de langage, il y a peu de modèles langagiers adéquats. Aussi, bien que des interventions plus spécifiques au langage soient réalisées, ce modèle ne permet pas nécessairement une intervention de rééducation individuelle.

Très souvent, les classes de langage ne se situent pas dans le quartier des élèves qui la fréquentent. Leurs déplacements se font alors en autobus scolaire et même en taxi, à quelques occasions. L'utilisation de ces moyens de transport implique que certains élèves doivent se lever et partir très tôt de la maison. Au retour de l'école, les parents remarquent que ceux-ci sont exténués (Conti-Ramsden et Botting, 2000).

Ainsi, les classes de langage ont des aspects positifs et négatifs pour les élèves qui la fréquentent. Tout comme les autres classes spéciales, elles sont appelées à suivre le programme de formation établi par le ministère de l'Éducation tout en s'adaptant à la situation des élèves. Chacune à sa façon tente de donner aux élèves dysphasiques sévères un enseignement de qualité leur permettant de cheminer en vue d'atteindre leur réussite éducative. Les classes de langage ne sont pas toutes organisées de la même façon. Les projets et les méthodes d'enseignement varient non seulement d'une commission scolaire à l'autre, mais aussi d'une classe à l'autre. Malheureusement, il y a peu de communication concernant la description formelle de ces classes, ce qui fait en sorte que les bonnes interventions de plusieurs d'entre elles restent souvent méconnues.

### 2.2.1 Classes de langage dans la région de Montréal

En 2003, une entente de complémentarité des services entre le ministère de la Santé et des Services sociaux et le ministère de l'Éducation a eu lieu. Cette entente visait une plus grande concertation et une meilleure complémentarité des services afin d'assurer le meilleur avenir possible à tous les jeunes du Québec (MEQ, 2003a). Ainsi, selon le Rapport du Vérificateur général du Québec (2004, p. 17), les rôles respectifs des deux ministères sont les suivants :

Il revient au ministère de l'Éducation de s'assurer que les services aux élèves en difficulté sont accessibles à tous ceux qui en ont besoin. Il doit également fixer les orientations générales, allouer les ressources de façon équitable aux commissions scolaires, évaluer la qualité des services et y veiller.

Il partage avec le ministère de la Santé et des Services sociaux une responsabilité au regard du développement des jeunes québécois, incluant ceux qui présentent des difficultés.

Avant même que cette entente officielle ait lieu, il existait déjà dans la région de Montréal des milieux où l'on visait indirectement les mêmes buts énoncés dans cette dernière. En effet, c'est en 1985 qu'apparaît la classe de langage dans la commission des écoles catholiques de Montréal (CECM). Les cinq premières classes de langage de cette région sont rattachées au Centre des enfants audimtuets de l'hôpital Ste-Justine (Samson, 1993a). Depuis, les commissions scolaires ont inauguré de nouvelles classes de langage qui ne sont pas nécessairement affiliées à un centre hospitalier.

#### CLASSES DE LANGAGE AFFILIÉES À UN MILIEU HOSPITALIER

En 1986, les 5 classes de langage rattachées au Centre des enfants audimtuets de l'hôpital Ste-Justine, Centre de réadaptation Marie-Enfant, ont été relocalisées dans une école ordinaire afin d'intégrer ces classes à un cadre plus normalisant (Samson, 1993a). Ainsi, ces classes de langage font maintenant partie de l'école Charlevoix de la commission scolaire de Montréal. Le CAM est un exemple de cette entente entre les deux ministères, soit celui de l'Éducation et de la Santé et des Services sociaux. En effet, ce projet conjoint impliquant un milieu scolaire et un milieu clinique offre des services éducatifs et des services de réadaptation à des jeunes enfants diagnostiqués dysphasiques sévères (Centre des audimtuets, 2000). L'enseignement au



CAM couvre les niveaux scolaires de pré-maternelle, maternelle et première année. La fin de la prise en charge au CAM est déterminée par l'atteinte de l'âge limite de 9 ans, ou par l'atteinte des objectifs des programmes scolaire et de réadaptation (Lessard, 1997). Ce programme a été mis sur pied pour offrir une intervention précoce aux enfants d'âge préscolaire ayant un trouble de langage afin de favoriser l'acquisition des habiletés nécessaires aux apprentissages scolaires. Ainsi, seulement les élèves âgés entre 4 et 9 ans peuvent fréquenter ce centre avant d'intégrer le secteur régulier. La description de ce type de classe affiliée à un milieu hospitalier se fera très brièvement. En effet, très rares sont les documents qui décrivent ce type de service. Le plus complet date de plus de 10 ans et s'attarde à décrire spécifiquement certains projets des classes de langage (Samson, 1993a) tandis que le plus récent présente les lacunes quant à l'évaluation de l'efficacité de ce modèle de service (Gingras *et al.*, 2006).

#### MODÈLE DE SERVICE DU CAM (2000)

Ce sont des enseignants de l'adaptation scolaire qui ont la responsabilité de chacune de ces classes spéciales de l'école régulière Charlevoix. Ils individualisent leur enseignement le plus possible. Ceci est facilité par l'effectif réduit des classes (ratio de 6 pour 1). Ainsi, en plus de recevoir un enseignement adapté à leurs besoins particuliers, les élèves suivent deux thérapies en orthophonie à chaque semaine. Il s'agit en fait d'une rencontre individuelle de 45 minutes où l'élève est retiré de la classe et d'une deuxième séance où l'orthophoniste va en classe et anime pendant une heure une activité pour tout le groupe.

Il y a aussi un service en ergothérapie qui leur est offert. Ce dernier peut prendre diverses formes dépendamment des besoins de l'élève : rencontres individuelles, en sous groupe, en groupe classe ou sous forme de consultation pour les autres intervenants et les parents.

En ce qui concerne les services psychologiques, ils sont de type diagnostique avec un volet support pour les parents et les intervenants.

Il est à noter que les enseignants travaillent à partir du Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001). Les manuels utilisés sont ceux retrouvés dans les écoles ordinaires, mais du matériel conçu plus spécifiquement pour les élèves en difficulté est aussi utilisé. L'enseignement donné aux élèves cherche à développer chez eux différentes stratégies pour surmonter leurs difficultés. L'enseignement coopératif et la pédagogie par projet sont favorisés. Aussi, les classes spéciales participent à des projets de cycle avec les classes ordinaires de l'école.

Ce modèle de service exige de la part des intervenants l'établissement d'une bonne structure de rencontres. Ainsi, il y a les rencontres rassemblant tous les professionnels des milieux clinique et scolaire qui ont pour but de définir les objectifs annuels, de dresser des bilans de la situation de chacun des élèves et de résoudre des situations problématiques. Puis, plus fréquemment, il y a des rencontres d'équipe classe, c'est-à-dire des rencontres réunissant l'enseignante, l'orthophoniste et l'ergothérapeute. Lors de ces rencontres, les besoins de chaque élève, leurs comportements, leurs stratégies d'apprentissage, leurs troubles perceptivo-moteurs associés, leurs réactions face aux difficultés ainsi que leur évolution sont discutés. De plus, c'est à ce moment que les agents planifient leurs interventions.

La présence des parents est sollicitée surtout pour les rencontres d'élaboration du plan d'intervention. Ces rencontres officielles ont lieu deux fois par année.

Finalement, seulement une fois par année, il y a une rencontre de discussion de cas. Celle-ci réunit l'équipe classe, le psychologue, le pédiatre et la direction de l'école. Le but de cette rencontre est de faire le point sur des aspects plus généraux et de fixer des objectifs à moyen terme. S'il y a prévision d'un changement d'orientation pour un élève, la conseillère en adaptation scolaire de la commission scolaire d'origine est aussi invitée à participer. Certainement, il serait intéressant d'augmenter ce nombre de rencontres afin de bénéficier de l'expertise de chaque intervenant pour avoir une mise à jour de chaque cas d'élève fréquentant ces classes de langage.

## CLASSES DE LANGAGE NON AFFILIÉES À UN MILIEU HOSPITALIER

Comme il a été mentionné, ce ne sont pas toutes les classes de langage qui sont affiliées à un milieu hospitalier. Comme toute autre classe spécialisée, elles doivent respecter les modalités de mise en œuvre prescrites par la commission scolaire à laquelle elles appartiennent. Tel que mentionné précédemment, ces classes n'offrent pas toutes les mêmes façons d'intervenir auprès des élèves dysphasiques sévères et les projets qu'elles réalisent ne sont pas nécessairement documentés. Aussi, ces classes de langage subissent rarement des évaluations formelles (Gingras *et al.*, 2006) : effectivement, aucune documentation formelle n'a été trouvée d'où l'intérêt non seulement d'aller les observer plus en profondeur, mais également de documenter ces pratiques qui existent depuis plus de 20 ans.

### ***2.3 Efficacité des modèles de service sur la réussite éducative***

Le langage étant un élément incontournable dans le milieu scolaire, il est indispensable pour les élèves dysphasiques, pour qui le langage pose problème, d'avoir un soutien approprié (orthophonie, orthopédagogie, accompagnement en éducation spécialisée, enseignement et matériel adapté, décloisonnement, etc.) qui les aidera à réaliser leurs apprentissages scolaires (Pannetier, 2004). Dans un but de favoriser leur réussite éducative, les services particuliers que recevront ces élèves pourront non seulement les aider sur le plan des matières scolaires, mais aussi sur celui de leurs habiletés motrices, sociales et surtout sur celui de leurs habiletés de communication.

Étant donné que les modèles de service offerts par les commissions scolaires doivent répondre aux besoins des élèves (MEQ, 2002b) et respecter, les trois missions de l'école québécoise, c'est-à-dire instruire, socialiser, qualifier, il semble intéressant d'aller vérifier si les effets de la classe de langage sur la réussite éducative des enfants dysphasiques sévères correspondent à ces mandats.

### ***2.3.1 Définition du concept d'efficacité***

Selon Contandriopoulos et ses collaborateurs (1993), le concept d'efficacité n'a pas un sens absolu. Il va varier entre autres en fonction du contexte de la recherche et de ce que le chercheur veut aller évaluer, d'où l'importance de clarifier ce qu'on attend par ce concept.

Le concept d'efficacité se définit dans Le Robert (2002, p. 549), de deux façons différentes soit par rapport à une action, «[c]aractère de ce qui est efficace», ou par rapport à un rendement, «[c]apacité de produire le maximum de résultats avec le minimum d'effort, de dépense». Dire qu'une action est efficace suppose qu'elle répond à ce qui était préalablement attendu. Cette aspect est confirmé par Legendre (2005, p. 538) qui définit l'efficacité comme étant le « [d]egré d'atteinte d'un objectif dans le respect des conditions et des critères prédéterminés ». Il ajoute également que c'est la «[q]ualité de ce qui atteint ses buts et ses objectifs».

Un autre aspect de ce concept est introduit avec la définition de Law (1997, p. 1, trad. libre), qui est en lien avec l'efficacité d'une intervention, l'aspect de changement : «L'efficacité fait référence aux bons résultats ou non d'une intervention pour autant qu'elle change le cours d'un trouble»<sup>4</sup>.

Par ces différentes définitions, il ressort que lorsqu'il est question du concept d'efficacité, on fait référence à l'effet, positif ou non, produit par l'élément en question, selon des objectifs initialement déterminés. En se référant à l'efficacité des écoles, Creemers (1996 in Townsend, 2007) ajoute qu'il est nécessaire de considérer non seulement des critères qui font référence aux apprentissages réalisés par les élèves, mais aussi tout autre objectif que l'école se doit d'atteindre pour le bien de ses étudiants. Ceci est appuyé par Trépanier (2005, p. 31) qui mentionne que :

[...] l'évaluation du modèle de service privilégié dans une école devrait porter d'une part sur chacune de ses modalités générales et spécifiques et,

---

<sup>4</sup> *Effectiveness refers to whether a treatment can be shown to work or not in so far as it alters the course of a disorder.* (Law, 1997, p.1)

d'autre part sur les résultats obtenus par les élèves suite aux interventions réalisées.

Ainsi, pour évaluer l'efficacité des classes de langage, la qualité de la prestation de ce service doit être considérée en regard des différents objectifs qu'il doit atteindre, soit la stimulation du langage de l'enfant, une intervention précoce, la concentration des services près du milieu de vie de l'élève, puis l'accessibilité et la complémentarité des services. Puis, les résultats des élèves dans les différents aspects de sa vie scolaire doivent également être pris en compte.

Comme il a été vu, il y a peu d'information dans la littérature scientifique pour ce qui est de l'efficacité des classes de langage sur les élèves présentant une déficience langagière. Étant donné cette lacune dans la recherche, il a fallu s'inspirer de l'évaluation de l'efficacité des modèles de service pour les élèves en difficulté d'apprentissage, soit les *learning disabilities*. Cette catégorie d'élèves est beaucoup plus large que celle regroupant les élèves présentant une déficience langagière. Il est possible d'y retrouver différents types de clientèles y compris les élèves dysphasiques dont la sévérité du trouble n'est pas reconnue par le ministère de l'Éducation.

En regardant à travers ces études la façon dont l'efficacité des modèles de service est mesurée et quels sont les aspects évalués l'article de Zigmond (2003) s'est avéré d'une grande richesse, puisqu'elle précise que les études sur l'efficacité d'un modèle de service par rapport à un autre sont rares, méthodologiquement erronées et peu concluantes, en partie parce qu'il est difficile de respecter les normes rigoureuses de la recherche expérimentale lorsqu'on se penche sur les résultats éducatifs des élèves en difficulté. Cet article, très riche en références, a permis de voir ce qui se fait en recherche en ce qui concerne l'évaluation des modèles de service et les limites de ce type d'études.

Il a été relevé dans la littérature que l'efficacité des services est évaluée par rapport aux apprentissages réalisés par les élèves que ceux-ci soient d'ordre cognitif ou non. Parmi les articles recensés, il a été constaté que la majorité des chercheurs se sont surtout penchés sur le rendement scolaire soit les progrès réalisés par les élèves principalement en lecture ou écriture et en mathématique (Affleck *et al.*, 1988;

Baker *et al.*, 1994; Manset et Semmel, 1997; Rea *et al.*, 2002; Saint-Laurent *et al.*, 1998; Schulte *et al.*, 1990; Sindelar et Deno, 1978; Waldron et McLeskey, 1998; Walther-Thomas, 1997). Toutefois, certains d'entre eux ont aussi évalué l'efficacité des modèles par rapport à d'autres objectifs non liés aux matières de base comme les habiletés sociales (Baker *et al.*, 1994; Hocutt, 1996; Sindelar et Deno, 1978; Walther-Thomas, 1997), le comportement des élèves (Rea *et al.*, 2002) l'estime de soi (Walther-Thomas, 1997) et même la présence en classe (Rea *et al.*, 2002).

À partir de ce qui a été recensé, voici au tableau 2.1 une liste des composantes qui touchent à l'évaluation de l'efficacité des modèles de service.

Tableau 2.1 : Composantes de l'efficacité des modèles de service

EFFICACITÉ	
Composantes	Français
	Mathématiques
	Habiletés sociales
	Comportement
	Estime de soi
	Motivation
	Présence en classe

Après regroupement, ces composantes peuvent être illustrées de la façon suivante :

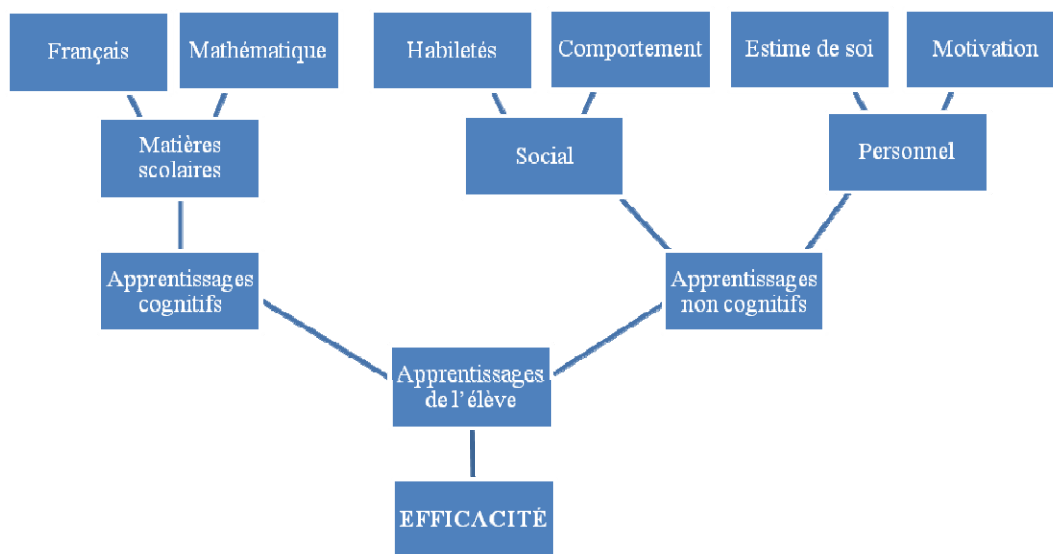


Figure 2.3 : Étude de l'efficacité des modèles de service

Ces différents éléments peuvent servir pour déterminer les indicateurs qui seront recherchés sur le terrain pour évaluer l'efficacité des classes de langage sur la réussite éducative des élèves dysphasiques sévères. En effet, ils sont directement en lien avec la réussite éducative : d'une part, la réussite scolaire par les apprentissages cognitifs; d'autre part la réussite personnelle par les apprentissages non cognitifs. Ce concept de réussite éducative sera défini dans la section qui suit.

### ***2.3.2 Définition du concept de réussite éducative***

En éducation, lorsque l'impact éducatif est évalué, il est souvent question de se restreindre au seul aspect pédagogique, puisque le contrôle des caractéristiques personnelles de l'élève est plus difficile à réaliser (Ouellet et al., 2000). Toutefois, il est pertinent pour la recherche de prendre en compte des composantes autres que le rendement scolaire afin de voir les résultats d'impact dans un domaine plus large que la réussite scolaire : la réussite éducative.

La réussite éducative est définie comme suit par le Conseil supérieur de l'éducation (1995, p. 1) :

[...] c'est l'application par l'étudiant de valeurs, de connaissances, d'habiletés et d'expériences qui lui permettent de s'engager socialement, sur le plan personnel et professionnel, selon ses capacités et ses objectifs. Elle implique l'idée du mûrissement du choix vocationnel et comporte une notion d'accomplissement personnel.

Comme le montre Lapostolle (2006, p. 7), dans la réussite éducative, il y a aussi un aspect social qui entre en jeu :

La réussite éducative, pour sa part, embrasse une vision large de la réussite, qui transgresse les frontières scolaires et englobe autant la réussite personnelle que professionnelle. On la mesure surtout par des indicateurs d'ordre qualitatif, encore peu documentés dans les écrits dépouillés.

Un forum virtuel mené par le Centre de transfert sur la réussite éducative du Québec (CTREQ) lors du colloque « Tous ensemble pour la réussite » a permis de relever

auprès des participants, tant chercheurs que praticiens, quelques composantes liées à la réussite éducative (Baby, 2005, p. 7):

- rendement
- motivation
- contexte familial
- contexte scolaire
- acquisition de connaissances
- intégration sociale

Parmi ceux-ci, le rendement et la motivation ont été les deux thèmes qui se sont le plus dégagés du discours des participants. Pour chacun d'eux, une liste de segments textuels étaient associés.

- Rendement : capacités intellectuelles, difficultés d'apprentissage, note de passage, échec, rendement scolaire, résultats scolaires, succès, etc.
- Motivation : motivation et démotivation, aspirations scolaires, atteindre ses objectifs, buts personnels, désir d'apprendre, projet d'avenir, réussir, valorisation du savoir, etc.

Ces deux grands thèmes relevés parmi les réponses des participants ainsi que les définitions données plus haut permettent de réaliser que, lorsqu'il est question de la réussite éducative, ce n'est pas uniquement dans le but de faire référence aux résultats d'un bulletin. En effet, la réussite éducative va bien au-delà de la réussite scolaire. Tandis que cette dernière se limite, entre autres, à l'obtention d'un diplôme (Lapostolle, 2006), la réussite éducative, quant à elle, a une vision plus élargie qui est en lien avec les trois missions de l'école québécoise, soit celle d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves (MEQ, 2001).

D'après ce qui a été recensé, voici au tableau 2.2 une liste des composantes possibles à considérer lorsqu'il est question de la réussite éducative :



Tableau 2.2 : Composantes de la réussite éducative

RÉUSSITE ÉDUCATIVE	
Composantes	Diplomation
	Retard scolaire
	Estime/Concept de soi
	Rendement/Résultats scolaires
	Motivation
	Compétence sociale
	Contexte familial
	Contexte scolaire
	Acquisition de connaissances
	Intégration sociale

Ces éléments, après regroupement, peuvent être présentés de la façon illustrée à la figure 2.4 selon les différents aspects de la réussite éducative :

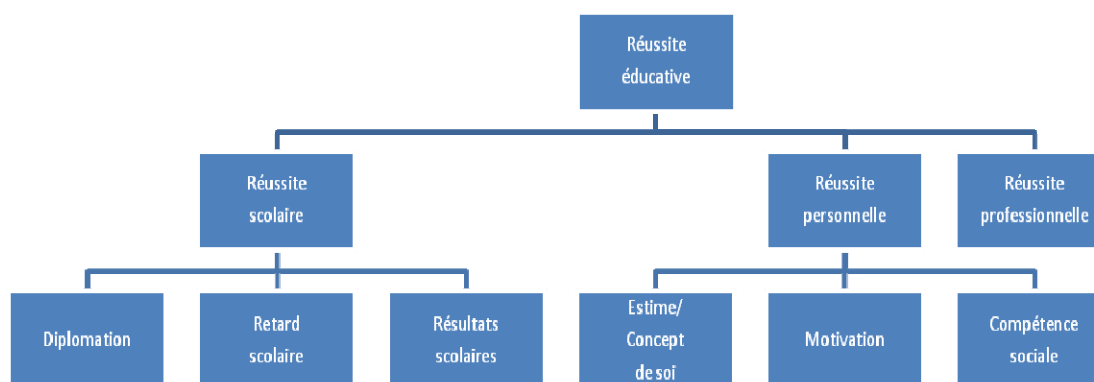


Figure 2.4 : Composantes de la réussite éducative

Selon Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996), la réussite est influencée non seulement par les caractéristiques de l'élève, mais aussi par les caractéristiques situationnelles comme les méthodes d'enseignement ou les contextes d'apprentissage. Dans un même ordre d'idées, Lemay (1992 in Ouellet *et al.*, 2000) mentionne que l'efficacité, entre autres, des techniques d'enseignement sur la performance des élèves varie en fonction de certains critères préétablis, critères qui touchent l'élève et le milieu dans lequel il évolue.

Afin de porter un regard sur la réussite éducative des élèves dysphasiques sévères, il sera alors important de tenir compte non seulement des caractéristiques liées à l'élève, mais aussi de celles de son milieu.

D'un autre côté, le concept de réussite éducative renvoie à l'éducation d'un enfant (Lapointe, 2006), de sorte que ce sont plusieurs personnes qui se retrouvent avec une part de responsabilité dans l'atteinte de cette réussite. Ainsi, afin de connaître l'efficacité des classes de langage sur la réussite éducative des élèves dysphasiques sévères, il serait intéressant d'aller voir les différentes personnes qui interviennent auprès de ces élèves soit les enseignants, les orthophonistes, les techniciennes en éducation spécialisée, les psychologues et les parents.

Dans ce chapitre, compte tenu des différents écrits consultés, l'état de la recherche, en lien avec le thème choisi, a été présenté. Ainsi, la dysphasie a été définie comme étant un trouble primaire du langage qui affecte les sphères expressive ou expressive et réceptive. Toutefois, au Québec, seulement les élèves ayant une atteinte sévère à la sphère expressive et une atteinte de modérée à sévère à la sphère réceptive du langage sont identifiés et cotés par le ministère de l'Éducation. Le diagnostic de ce trouble s'établit à partir de critères d'exclusion et il faut faire attention de ne pas le confondre avec le simple retard de langage.

Il a été vu que les élèves dysphasiques, qui forment entre 1 et 7% de la population, répondent à plusieurs profils par leur degré de sévérité et par les différentes difficultés associées. Certaines d'entre elles sont toujours présentes tandis que d'autres sont plutôt occasionnelles. Malgré ces difficultés, ces enfants ont deux grandes forces : le désir de communiquer et le sens de l'observation. Ce trouble primaire du langage hétérogène est également non statique. Aussi, il a été relevé l'importance d'intervenir précocement auprès de ces élèves et de leur donner une scolarisation adaptée à leurs caractéristiques particulières.

Ainsi, suivant le modèle du système en cascade de COPEX (MEQ, 1976), les commissions scolaires offrent différentes options pour accueillir les élèves dysphasiques sévères. Parmi celles-ci existe la classe de langage, c'est-à-dire une classe spécialisée hétérogène qui a pour but de stimuler le développement verbal des élèves qui présentent des difficultés langagières sévères. Quelques informations sur ce type de classes, situées à l'intérieur de la région de Montréal, ont également été données.

Les concepts d'efficacité et de réussite éducative ont également été définis et documentés. Ainsi, il a été vu que les études qui ont cherché à évaluer l'efficacité des modèles de service ont tenu compte d'aspects liés aux apprentissages cognitifs et non cognitifs des élèves en difficulté. Il existe toutefois des lacunes pour ce qui est de l'évaluation des modèles de service mis en place pour les élèves dysphasiques sévères.

### **3 Cadre de référence**

Au chapitre précédent, les notions théoriques retenues pour cette étude ont été présentées et analysées pour la recension des écrits à partir de laquelle sera présenté le cadre de référence qui orientera cette recherche. Dans ce chapitre, le contexte de recherche est tout d'abord exposé suivi de la définition du concept de réussite retenue. Puis, le sens donné au mot « efficacité » de la question de recherche est également explicité. Finalement, les buts, les objectifs, la pertinence ainsi que l'utilité de la recherche sont énoncés.

#### ***3.1 Contexte de la recherche***

Le contexte de cette recherche est la classe de langage intégrée dans une école régulière. Ce type de classe correspond au niveau 5 du système en cascade tel que présenté par le MEQ dans le rapport COPEX (MEQ, 1976). Il s'agit d'une classe spécialisée à l'intérieur d'une école régulière et fréquentée par des élèves ayant des difficultés de langage tels les enfants dysphasiques sévères. Cette étude a lieu dans un contexte scolaire québécois. Par conséquent, c'est la définition de l'élève dysphasique donnée par le ministère qui s'avère la plus pertinente, c'est-à-dire que l'élève dysphasique est celui qui a une atteinte sévère à la sphère expressive et une atteinte de modérée à sévère à la sphère réceptive du langage (MELS, 2007). Ainsi, pour bénéficier de ce modèle de service, l'élève dysphasique devra répondre à tous les critères établis par le ministère de l'Éducation et avoir le code de difficulté 34 qui l'identifie comme ayant une déficience langagière. Étant donné les lacunes dans la recherche pour ce qui est de l'évaluation des classes de langage, la présente étude cherchera à en évaluer son efficacité sur la réussite éducative des élèves dysphasiques sévères.

#### ***3.2 Définition de l'efficacité***

Le but de cette étude est de connaître le niveau d'efficacité des classes de langage sur la réussite éducative des élèves dysphasiques sévères. Le concept d'efficacité doit donc être clairement établi. À partir des différentes définitions présentées, ce concept se définira comme suit : Effet positif produit par la classe de langage dans le respect des conditions de cette dernière. Cet effet peut être caractérisé par divers

degrés d'atteinte dans les différentes composantes de la réussite éducative. Toutefois, nous nous basons sur la perception des principaux intervenants gravitant autour de l'élève dysphasique sévère pour connaître davantage cette efficacité. Ainsi, nous nous arrêtons à la partie subjective du concept d'efficacité tel que défini plus haut.

À travers cette étude, deux dimensions devront donc être prises en compte pour évaluer l'efficacité des classes de langage. En effet, après la recension des différents écrits, une classe de langage totalement efficace pourrait être celle qui démontre une bonne qualité de prestation de services en respectant les objectifs qui lui sont propres en plus d'avoir un effet positif sur les apprentissages cognitifs et non cognitifs des élèves dysphasiques sévères, effet qui conduit ces derniers vers l'atteinte de la réussite éducative. La figure 3.1 montre bien ces deux grands domaines relevés. Il est aussi nécessaire de définir pour cette étude le concept de réussite éducative afin d'être en mesure d'établir les objectifs que les élèves doivent atteindre. Ce type de réussite, qui va au-delà de l'aspect scolaire, sera défini ci-après.

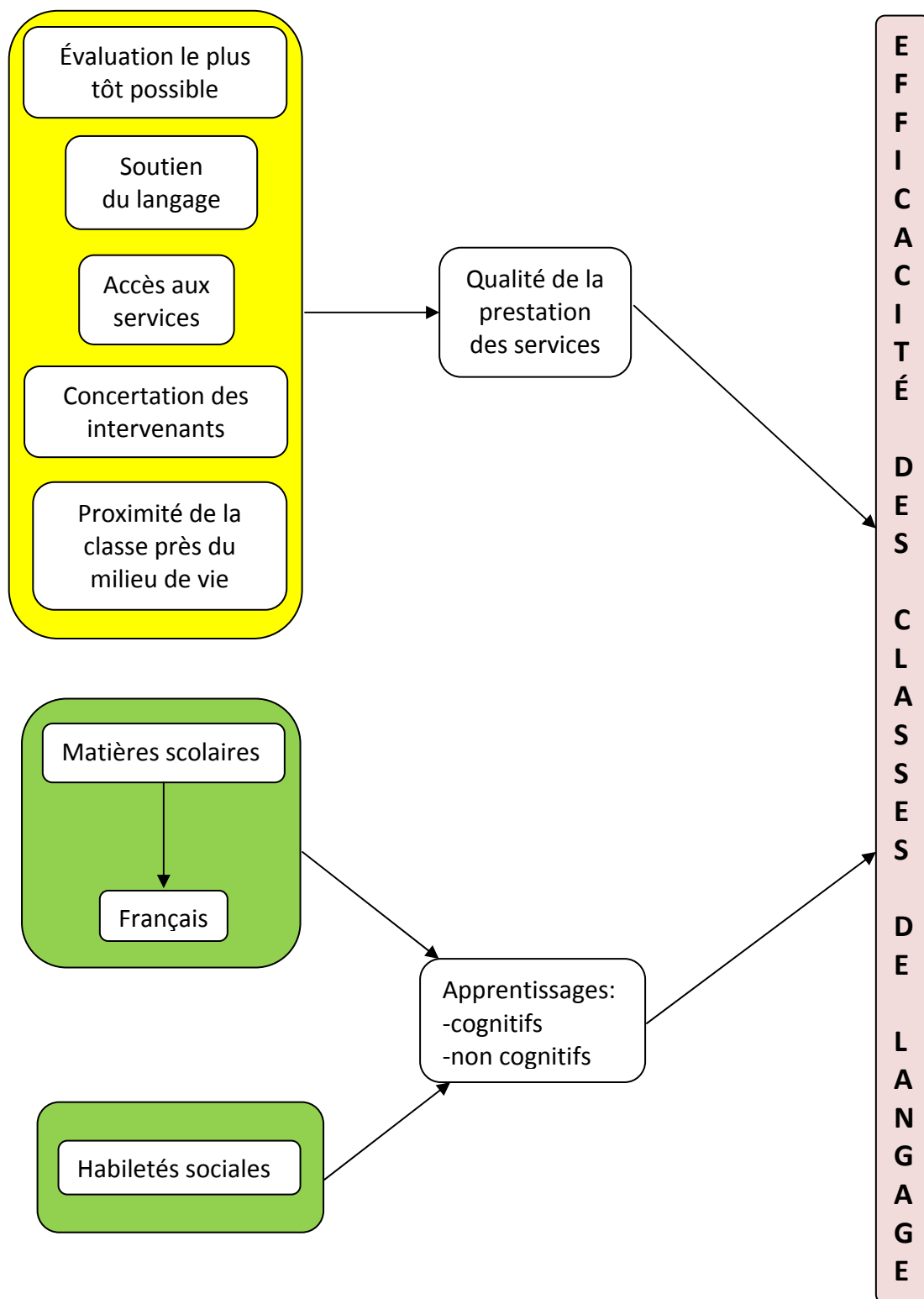


Figure 3.1 : Réussite éducative des élèves dysphasiques sévères

### 3.3 Définition de la réussite éducative

Le concept de la réussite éducative a été défini dans la recension des écrits. La définition qui suit est celle qui est retenue, puisqu'elle montre bien l'aspect plus large de ce type de réussite :

La réussite éducative [...] embrasse une vision large de la réussite, qui transgresse les frontières scolaires et englobe autant la réussite personnelle que professionnelle. On la mesure surtout par des indicateurs d'ordre qualitatif, encore peu documentés dans les écrits dépouillés (Lapostolle, 2006, p. 7).

La réussite éducative aborde donc deux aspects de la vie de l'élève : l'aspect scolaire ainsi que l'aspect social, tel qu'illustré à la figure 3.1. Des indicateurs provenant de ces deux sphères devraient donc être considérés afin d'aller évaluer l'efficacité de la classe de langage par rapport à la réussite éducative des élèves. Merrel et Kenneth (1992) mentionnent que les études évaluant les effets des modèles de service auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage doivent inclure, si possible, des évaluations des deux domaines, soit les compétences sociales et les compétences scolaires. Comme il a été vu précédemment, ces deux sphères sont problématiques dans le cas des élèves dysphasiques sévères.

Ainsi, du côté des apprentissages cognitifs, cette étude ne tiendra compte que du *Français, langue d'enseignement* étant donné l'importance de cet outil pour la communication. En effet, le MEQ (2001, p. 4) considère l'apprentissage de la langue comme « une clé qui ouvre aux savoirs des autres disciplines et doit en conséquence occuper une place centrale dans la formation de l'élève et dans les préoccupations de tous les intervenants ». Trois des compétences liées au français, soit *Lire des textes variés*, *Écrire des textes variés* et *Communiquer oralement*, sont un outil d'apprentissage qui sera utile aux élèves tout au long de leur cheminement scolaire. De plus, puisque les difficultés des élèves dysphasiques sévères touchent principalement le langage et que celles-ci ont des conséquences importantes sur l'apprentissage de la lecture et de l'expression écrite (Gingras *et al.*, 2006), il est nécessaire d'aller voir leur cheminement à l'intérieur de cette matière.

Pour ce qui est des apprentissages non cognitifs, malgré le fait qu'il y ait différents aspects pouvant être évalués, ce sont les habiletés sociales qui seront considérées, puisque celles-ci sont également une sphère importante touchée par le trouble de langage des enfants dysphasiques sévères. Toutefois, il est à noter que cet aspect de la recherche ne sera pas approfondi. Pour les compétences sociales, il est non seulement important d'aller vérifier le comportement de l'enfant (a-t-il un comportement plutôt tranquille ou perturbateur?), mais aussi son réseau social. En effet, ce n'est pas parce qu'un enfant est toujours sage ou qu'il n'a pas de difficultés comportementales qu'il possède nécessairement une bonne compétence sociale. Selon Brown (2008), l'habileté d'un enfant à initier des interactions et à les maintenir relève de la compétence sociale. Il sera donc intéressant et pertinent d'aller explorer les habiletés relationnelles des élèves. Pour ce faire, Brown (2008) recommande de tenir compte des points de vue de plusieurs informateurs. Cet élément sera respecté dans cette étude en allant chercher des informations non seulement auprès des enseignants, mais aussi auprès de l'orthophoniste et des parents. Ces différents points de vue pourront enrichir les résultats de cette étude.

### ***3.4 But et objectifs de la recherche***

Le but visé par cette recherche est de connaître et documenter l'efficacité des classes de langage sur la réussite éducative des élèves dysphasiques sévères à partir de la perception des principaux intervenants gravitant autour desdits élèves. Les objectifs seront de :

- 1) découvrir la façon dont les principaux intervenants qui gravitent autour des élèves dysphasiques sévères définissent la réussite;
- 2) relever les effets de la classe de langage sur les apprentissages cognitifs des élèves tels les apprentissages liés au français langue d'enseignement;
- 3) relever les effets de la classe de langage sur les apprentissages non cognitifs des élèves telles les habiletés sociales.

Toutefois, afin que cette recherche ne prenne pas une trop grande envergure, la chercheuse se limitera à aller chercher des indicateurs de l'efficacité de la classe de



langage par rapport aux apprentissages réalisés en français. L'aspect des habiletés sociales ne sera que survolé. De plus, cette étude se limitera au territoire montréalais.

### ***3.5 Pertinence et utilité de la recherche***

L'importance d'offrir des services adaptés aux élèves dysphasiques sévères pour les aider à cheminer vers la réussite éducative a été précédemment montrée. Ainsi, la classe de langage a été présentée comme étant un de ces services. Après avoir analysé la littérature pour voir ce qui se fait pour évaluer ce type de classe, il a été constaté qu'il y a un manque de connaissances en ce qui concerne l'étude de l'efficacité de ce modèle de service.

La présente recherche cible les principaux intervenants gravitant autour de l'élève dysphasique sévère qui fréquente une classe de langage, c'est-à-dire l'enseignant, l'orthophoniste et le parent. Chacun d'eux peut, à sa façon, donner des informations pertinentes concernant l'efficacité de cette classe. À travers les définitions, l'identification des effets et de leur degré d'atteinte, les avantages et les désavantages qui seront donnés par les différents intervenants, il sera possible de mieux comprendre la façon dont la classe de langage contribue, à sa façon, à la réussite éducative des élèves dysphasiques sévères.

Les éléments qui seront relevés à travers cette recherche permettront de connaître un peu mieux les classes de langage. Les résultats permettront une avancée dans la recherche pour ce qui est des effets de la classe de langage sur la réussite éducative des élèves dysphasiques sévères. Ainsi, les avantages nommés montreront tout le côté positif de ce modèle de service; ils pourront même être considérés comme des arguments encourageant ce modèle avant l'intégration dans un milieu ordinaire d'un élève dysphasique sévère. Quant à eux, les désavantages relevés fourniront des pistes pour ce qui est à améliorer dans ce type de service. Ainsi, dans la mesure du possible, les instances concernées pourront intervenir pour solutionner les problèmes retenus. Cette étude qui s'inscrit dans un sujet d'actualité, fait également partie des préoccupations du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, puisqu'il concerne directement une de ces populations cible, soit les élèves HDAA. En effet, du travail

est constamment fait dans ce domaine dans le but de pouvoir aider ces élèves à réussir.

En somme, dans ce cadre de référence, le contexte de la recherche (classe de langage à l'intérieur d'une école ordinaire) ainsi que les définitions des concepts retenus (efficacité et réussite éducative) ont été présentés; les indicateurs qui seront évalués ont été précisés; les buts et les objectifs de la recherche ont été énoncés et la pertinence et l'utilité de cette recherche ont été exposées.

## **4 Méthodologie**

La démarche méthodologique utilisée pour répondre aux questions de recherche sera présentée dans ce chapitre. Le type de recherche, l'approche méthodologique, ainsi que l'échantillonnage seront décrits. De plus, les critères de sélection des sujets ainsi que le portrait des participants seront exposés. Finalement, le mode, les instruments de données ainsi que les méthodes et les étapes d'analyse seront présentés.

### ***4.1 Type de recherche***

Afin de répondre à nos préoccupations de recherche, une recherche de type exploratoire a été menée. Ce type de recherche, qui se réalise dans un contexte de découverte, est en lien avec le but de cette étude qui est de comprendre une situation qui n'a pas encore été très explorée, soit le niveau d'efficacité des classes de langage sur la réussite éducative des élèves dysphasiques sévères.

### ***4.2 Approche méthodologique***

L'approche qualitative semble convenir à la mise en action de cette étude. En effet, à travers cette étude, ce ne sont pas des données numériques qui sont recherchées, mais plutôt des caractéristiques qui ont par la suite été regroupées selon des critères déterminés (Lamoureux, 2000). De plus, Fortin (2006, p. 469), rajoute que la recherche qualitative est une recherche « dont le but est de comprendre un phénomène en se plaçant du point de vue des personnes; les observations prennent la forme d'un récit. »

Une meilleure compréhension de l'efficacité des classes de langage sur la réussite éducative des élèves dysphasiques sévères est visée à travers cette étude. La recherche qualitative de type exploratoire permet d'acquérir les connaissances liées à ce sujet qui n'a pas encore été très étudié. Le choix de cette approche méthodologique a aussi été influencé par les différentes lacunes retrouvées dans les études qui se sont penchées sur l'efficacité des modèles de service à l'aide seulement de tests standardisés.

### 4.3 Échantillonnage

Cette étude a comme population cible les principaux intervenants gravitant autour de trois élèves dysphasiques sévères qui fréquentent une classe de langage du premier cycle du primaire. L'intérêt dans ce petit nombre est le fait de pouvoir approfondir le sujet à travers les différents informateurs-clés sélectionnés. Afin d'obtenir des informations concernant l'efficacité des classes de langage sur la réussite éducative des élèves dysphasiques sévères, un échantillonnage intentionnel à partir d'informateurs-clés a été effectué. Ce recours à un échantillon non aléatoire qui répond à des critères spécifiques est en lien avec la recherche qualitative (Fortin, 2006). La procédure de cette étude, soit l'échantillonnage raisonné, en est un exemple. Ce procédé semble convenir à cette recherche puisqu'il « permet d'identifier la représentativité des personnes et des situations en fonction de leur expérience de l'évènement que l'on veut étudier » (Van der Maren, 1995, p. 396). Pour cette étude, trois types d'intervenants gravitant autour de l'élève dysphasique sévère sont pris en compte : les enseignants, les orthophonistes ainsi que les parents.

L'enseignant et l'orthophoniste sont deux personnes-clés et essentielles dans la classe de langage. En effet, comme le souligne Gingras *et al.* (2006, p. 104) :

[sur le] plan international, il apparaît qu'avec l'enseignant comme premier intervenant responsable de la classe, l'orthophoniste est la ressource humaine associée le plus souvent aux élèves présentant des troubles langagiers.

L'enseignant est en mesure de donner des informations par rapport aux aspects sélectionnés, tant au niveau de la qualité de la classe de langage que des apprentissages réalisés par les élèves. L'orthophoniste, quant à elle, a un autre angle de vision, puisqu'elle travaille aussi avec les enfants à l'extérieur de la classe de langage. De plus, elle est la spécialiste du langage.

Pour ce qui est des parents, étant les premiers responsables de l'éducation de leur enfant (MEQ, 2003a), il est plus qu'essentiel d'aller chercher leur point de vue pour ce qui est de l'efficacité des classes de langage sur la réussite éducative de leur enfant dysphasique sévère. Les parents ont leur mot à dire sur la scolarité de leur enfant. Non satisfait de l'efficacité du service, il y a toujours la possibilité d'insister

pour qu'il y ait intégration, mais bien sûr avec des arguments de poids qui prennent en considération le bien-être de leur enfant.

### **4.3.1 Recrutement**

Nous avons tenté pour cette étude de recruter les parents à travers des organismes tels Dysphasie plus et l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA). Nous avons également essayé de contacter les personnes responsables au service régional de soutien et d'expertise pour les élèves présentant une difficulté ou une déficience langagière des commissions scolaires ciblées. Toutefois, en n'ayant pas de réponse dans aucun de ces milieux, nous avons opté pour demander directement à différents intervenants travaillant sur le terrain (enseignantes et orthophonistes) de nous signaler des personnes qui pourraient être intéressées à participer à cette étude. Ce sont ces intervenants qui ont été en mesure de guider la chercheuse quant au choix des participants selon les critères établis.

Nous avons pensé à deux commissions scolaires francophones de la région de Montréal, soit la Commission scolaire de Montréal (CSDM) et la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI). Le choix de ces deux commissions scolaires s'est basé non seulement sur le fait que toutes les deux ont des classes spécialisées que les élèves présentant une déficience langagière peuvent fréquenter, mais aussi sur des critères pratiques tenant compte de la situation géographique de la chercheuse. Cependant, en ayant utilisé l'échantillonnage en cascade contrastée (Van der Maren, 1995) pour trouver les participants, il s'est avéré que tous faisaient partie de la CSPI. En effet, nous sélectionnons certains individus (enseignant ou orthophoniste) et ceux-ci nous indiquaient d'autres sujets potentiels à cette étude selon les critères déterminés. Des lettres de recrutement présentant les objectifs de la recherche, les critères de sélection ainsi que les informations permettant de contacter la chercheuse ont été préalablement envoyées aux personnes sélectionnées (annexe F). Aussitôt que nous obtenions une réponse positive, nous communiquions avec les participants potentiels par courriel ou par téléphone, dépendamment des disponibilités et des préférences de chacun.

### 4.3.2 Critères de sélection

Étant donné que la région de Montréal offre des classes de langage affiliées et non affiliées à un milieu hospitalier, il était souhaitable de recruter des participants dans ces différents types de milieux afin d'en évaluer l'efficacité et d'en ressortir des éléments de convergence et de divergence. Toutefois, nous n'avons pas été en mesure de recruter des participants provenant de classes affiliées à un milieu hospitalier. Nos sujets sont donc liés à des classes de langage faisant partie de la CSPI et n'étant pas affiliées à un milieu hospitalier.

Pour repérer les différents participants concernés par les objectifs de cette étude, nous avons privilégié la sélection des élèves selon quelques critères. Ainsi, si l'enfant sélectionné a le code de difficulté 34 et qu'il fréquente une classe de langage du premier cycle, les enseignants et orthophonistes concernés ont la possibilité de participer. Les parents sont automatiquement des sujets potentiels. S'ajoute ensuite le fait que les enseignants choisis doivent être au moins à leur troisième année d'enseignement dans une classe de langage. De cette façon, ils ont déjà un minimum d'expérience concernant le fonctionnement de ce type de classe et ne sont plus habituellement des enseignants à statut précaire (enseignante à temps partiel, enseignant à la leçon, suppléante), statut qui présente des désavantages notamment le manque de continuité, l'absence de perfectionnement, les difficultés à mettre en place des projets pédagogiques, etc. (Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ), 2009). Pour ce qui est des orthophonistes, celles-ci doivent être assignées à la classe choisie non seulement pour y animer des activités, mais aussi pour travailler avec les élèves à l'extérieur de celle-ci afin d'avoir deux contextes d'intervention auprès de l'élève.

Ainsi, tous les participants doivent être liés à la même classe. Ce critère de sélection pourrait être un biais de la recherche étant donné que les participants pourraient être mal à l'aise de donner des commentaires concernant les autres intervenants. Cependant, ce même critère apparaît incontournable pour réaliser une analyse approfondie d'une même situation.

### 4.3.3 Participants

Les critères de sélection ont été respectés par tous les participants. Le tableau 4.1 qui suit présente une description des participants interviewés. Des informations factuelles des trois milieux d'où proviennent les participants sont aussi présentées (commission scolaire et indice de milieu socio-économique (IMSE)(MELS, 2008a) de l'école de l'enfant ciblé à travers les intervenants).

Tableau 4.1 : Description des participants provenant de trois milieux distincts

	Parents	Enseignants	Orthophonistes
<p><b>MILIEU A</b></p> <p>-École de la CSPI en milieu défavorisé</p> <p>-Rang décile de l'IMSE : 9</p>	<p>Mère 30-39 ans CEGEP Agente de stationnement</p> <p>Père 40-49 ans Baccalauréat en cours Librairie</p>	<p>Femme 30-39 ans Baccalauréat en adaptation scolaire 9 ans d'expérience dans les classes de langage</p>	<p>Femme 30-39 ans Baccalauréat en orthophonie 4 ans d'expérience dans les classes de langage</p>
<p><b>MILIEU B</b></p> <p>-École de la CSPI en milieu défavorisé</p> <p>-Rang décile de l'IMSE : 7</p>	<p>Mère 30-39 ans Secondaire Femme au foyer</p> <p>Père 30-39 ans Secondaire 3 Travaux manuels</p>	<p>Femme 30-39 ans Baccalauréat en adaptation scolaire 5 ans d'expérience dans les classes de langage</p>	<p>Femme 30-39 ans Baccalauréat en orthophonie 5 ans d'expérience dans les classes de langage</p>
<p><b>MILIEU C</b></p> <p>-École de la CSPI en milieu défavorisé</p> <p>-Rang décile de l'IMSE : 10</p>	<p>Mère 40-49 ans Université Éducatrice en CPE</p>	<p>Femme 30-39 ans Baccalauréat en adaptation scolaire 3 ans d'expérience dans les classes de langage</p>	<p>Femme 20-29 ans Baccalauréat en orthophonie 5 ans d'expérience dans les classes de langage</p>

Les participants proviennent du territoire de la commission scolaire de la Pointe-de-l'Île. Neuf participants au total reliés à trois milieux différents ont accepté de participer à cette étude. Trois autres individus ont également été interviewés afin de valider les entrevues qui allaient être menées auprès des différents participants.

Les trois parents interviewés pour cette étude ont entre 30 et 49 ans. Il est à mentionner que pour deux des milieux, les entrevues ont été réalisées en présence des deux parents, mais les données recueillies ont été traitées comme si elles provenaient d'une seule personne, puisque les couples s'entendaient sur la situation scolaire de leur enfant. Une des familles est d'origine québécoise tandis que les deux autres sont d'origine latino-américaine. Les parents de deux des milieux ont un niveau de scolarité universitaire et travaillent à l'extérieur de la maison; les parents de l'autre milieu ont des études secondaires et la mère est une femme au foyer. Toutes les familles sont biparentales et le nombre d'enfants dans chaque foyer varie entre 2 et 5 dont l'enfant dysphasique sévère ciblé. Une seule famille a plus d'un enfant qui présente des difficultés : celle qui est composée de 5 enfants. Parmi ceux-ci, trois ont une dysphasie sévère, un présente une dysphasie de légère à moyenne et le dernier a un trouble de l'audition centrale.

Pour ce qui est des trois enseignants, il s'agit dans tous les cas de femmes âgées entre 30 et 39 ans qui ont de 4 à 9 années d'expérience d'enseignement dans des classes de langage. Elles ont toutes une formation initiale en enseignement en adaptation scolaire. Elles enseignent au premier cycle du primaire et ont eu, la plupart du temps, entre 8 et 10 élèves dans leur classe.

Quant aux trois orthophonistes, elles sont âgées entre 25 et 35 ans. Elles ont 4 ou 5 années d'expérience dans leur domaine et elles ont toujours travaillé avec des classes de langage.

#### ***4.4 Mode de collecte de données***

Comme le souligne Fortin (2006, p. 240), en recherche qualitative, la flexibilité des méthodes de collecte de données « favorise la découverte de nouveaux phénomènes ou l'approfondissement de phénomènes connus », ce qui est recherché à travers la



réalisation de cette étude en voulant évaluer l'efficacité des classes de langage sur la réussite éducative des élèves dysphasiques sévères. Ainsi, le choix d'un mode de collecte de données doit dépendre du niveau de la recherche, du type de phénomène étudié ainsi que des instruments disponibles. De plus, les instruments choisis doivent présenter une fidélité et une validité suffisantes (Fortin, 2006). Les outils utilisés dans cette étude sont le questionnaire et l'entretien individuel. Ces modes de collecte de données seront présentés et justifiés.

#### **4.4.1 Le questionnaire**

Selon Fortin (2006, p. 307), « le questionnaire a pour but de recueillir de l'information factuelle sur des événements ou des situations connues, sur des attitudes, des croyances, des connaissances, des sentiments et des opinions ». Le questionnaire utilisé (annexe G) permet de dresser un portrait des différents participants tout en s'assurant qu'ils répondent aux critères de sélection préalablement établis.

#### **4.4.2 L'entretien individuel**

« L'entrevue est la principale méthode de collecte de données dans les recherches qualitatives » (Fortin, 2006, p. 304). Elle permet d'examiner des concepts et de comprendre le sens d'un phénomène tel qu'il est perçu par les participants. Il existe principalement deux types d'entrevue ou d'entretien : l'entretien non structuré et l'entrevue structuré. Toutefois, entre ces deux pôles, il y a l'entretien semi-structuré.

##### **4.4.2.1 Choix du type d'entretien de recherche**

C'est l'entretien semi-structuré qui a été choisi pour cette étude, puisqu'il permet d'explorer, de découvrir et de comprendre un phénomène donné, ce qui est ici visé. En effet, ce type d'entrevue est utilisé lorsque « le chercheur veut comprendre la signification d'un événement ou d'un phénomène vécus par les participants » (Fortin, 2006, p. 304). L'entretien semi-structuré donne au chercheur une certaine liberté qui lui permet d'approfondir certains aspects des réponses de l'interviewé lorsque l'occasion se présente. Il se fait avec des questions ouvertes qui « permettent à la

personne interrogée de répondre elle-même dans ses propres mots, ne suggère pas de réponses, et évite les effets d'encadrement » (Beauregard, 2006, p. 102). Ceci convient tout à fait à cette étude qui interroge les principaux intervenants qui gravitent autour de l'élève dysphasique sévère afin de relever de leurs propos le niveau d'efficacité des classes de langage. Les questions de l'entretien de recherche ont été choisies en fonction du cadre de référence de cette étude (Figure 3.1). Le tableau 4.2 ci-dessous présente les thèmes généraux et spécifiques abordés pendant les entretiens à partir du cadre de référence.

**Tableau 4.2: Thèmes des entretiens de recherche**

Cadre de référence	Thèmes généraux de l'entretien	Thèmes spécifiques de l'entretien
1) Qualité de la prestation des services	-L'enfant dysphasique  -La classe de langage	-Général (diagnostic de l'élève, services reçus) -Concertation -Adaptations -Apprentissages scolaires en français (soutien)
2) Apprentissages cognitifs et non cognitifs	- La réussite éducative	-Apprentissages scolaires en français (progrès) -Amitié -Réussite

Il est à noter que les trois thèmes généraux des entretiens de recherche sont interliés, mais que le thème de la réussite éducative touche beaucoup plus la partie des « Apprentissage cognitifs et non cognitifs » du cadre de référence, d'où la raison pour laquelle il est séparé des deux autres thèmes généraux dans le tableau 4.2. Ces trois thèmes généraux ont été décortiqués pour composer les questions guides de l'entretien de recherche présentées à l'annexe H. Aussi, étant donné que nous cherchons à ce que les participants expriment leur point de vue sur le sujet pour

ensuite être en mesure de les comparer, l'échelle de Likert a été utilisée pour certains des thèmes spécifiques de l'entretien.

**Tableau 4.3: Thèmes spécifiques des entretiens utilisant l'échelle de Likert**

Thèmes	Questions	Échelles
-Apprentissage scolaires -Adaptations -Concertation -Amitié -Réussite	-Satisfaction : <ul style="list-style-type: none"> <li>• progrès de l'élève dysphasique sévère</li> <li>• adaptations faites à l'intérieur de la classe de langage</li> <li>• travail de concertation entre les professionnels</li> <li>• appréciation générale de la classe de langage</li> </ul>	1-Insatisfait 2-Peu satisfait 3-Ni insatisfait, ni satisfait 4-Satisfait 5-Totalement satisfait
	-Soutien nécessaire -Temps -Consultation des parents -Élève dysphasique sévère heureux	1-Pas du tout 2-Un peu 3-Moyennement 4-Assez 5-Tout-à-fait

Les questions ne sont pas posées au hasard. En effet, bien qu'il n'y ait pas un ordre précis, les questions posées touchent des aspects particuliers de la problématique et sont toutes abordées à la fin de l'entretien. Les thèmes qui forment l'entretien de recherche sont donc en lien avec les deux dimensions retenues pour cette étude : la qualité de la prestation des services et les apprentissages des élèves.

#### **4.4.2.2 Validation de l'entretien**

Afin de s'assurer que les questions des entretiens étaient toutes significatives, bien en lien avec le sujet de recherche et qu'elles permettaient d'obtenir le type de données attendues, le canevas d'entretien préparé (annexe H) a été validé auprès d'experts dans le domaine de la recherche. Il a également été expérimenté par deux participants volontaires qui répondaient de près aux critères établis. Cette étape a permis de perfectionner les questions posées avant de réaliser les vraies entretiens.

#### 4.4.2.3 Déroulement de l'entretien

Selon Boutin (1997), une préparation soignée de la part du chercheur pour l'utilisation de l'entretien de recherche est absolument nécessaire. Cette préparation a un aspect technique ainsi qu'un aspect psychologique. Ces deux aspects sont pris en compte dans cette étude. La chercheuse s'assure de respecter les conditions nécessaires pour favoriser la communication qui est à la base de l'entretien de recherche, c'est-à-dire la prise en compte des dimensions personnelle et interpersonnelle de l'entretien, l'établissement d'un équilibre entre l'intervieweur et l'interviewé, et ce, en tenant compte des caractéristiques et de la vulnérabilité des deux, le respect de l'intimité de l'interviewé, l'établissement et la conservation de la réciprocité ainsi que la planification de la fréquence des entretiens et son impact.

Ainsi, une fois les participants potentiels trouvés, un premier contact s'est fait par téléphone ou par courriel afin de leur expliquer le projet de recherche, d'en clarifier les objectifs et de s'assurer qu'ils répondaient aux critères de sélection. Le déroulement de l'entretien de recherche a aussi été précisé. La chercheuse s'est assurée que les participants comprenaient clairement les objectifs de cette étude et tout ce que cela impliquait. Aussi, afin de tenir compte en premier lieu des informants, les rendez-vous ont été fixés selon les intérêts de ces derniers. La chercheuse s'est assurée de respecter le contexte de chacun des participants et s'est adaptée à leur situation.

Afin d'être constant dans la démarche de collecte de données, un canevas d'entretien a été préparé pour chacun des participants. Au moment de la rencontre, la chercheuse a tout d'abord fait un rappel des objectifs de la recherche et a répondu aux questions des participants. Elle a également assuré les participants de la protection de leur anonymat ainsi que de la confidentialité des échanges. Pour ce faire, le formulaire de consentement éclairé a été dûment signé par tous les participants (annexe I). Ce respect du consentement libre et éclairé fait partie des principes éthiques fondés sur le respect de la dignité humaine (Fortin, 2006). L'autorisation des participants pour l'enregistrement des données est également demandée afin de respecter les décisions de chacun des informants. Le respect de la personne est important lors de la réalisation des entrevues. Le fait de leur créer un

climat agréable au moment de l'entretien ainsi que l'établissement de liens de confiance entre la chercheuse et les sujets ont été des moyens pour le montrer.

Suite à ces premières étapes, l'entretien de recherche débute. La chercheuse présente les grands thèmes qui seront abordés à travers cet échange soit la réussite éducative, la classe de langage et l'élève dysphasique sévère. Au moment de clore l'entretien, la chercheuse récapitule rapidement le déroulement de l'entretien en résumant les propos des participants et en leur demandant s'ils ont des informations à corriger ou à ajouter. Aussi, tel que mentionné par Boutin (1997), « il faut également clore l'entretien de recherche sur le plan « interrelationnel » » (p.125). Pour ce faire, la chercheuse s'informe de la façon dont les participants ont vécu l'entretien de recherche. Elle les remercie également de leur participation et répond à leurs questions s'ils en ont.

#### **4.4.3 Méthode de consignation des données**

Pour consigner les données, tous les entretiens ont été enregistrés sur un appareil numérique. De cette façon, la chercheuse a pu s'assurer de la fidélité des données lors du traitement de celles-ci. De plus, le fait d'avoir enregistré l'entretien a permis à la chercheuse de porter toute son attention sur le participant au moment de l'échange. Bien sûr, quelques notes ont été prises rapidement pendant l'entretien de façon à souligner des éléments-clés. Les verbatim de chacun des entretiens de recherche ont ensuite été effectués. Pour ce qui est des résultats de l'élève en français, une grille de consignation a été utilisée (annexe J). Les critères déterminés ont permis de situer l'élève dans chacune des compétences en français et ainsi compléter les informations données par les participants.

#### **4.4.4 Précautions méthodologiques**

Pour tâcher d'éviter les biais, des précautions méthodologiques ont été prises. Tout d'abord, l'entretien de recherche a été validé auprès d'experts et de volontaires. La chercheuse s'est assurée de bien connaître son canevas d'entretien ainsi que les différentes techniques de communication.

Aussi, puisque la chercheuse est une enseignante en classe de langage, il faut qu'elle s'assure de ne pas influencer les réponses des participants, que ce soit par ses commentaires ou par son non verbal. Il faut également faire attention à ce que l'entretien de recherche ne se tourne pas en thérapie (Boutin, 1997). D'où l'importance pour la chercheuse de suivre un canevas pertinent et respectueux des objectifs de la recherche.

En recherche, l'aspect éthique occupe une place importante et doit se retrouver tout au long de la démarche. Tout chercheur qui désire réaliser une étude se doit d'être conscient de la responsabilité qu'il a à l'égard de la protection des droits de la personne. Ainsi, dans la recherche qualitative, certains principes éthiques concernant la confidentialité et la vie privée des participants sont à respecter. Cet aspect doit faire partie des préoccupations de la chercheuse. Les autres éléments éthiques à considérer sont la prise en compte des informants en premier lieu, la sauvegarde des droits, des intérêts et de la sensibilité de ces derniers, la communication claire des objectifs de la recherche et le fait de ne pas exploiter les informants (Boutin, 1997). Tous ces éléments sont pris en considération par la chercheuse. Il est aussi à souligner que, tel que le suggère Boutin (2007), les règles d'éthique de cette étude respectent la charte déontologique de l'institution de la chercheuse, soit celle de l'Université de Montréal.

#### ***4.5 Méthode d'analyse des données***

Dans la recherche qualitative, l'information à traiter est constituée de mots plutôt que de chiffres. Selon Creswell (2003 in Fortin, 2006), dans la recherche phénoménologique, l'analyse a pour but de mettre en évidence, parmi tout ce qui a été collecté, « les énoncés significatifs et de dégager des unités de sens ainsi que l'«essence» de l'expérience » (p.241).

L'analyse de contenu utilisée dans le cadre de cette étude est une méthode qui permet la description, la clarification, la compréhension ou l'interprétation d'une réalité (Legendre, 2005). Dans le cas de cette étude, il s'agit de l'efficacité des classes de langage sur la réussite éducative des élèves dysphasiques sévères. Ce type d'analyse tient compte du contexte dans lequel les données sont recueillies.

#### **4.6 Instruments d'analyse**

Afin d'analyser les données collectées, le logiciel informatique QDA MINER a été utilisé. Ce logiciel assez complet met en valeur la complémentarité des approches qualitative et quantitative. QDA MINER a facilité la tâche de codage et de repérage des différentes unités d'analyse. L'organisation ainsi que la présentation des données ont également été réalisées plus facilement. Ce logiciel a permis de traiter rigoureusement les données collectées.

De plus, les données ont été consignées dans des grilles créées spécifiquement pour la réalisation de cette étude l'une portant sur la qualité de la prestation des services et la deuxième sur les apprentissages des élèves dysphasiques sévères. Les réponses données par les participants ont été directement associées à leur code correspondant.

#### **4.7 Étapes de l'analyse**

Tout d'abord, les *verbatim* de chacune des entrevues ont été réalisés en prenant soin d'identifier clairement les interlocuteurs (intervieweur, interviewé). Cette transcription des *verbatim* a permis de faire des retours tout au long de l'analyse, ce qui rejoint la caractéristique cyclique de l'analyse qualitative (Boutin, 2007). Puis des lectures répétées des entrevues ont été nécessaires afin d'avoir bien en tête le message de chacune d'elles. Une première réduction des données a suivi afin de relever les unités de sens significatives de chacun des entretiens. La grille préparée pour l'analyse a été conçue à partir du cadre de référence et des thèmes abordés pendant les entrevues. Cinq catégories ont été tout d'abord utilisées pour coder chacun des entretiens l'aide du logiciel QDA-Miner (annexe K). Afin de vérifier la validité interne de l'étude, nous avons réalisé un contre-codage des unités de sens avec une personne. Nous lui avons donné la grille de codage ainsi que des données correspondant à des dimensions-clés de l'étude. Le taux d'accord moyen obtenu est de 75% entre le contre-codeur et la chercheuse puis unanimité après discussion. L'étape du codage de tous les *verbatim* a suivi en utilisant la grille d'analyse. Puis, pour organiser les données obtenues, toutes les catégories de la grille de codage ont par la suite été regroupées selon les trois thèmes de cette étude soit la classe de

langage, la qualité des services et la réussite éducative. Le tableau 4.4 qui suit reprend les éléments du tableau 4.3 (thèmes des entretiens de recherche), mais il présente plus spécifiquement la façon dont les questions des entretiens ont été analysées en fonction du cadre de référence de cette étude.

Tableau 4.4: Thèmes pour l'analyse des données

Cadre de référence	Thèmes généraux de l'entretien	Thèmes spécifiques de l'entretien	Catégories d'analyse
1) Qualité de la prestation des services	<ul style="list-style-type: none"> <li>-L'enfant dysphasique</li> <li>-La classe de langage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Général (diagnostic de l'élève, services reçus)</li> <li>-Concertation</li> <li>-Adaptations</li> <li>-Apprentissages scolaires en français (soutien)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Description de la classe de langage : <i>élèves, fonctionnement, buts, avantages, limites</i></li> <li>-Qualité des services : <i>soutien, accessibilité, concertation, dépistage et intervention</i></li> </ul>
2) Apprentissages cognitifs et non cognitifs	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La réussite éducative</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Apprentissages scolaires en français (progrès)</li> <li>-Amitié</li> <li>-Réussite</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Réussite éducative : <i>définition de la réussite éducative, facteurs aidant à la réussite, apprentissages cognitifs, apprentissages non cognitifs</i></li> </ul>



Dans ce chapitre, le cadre méthodologique a été décrit et justifié. Ainsi, cette recherche qualitative de type exploratoire fait participer neuf individus. Un portrait des participants est réalisé à l'aide d'un questionnaire. L'entrevue semi-structurée est, quant à elle, l'instrument choisi pour l'approfondissement des thèmes lors de la collecte de données. Celle-ci s'est finalement réalisée auprès d'individus reliés à trois classes de langage primaires non affiliées à un milieu hospitalier. Les instruments ont été choisis afin de retirer un maximum d'informations de la part des participants. Les données collectées sont analysées à l'aide du logiciel QDA-Miner et de grilles conçues spécifiquement pour cette étude. Au prochain chapitre, l'analyse ainsi que l'interprétation des résultats seront présentées.

## 5 Analyse des résultats et interprétation

Après avoir présenté tous les concepts et les étapes nécessaires à la réalisation de cette étude, nous verrons dans ce chapitre les réponses obtenues auprès des 9 participants interviewés à propos de l'efficacité des classes de langage sur la réussite éducative des élèves dysphasiques sévères. La façon dont ils entendent la classe de langage sera tout d'abord abordée avec ses caractéristiques, ses buts, ses avantages et ses limites. Puis, des éléments concernant la qualité du service, tels que le soutien donné aux élèves, l'accessibilité aux services de ces derniers ainsi que la concertation entre les différents intervenants du milieu, seront présentés. Suivront les définitions de la réussite éducative données par les participants et la façon dont la classe de langage a été efficace d'un point de vue scolaire, pour les apprentissages de la compétence en français, ainsi que d'un point de vue social, par les amitiés et le bien-être affectif de l'enfant dans son milieu.

### 5.1 La classe de langage

Les participants ont décrit la classe de langage en parlant des caractéristiques des élèves qui la fréquentent, du ratio, du fonctionnement et des adaptations qui s'y font. Toutefois, plus précisément, les personnes interviewées s'entendent principalement sur trois points pour décrire la classe de langage. Ceux-ci sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 5.1 Principales caractéristiques de la classe de langage

Caractéristique de la classe de langage	Participants (nombre)
Élève au centre de l'enseignement	7
Petit ratio	6
Support visuel	5

Le tableau 5.1 montre que 7 des 9 participants ont caractérisé la classe de langage comme étant un milieu qui respecte le rythme d'apprentissage de l'élève dysphasique sévère et qui met en place des éléments permettant de répondre le plus possible à ses besoins. Les participants ont également parlé du petit ratio de ces classes. Dans

les milieux étudiés, il y avait 9 ou 10 élèves pour une enseignante. Ce sont surtout les parents et les enseignants qui ont souligné ce point au moment de décrire la classe de langage. Puis les participants mentionnent aussi l'utilisation des pictogrammes ou de tout autre support visuel pour soutenir les élèves tant au niveau des apprentissages scolaires qu'au niveau de leur organisation. Les autres éléments seront vus dans les paragraphes suivants.

### **5.1.1 Élèves fréquentant la classe de langage**

Malgré le fait que tous les intervenants avaient répondu positivement aux critères selon lesquels l'élève dysphasique sévère ciblé avait le code de difficulté 34, au moment de l'entretien, certains d'entre eux, parmi les enseignants et les parents, n'étaient plus sûrs si c'était bien le cas. En effet, dans la classe de langage, il n'y a pas que des dysphasiques sévères. Dans les milieux étudiés, il y a également des élèves qui présentent un trouble envahissant du développement, des élèves ayant un grand déficit de l'attention ainsi que des élèves ayant des difficultés langagières, mais dont les évaluations ne permettent pas encore de poser un diagnostic. Aussi, chaque élève a diverses difficultés associées telles que des difficultés au niveau du comportement, de la motricité, de l'attention et autres. Cette grande diversité se manifeste également dans le rythme d'apprentissage des élèves. Devant cette hétérogénéité des groupes, les enseignants doivent s'organiser de façon à pouvoir soutenir tous les élèves tout en respectant le rythme d'apprentissage de chacun. Toutefois, cette situation n'est pas toujours facile à gérer.

C'est sûr que quand on a des enfants qui ont plein de troubles associés, c'est beaucoup moins facile et beau et ça c'est plus la réalité. Troubles associés : déficit d'attention, dyspraxie, des besoins en ergo. Je trouve que cet aspect là est plus difficile à gérer parce qu'on va au-delà de juste le langage. (Orthophoniste C)

Une façon particulière d'enseigner à l'intérieur de ces classes est de mise, ce que nous présenterons dans la section qui suit.

### **5.1.2 Fonctionnement de la classe de langage**

Les enseignantes interviewées étaient les mieux placées pour décrire plus précisément le fonctionnement des classes. Elles ont souligné le besoin de former des

sous-groupes, puisque le niveau d'apprentissage des élèves n'est pas le même pour l'ensemble de la classe surtout en considérant l'hétérogénéité qui caractérise ces élèves. Seulement le milieu B n'avait pas cette façon de travailler à l'intérieur de la classe étant donné que c'était moins hétérogène au niveau des apprentissages. En effet, après consensus d'équipe en début d'année, les deux classes de langage du premier cycle avaient séparé les élèves selon leur niveau d'apprentissage plutôt que par leur âge.

Alors cette année, quand on s'est rencontrée les deux enseignantes du 1<sup>er</sup> cycle, on a décidé d'y aller selon le niveau plus académique que l'âge. Moi je trouve que ça peut être gagnant, mais je trouve que les élèves qui ont plus de facilité, exemple, ça l'amenait un apport plus positif dans la classe, des modèles plus signifiants pour les autres, que j'ai moins cette année. Mais moi, en tant qu'enseignante, je préfère avoir un groupe beaucoup plus homogène pour travailler, c'est mieux que quand c'est vraiment disparate. Des fois, c'est que ça devient frustrant pour l'enseignante, tu as l'impression de ne pas répondre tout le temps au besoin des élèves. Il faut que tu fasses des choix à un moment donné et des choix moins le fun. (Enseignante B)

Malgré ce classement d'élèves en début d'année, l'enseignante formait tout de même certains sous-groupes pour des interventions plus particulières auprès de ses élèves. Les enseignantes des trois milieux s'entendent pour dire que cette formation en sous-groupe se fait dans le but de pouvoir mieux répondre aux besoins des élèves tout en respectant le plus possible leur rythme d'apprentissage.

### 5.1.3 Buts de la classe de langage

En parlant de la classe de langage, deux principaux buts ont été retenus. Le tableau 5.2 présente le nombre de participants pour chacun des buts retenus.

Tableau 5.2 Buts de la classe de langage

Buts de la classe de langage	Participants (nombre)
Permettre à l'enfant de progresser à son rythme	7
Réintégrer le régulier	3

Parmi les participants, 7/9 sujets considèrent qu'un des principaux buts de la classe de langage est de permettre à l'enfant qui la fréquente de réaliser des progrès à son rythme en ayant un soutien qui réponde à ses besoins particuliers.

[...] voir l'enfant progresser à son rythme et de pas toujours être dans un contexte d'échec. (Parent A)

Le but dans le fond, c'est que chaque élève progresse selon ce qu'il est capable lui-même, avec des services, avec de l'aide. (Enseignante B)

Le grand but est de les faire apprendre d'une manière la plus personnalisée possible, selon moi, parce que ce sont des jeunes qui sont capables d'apprendre, mais pas par les moyens normalement utilisés en classe. Le but d'apprendre le plus possible, mais en vivant, en ayant plus d'expériences et d'appuis autres que le verbal. (Orthophoniste C)

Ces participants font partie des 3 types d'intervenants qui ont participé à cette étude. Ils sont en mesure de voir dans chacun de leur milieu un des buts des divers services offerts aux élèves en difficulté qui est de les aider à progresser dans leur cheminement scolaire puisque, comme tout enfant, ils doivent atteindre leur réussite éducative.

Le deuxième but en importance de la classe de langage selon le discours des participants est de permettre la réintégration de l'élève au régulier. Ce but est mentionné par la moitié des intervenants scolaires interviewés, soit trois individus parmi les orthophonistes et les enseignants.

Ce qu'on vise c'est que l'enfant retourne au régulier. C'est le but premier, mais il y a des choses qui sont irréalistes, on se le cachera pas. (Enseignante B)

Ainsi, même si la réintégration de l'élève dans un milieu régulier est considérée comme un but de la classe de langage par les intervenants scolaires, les sujets sont conscients qu'il ne s'agit pas d'une procédure qui se fait automatiquement. Cette lacune au niveau de la réintégration est vue comme une limite de la classe de langage par ces intervenants scolaires. Toutefois, les parents interviewés ne se sont pas prononcés là-dessus.

Il est à noter qu'un seul des participants a parlé de la classe de langage comme un lieu dont le but est de soutenir les élèves au niveau de la communication.

#### 5.1.4 Avantages et limites de la classe de langage

Comme tout modèle de service, la classe de langage présente des avantages et des limites. Afin d'en savoir plus sur la façon dont les participants perçoivent la classe de langage, il leur a été demandé de soulever les avantages et les limites de cette classe spécialisée. Ceux-ci seront présentés dans cette section.

##### AVANTAGES

À travers le discours des participants, quatre principaux avantages de la classe de langage ont été relevés. Le tableau 5.3 présente le nombre de participants pour chacun de ces avantages.

Tableau 5.3 Avantages de la classe de langage

Avantages de la classe de langage	Participants (nombre)
Petit ratio	8
Respect du rythme de l'élève	7
Adaptations réalisées en classe	6
Personnel associé à la classe	5

L'avantage qui a été relevé par presque la totalité des participants s'avère à être le petit ratio des classes de langage qui permet de mieux intervenir auprès de chacun des élèves. En effet, cet avantage a été mentionné par 8 des 9 participants.

Le fait que ça soit à effectif réduit, ça l'aide beaucoup. Tu peux te concentrer plus sur les élèves. (Enseignante A)

Au même titre que cette enseignante, les autres participants voient le nombre réduit d'élèves dans la classe de langage comme un avantage dans le sens que ce dernier donne la possibilité aux intervenants de donner plus de temps personnalisé à chacun des enfants pour les soutenir au niveau des apprentissages. Dans un même ordre d'idées, un deuxième avantage mentionné par les sujets est le respect du rythme d'apprentissage des élèves. En effet, les différents intervenants considèrent que

l'enseignement à l'intérieur de la classe de langage part du niveau d'apprentissage de chacun des élèves plutôt que de suivre le rythme régulier du programme de formation en leur accordant ainsi le temps nécessaire pour réaliser les apprentissages selon leur niveau.

Aussi [un autre avantage est] le temps qu'on donne aux élèves pour qu'ils apprennent bien ce qu'on leur enseigne. (Parent C)

L'avantage aussi dans le fait de pouvoir amener l'élève plus loin en partant de là où il se situe, de répondre à ses besoins. (Enseignante B)

La possibilité de pouvoir faire des adaptations qui répondent aux besoins des élèves est également un avantage qui a été relevé dans le discours des participants. Ainsi, les sujets considèrent avantageux le fait que l'enseignement, le matériel utilisé, les aménagements faits dans la classe et les objectifs à travailler soient adaptés à l'élève.

[T]out au niveau du visuel c'est certain, les consignes qui sont adaptées, les services, le plan d'intervention pour chacun. Je verrais vraiment beaucoup ça. (Enseignante C)

Enfin, les participants se prononcent sur l'avantage de pouvoir compter sur les différents intervenants associés à la classe de langage, c'est-à-dire l'enseignante en adaptation scolaire, l'orthophoniste et la technicienne en éducation spécialisée. Seulement un des milieux avait eu le soutien ponctuel d'une ergothérapeute et pouvait donc considérer le service de ce professionnel comme un avantage. Toutefois, il est à noter que les deux autres milieux souhaitaient fortement avoir accès à ce service et considéraient même l'absence de ce professionnel comme une limite à la classe de langage.

#### LIMITES

Tel que mentionné plus haut, les participants à cette recherche ont également relevé des limites à la classe de langage. Le tableau 5.4 les présente ainsi que le nombre de participants pour chacune de ces limites.

Tableau 5.4 Limites de la classe de langage

Limites de la classe de langage	Participants (nombre)
Services des professionnels	4
Budget	2
Nombre d'élèves	2
Rythme d'apprentissage	2
Niveaux d'apprentissage	2
Absence de bons modèles langagiers	2

Tout d'abord, il faut mentionner que trois des participants ont affirmé d'emblée qu'il n'y avait pas de limites à la classe de langage, mais en précisant que c'était seulement en considérant le cas précis des élèves dysphasiques sévères qui étaient pris en compte pour cette étude.

Dans le contexte, avec les professionnels qui sont là, je pense qu'il y a pas de limites à cette classe-là. (Parent A)

Pour d'autres élèves j'aurais dit oui. Par rapport à Bryan, je n'en vois pas. (Orthophoniste B)

Ces commentaires montrent la difficulté qu'il y a à évaluer ce type de service compte tenu du fait que tout dépend de la réalité propre à chaque milieu où l'élève dysphasique sévère est scolarisé. Des limites ont tout de même été relevées dans le discours des autres participants. Il est à noter qu'il y a eu moins de consensus chez ces derniers sur ce point comparativement aux avantages. En effet, plusieurs limites ont été nommées : le peu de budget accordé à la classe pour acheter le matériel adapté ou pour avoir plus de service des professionnels, le nombre d'élèves qui pourrait être plus petit afin de permettre de mieux répondre aux besoins particuliers de chaque élève, le rythme d'apprentissage de la classe qui est beaucoup plus lent que celui de la classe ordinaire, ce qui influence l'intégration de ces élèves au régulier, les différents niveaux d'apprentissage des élèves d'une même classe qui rend difficile la préparation de matériel et l'enseignement à ces derniers et l'absence de bons modèles langagiers parmi les élèves. Une seule limite est revenue un peu plus souvent dans le discours des participants soit le manque de service des professionnels.



Le temps. J'aimerais ça qu'il y ait plus de psychologie pour aider à plein d'aspects, plus d'orthophonie, plus de TES, plus le temps rattaché.  
(Orthophoniste C)

[On a] besoin d'ergo aussi, c'est malheureux qu'on n'ait pas ce service.  
(Enseignante A)

Ainsi, non seulement le manque de temps d'intervention auprès des élèves semble être une des limites importantes de la classe de langage, mais aussi le besoin d'avoir d'autres professionnels appelés à intervenir auprès des élèves. Cette limite concernant les professionnels nous amène à parler de la qualité du service donné par ces derniers.

## ***5.2 Qualité des services***

Nous avons questionné les participants sur leur satisfaction par rapport au soutien offert aux élèves, au temps d'intervention de chacun des professionnels, ainsi que leur satisfaction par rapport au travail de concertation fait entre tous les intervenants impliqués. Nous les avons également questionnés sur l'historique du dépistage du trouble de langage chez l'enfant ciblé. Ces points seront présentés dans la section qui suit.

### **5.2.1 Soutien**

Nous avons interrogé les participants sur les adaptations mises en place auprès des élèves pour les soutenir le plus possible pendant leurs apprentissages. Celles nommées par les participants concernent les adaptations au niveau de l'enseignement, de l'évaluation, du matériel utilisé pour les apprentissages, des aménagements et des devoirs. Leur satisfaction en général par rapport à ces dernières a également été demandée. Ces résultats sont présentés dans la figure 5.1 ci-dessous.

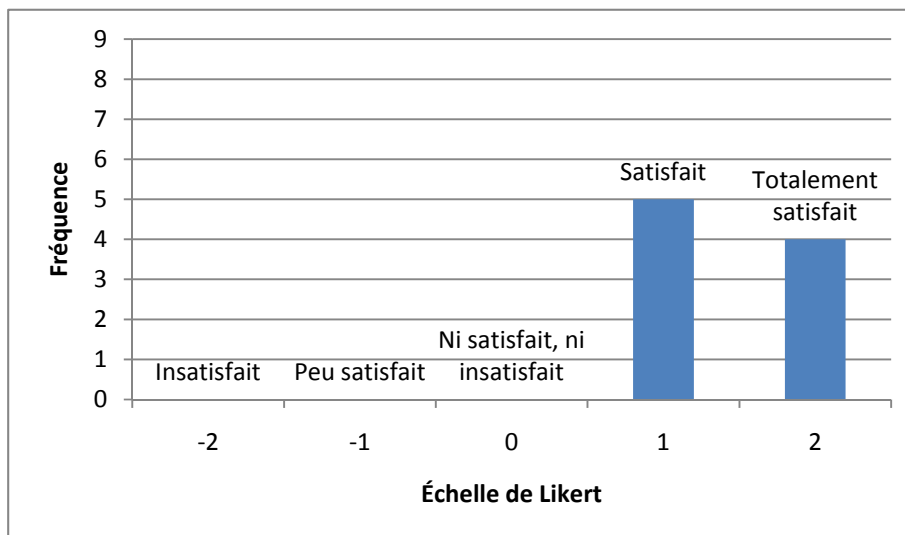
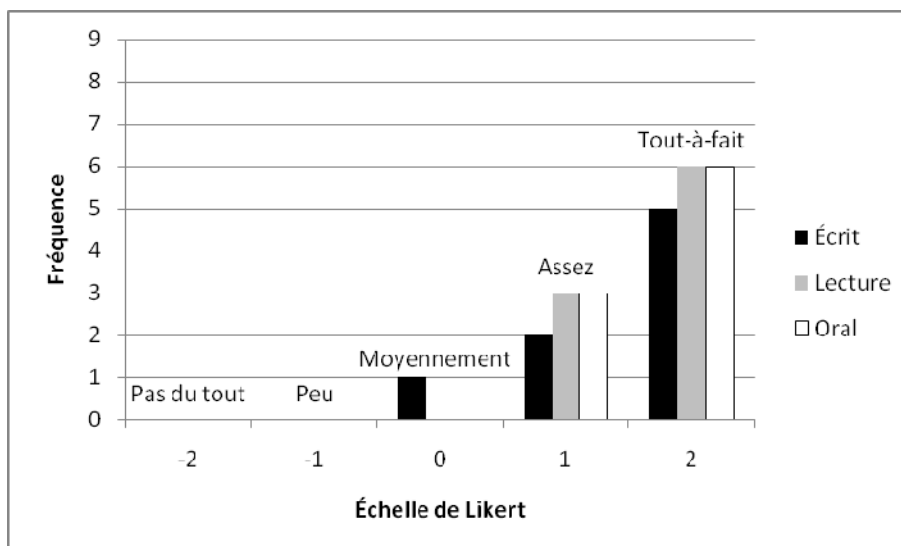


Figure 5.1: Fréquences de la satisfaction des participants par rapport aux adaptations

Les participants sont généralement satisfaits des adaptations mises en place dans la classe pour soutenir les élèves dysphasiques sévères. Ils considèrent bien ce qui est réalisé compte tenu du contexte de chacun comme l'illustre le passage suivant :

C'est dur de dire parce que c'est jamais parfait...Totalemment satisfait, parce que je pense que le mieux qui est possible est fait au niveau de l'enseignement. Le mieux qui est possible avec les ressources disponibles et avec le temps. (Orthophoniste A)

Nous avons également questionné les différents participants sur le soutien offert aux élèves en français écrit, lecture et oral à l'intérieur de la classe de langage. La figure 5.2 présente les fréquences pour ces trois volets du français selon tous les participants.



**Figure 5.2** Fréquences de la satisfaction des participants par rapport au soutien donné aux élèves en français

En général, les rapports des participants pour ce qui est du soutien donné aux élèves dans les trois volets du français sont très positifs, et ce, que ce soit de l'avis des enseignants, des orthophonistes ou des parents. Ce soutien est caractérisé par les diverses activités liées au langage qui sont réalisées en classe, le matériel utilisé pour aider aux apprentissages des élèves ainsi que par l'enseignement adapté qui est donné. Pour chaque compétence, la majorité des participants (5 ou 6) considèrent que la classe de langage apporte tout-à-fait le soutien nécessaire aux élèves, mais compte tenu du contexte actuel de chacune des classes.

C'est sûr que des enfants comme ça auraient besoin d'un tuteur tout le temps, mais en même temps, à l'intérieur de la classe, avec dix élèves, ben il reçoit tout le soutien qu'il peut recevoir. (Orthophoniste A)

Bien qu'elles considèrent qu'il y a un bon soutien qui est donné aux élèves, les enseignantes ont tout de même relevé des éléments à prendre à compte pour que le soutien soit meilleur.

Assez parce que je sais que je peux toujours faire plus, mais je suis humaine. Il y a aussi que des fois, l'enfant peut être fatigué, il y a tout le facteur humain. (Enseignante B)

Je dirais assez parce que c'est sûr que le fait d'avoir des niveaux différents, c'est ça moi ma barrière. (Enseignante C)

Moyennement parce que je ne suis pas une ergothérapeute. (Enseignante A)

Aussi, les commentaires positifs des participants concernant le soutien apporté aux élèves en français sont dus, entre autres, à la qualité et à la collaboration des intervenants concernés. En effet, pour les milieux B et C, les parents, enseignants et orthophonistes ont mentionné qu'ils appréciaient fortement le travail des enseignants et/ou des orthophonistes vis-à-vis l'élève dysphasique sévère. De plus, tant les enseignants que les orthophonistes justifiaient le bon soutien donné aux élèves concernés grâce à la collaboration existant entre eux.

D'un autre côté, parmi les points critiqués concernant le soutien donné aux élèves, le temps des thérapies orthophoniques a été relevé. Ainsi, ce fait nous amène à voir plus en détail ce que les participants ont dit à propos du temps d'intervention des professionnels associés à la classe de langage.

### **5.2.2 Accessibilité aux services**

La classe de langage offre la possibilité aux élèves qui la fréquentent d'avoir accès, dans la mesure du possible, à des services professionnels. Tout d'abord, c'est une enseignante en adaptation scolaire qui en est la titulaire. Puis, dépendamment des milieux, d'autres intervenants s'ajoutent : orthophoniste, technicienne en éducation spécialisée, psychologue, etc. Dans cette étude, aucun des milieux n'était identique dans son organisation pour ce qui est des professionnels associés à la classe de langage ni au temps accordé par ces derniers aux élèves ciblés. Le tableau 5.5 présente un portrait des trois milieux.

Tableau 5.5 : Professionnels et temps de tâche annuel dans chacun des milieux

Professionnels	A	B	C
TES	15 heures par semaine pour la classe	sur demande	2 heures par semaine pour la classe
Orthophoniste	2 X 45 minutes en sous-groupe 35minutes par semaine pour activité de groupe	22 X 45 minutes en sous-groupe 45minutes par semaine pour activité de groupe	24 X 45 minutes en sous-groupe 45 minutes par semaine pour activité de groupe
Psychologue	sur demande	sur demande	sur demande
Ergothérapeute	-----	20 jours	-----
Ens.-ressource	-----	2 X 45 minutes par semaine en sous-groupe	-----

Tel que le présente le tableau 5.5, l'orthophoniste est le professionnel qui travaille plus directement avec les trois élèves ciblés. Toutefois, pour des élèves ayant le même type de difficulté, soit une déficience langagière, le service en orthophonie qui leur est offert se retrouve à varier énormément d'un milieu à l'autre : tandis que dans un milieu l'élève ciblé n'a reçu que deux thérapies orthophoniques (milieu A), les autres ont pu en bénéficier d'environ 23 pour la même période de l'année (milieux B et C).

[D]ans le contexte où j'exerce, avec les absences, j'ai pas pu voir Alexandre très souvent depuis le début de l'année. Il y a des années où ça va bien, des années comme cette année où c'est très occupé, des fois je peux voir les enfants 7, 8 fois, donc c'est pas énorme, pas pour quand il y a des besoins comme ça. (Orthophoniste A)

Une deuxième différence se retrouve dans le service donné par la TES : une classe du milieu A bénéficie de 15 heures de ce type de soutien tandis que le milieu C n'en a que deux par semaine. L'enseignante de ce milieu a dû payer de sa poche la technicienne en éducation spécialisée afin d'avoir un peu plus de soutien pour la préparation de matériel adapté pour sa classe.

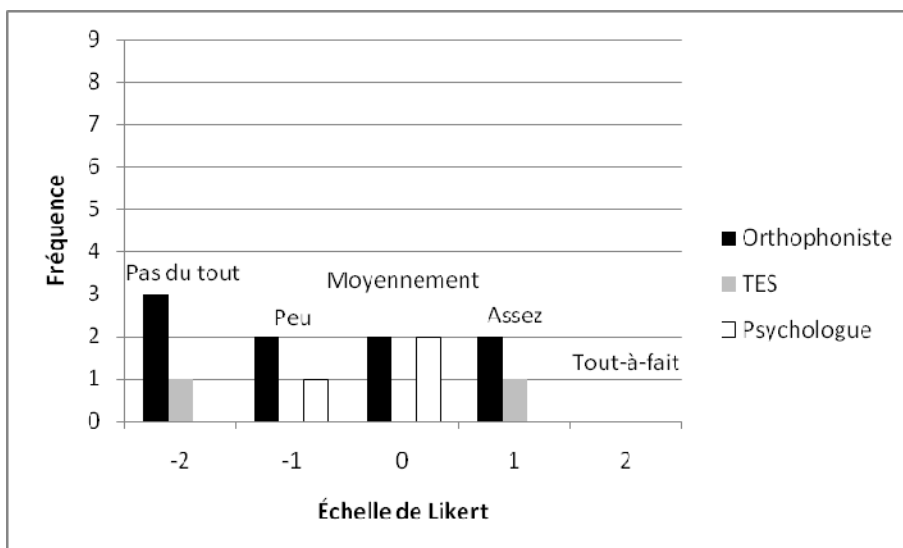
S'il faut que je compte le temps que j'ai payé...On n'a pas vraiment beaucoup de temps. Elle vient dans ma classe deux périodes par semaine.

C'est vraiment l'enfer. Il y a des classes qui ne la voient jamais.  
(Enseignante C)

Pour ce qui est du milieu B, c'est un choix-école d'avoir moins de temps de soutien d'une TES afin d'avoir le service d'une enseignante-ressource qui travaille directement avec les élèves de la classe de langage. Cette enseignante-ressource a également eu comme mandat d'aller chercher des commanditaires afin d'acheter du matériel d'ergothérapie pour les classes de langage. Avec le soutien de la direction, cette école a par la suite réussi à obtenir le service d'une ergothérapeute ayant pour mandat de former l'enseignante-ressource de l'école ainsi que d'apporter un soutien ponctuel à l'enseignante de la classe de langage.

Un point en commun entre ces trois classes est le service en psychologie. Ce service n'est pas régulier dans aucun des milieux: les psychologues tentent plutôt d'intervenir lorsqu'un besoin se manifeste chez l'enfant ou l'enseignant. Un autre point en commun est le temps accordé par les orthophonistes pour les activités de groupe réalisées en classe. Celles-ci se font à une fréquence d'environ 40 minutes par semaine.

Il s'agissait donc ici non seulement de faire un portrait des services de chaque milieu, mais également de demander aux participants de se positionner par rapport au temps donné par chaque professionnel à l'intérieur de la classe de langage. Les réponses des participants concernant le temps accordé par les professionnels sont plutôt négatives. La figure 5.3 présente les fréquences pour les trois professionnels communs aux trois milieux. Toutefois, il est à noter que seulement les réponses concernant le service d'orthophonie seront considérées pour l'analyse compte tenu du fait que pour les autres professionnels, trop peu de participants se sont prononcés sur la question étant donné qu'il ne s'agissait pas d'un service direct aux élèves ciblés dans chacun des milieux (7 participants n'ont pas donné de réponse pour le temps de tâche des TES de même que 6 participants pour le temps de tâche des psychologues).



**Figure 5.3: Fréquences de la satisfaction des participants par rapport au temps de tâche des intervenants de la classe de langage**

Ainsi, les participants des trois milieux, que ce soit les enseignants, les parents ou les orthophonistes, considèrent généralement que le temps accordé par l'orthophoniste aux élèves ciblés est de peu à moyennement suffisant et souhaiteraient que les élèves puissent avoir plus de soutien à ce niveau.

[P]our le sous-groupe, non. C'est vraiment pas assez. Pas du tout, deux fois, t'arrives à rien en deux fois. C'est comme l'orthopédagogue qui voit un enfant deux fois. Qu'est-ce que tu fais en deux fois? (Orthophoniste A)

Moyennement. Avec les conditions qu'on a actuellement c'est excellent, sauf qu'on pourrait en bénéficier de plus si les conditions étaient autres. (Enseignante B)

Je comprends qu'ils ne peuvent pas leur donner plus de temps d'orthophonie à l'école. Il y a plein d'autres enfants qui ont besoin de ce service. Je crois que c'est peut-être à nous, les parents, d'essayer de donner d'autres soutiens à l'extérieur de l'école. Mais c'est sûr que si c'était proposé d'avoir plus de temps d'orthophonie avec Sofia, je le prendrais parce qu'elle en a besoin. Alors, je dirais que c'est assez. (Parent C)

Dans les trois milieux, le service d'orthophonie se donnait de deux façons soit en classe par l'animation d'activité en grand-groupe ainsi qu'à l'extérieur de celle-ci en travaillant avec les élèves en sous-groupe. C'est sur cette deuxième façon de travailler que tous les participants considèrent qu'il y a un manque de service à combler.

### 5.2.3 Concertation

Dans la classe de langage, l'enseignante en adaptation scolaire ne travaille pas seule. Elle se retrouve à devoir communiquer avec tous ceux qui interviennent directement ou indirectement auprès de ses élèves afin de prendre des décisions les concernant. Principalement, elle communique avec l'orthophoniste, la technicienne en éducation spécialisée et la psychologue. Les participants ont été questionnés sur ce point afin d'en savoir plus sur leur satisfaction par rapport à la concertation existante entre les professionnels de leur milieu respectif. La figure 5.4 en présente les résultats.

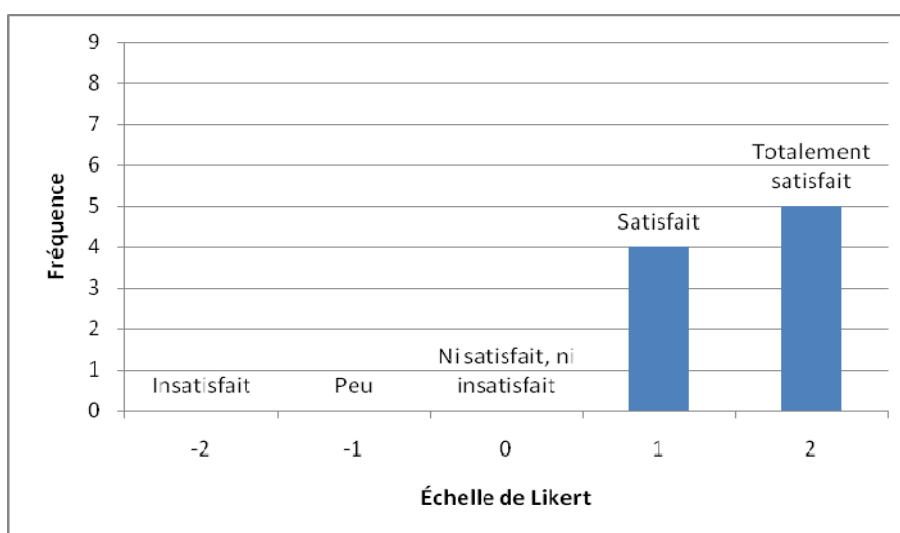


Figure 5.4: Fréquences de la satisfaction des participants par rapport au travail de concertation entre les intervenants de la classe de langage

En général, les participants sont très satisfaits du travail de concertation fait à l'intérieur des milieux. Ils apprécient la possibilité de pouvoir faire des suivis, la complémentarité et la continuité du travail réalisé auprès des élèves ainsi que la cohésion qui ressort de ce travail. Cette collaboration n'était pas seulement appréciée par les intervenants scolaires, mais également par les parents pour qui c'était bien clair qu'il y avait un travail de concertation dans la classe de leur enfant.

Totalement satisfaite. Il y a une bonne communication entre l'orthophoniste et le professeur. Elles regardent vraiment mon enfant pour savoir où elle est rendue et ce qu'elle a besoin. (Parent C)



Il est intéressant de réaliser que parmi les intervenants du milieu scolaire, la satisfaction par rapport au travail de concertation se justifie également par les caractéristiques personnelles des individus concernés. Les enseignantes et les orthophonistes s'attribuent mutuellement des qualités telles la disponibilité, l'ouverture d'esprit, l'engagement professionnel et le goût pour le travail d'équipe. Ces qualités amènent une réponse positive concernant le travail de concertation. Une des enseignantes a toutefois mentionné qu'en absence de celles-ci, cela rendait plus difficile ce type de travail. Bien que les intervenants du milieu scolaire soient généralement satisfaits du travail de concertation, ils ont été en mesure d'identifier une lacune importante à ce niveau, soit le manque de temps. Tous les enseignants et orthophonistes ont soulevé ce point.

Je marque pas totalement satisfait parce que je trouve qu'on manque de temps avec ces spécialistes là. C'est au niveau du temps. (Enseignante A)

Par contre, je trouve pas que j'ai assez de temps pour la voir. On se voit plutôt dans les cadres de porte ou il faut que je la dérange pendant qu'elle enseigne. C'est sûr que j'aimerais avoir des périodes de concertation plus claires, mais quand elle a ses périodes libres, moi souvent je suis occupée, je fais autre chose. On essaie de se trouver des trous, c'est plutôt sporadique et quand on en a besoin. Il n'y a pas de moment fixe. (Orthophoniste C)

Malgré qu'il n'y ait pas de temps fixe pour les rencontres entre professionnels, les intervenants font leur possible pour se concerter afin de faire le suivi des élèves. Une des étapes de ce suivi est l'élaboration du plan d'intervention. Dans les trois milieux, ce plan a été fait avec l'enseignante et l'orthophoniste et n'a été que présenté et expliqué aux parents par la suite. Les intervenants scolaires expliquent toutefois aux parents qu'ils peuvent y apporter leur point de vue. De leur côté, malgré qu'ils n'aient pas participé directement à l'élaboration du plan d'intervention de leur enfant, les parents se sentent toutefois impliqués et considèrent que les intervenants du milieu scolaire les ont tout-à-fait consultés à ce sujet. Puis, concernant le travail en concertation avec les milieux extérieurs à l'école, les deux enseignantes dont l'élève a accès à ces services essaient de communiquer avec ces intervenants afin de déterminer des objectifs à travailler ou des activités à réinvestir dans leur classe (milieux A et B).

### 5.2.4 Dépistage et intervention

Pendant l'entretien de recherche, nous avons collecté des informations sur l'historique d'évaluation, de diagnostic et des services reçus par les élèves ciblés. Bien que les trois enfants aient le même diagnostic, leur cheminement avant d'arriver dans la classe de langage est différent d'un milieu à l'autre. Ces informations se retrouvent dans le tableau ci-dessous qui présente aussi un portrait scolaire de chaque élève.

Tableau 5.6 : Portrait du cheminement des élèves

Milieu	A	B	C
Âge	6 ans, 8 mois	7 ans, 5 mois	7ans, 10 mois
Année Scolaire	1 <sup>e</sup> année/1 <sup>er</sup> cycle	1 <sup>e</sup> année/1 <sup>er</sup> cycle	2 <sup>e</sup> année/1 <sup>er</sup> cycle
Année Apprentis.	Fin maternelle	Début 1 <sup>e</sup> année	2 <sup>e</sup> année /1 <sup>er</sup> cycle
Âge diagnostiqué	4 ans, avant scolarisation	4 ans, avant scolarisation	5 ans, en maternelle
Lieu du diagnostic	Ste-Justine	Institut Raymond-Dewar	École
Temps du code 34	Maternelle	Maternelle 5 ans	Maternelle
Milieus fréquentés pour des services autres que scolaires	<u>Marie-Enfant</u> Ergothérapie Orthophonie <u>Ste-Justine et centre privé</u> Orthophonie <u>Dysphasie +</u> Camp de jour	<u>IRD</u> Ergothérapie Orthophonie Éducateur spécialisé à domicile	<u>Maisonneuve-Rosemont</u> Orthophonie
Classe langage	Maternelle 1 <sup>e</sup> année	Maternelle 4ans Maternelle 5ans 1 <sup>e</sup> année	Maternelle 1 <sup>e</sup> année 2 <sup>e</sup> année
Intégration	Pas encore	Pas encore	Partielle depuis cette année
Classement	Poursuite CL	Poursuite CL	Intégration avec soutien

Tout d'abord, notons que deux enfants ont été diagnostiqués avant la rentrée scolaire; le troisième, diagnostiqué à l'école, avait une hypothèse de trouble du langage qui a été confirmée par l'orthophoniste de l'école pendant l'année scolaire. Nous voyons ici l'importance du rôle des centres hospitaliers et de réadaptation quant à la détection des troubles chez l'enfant. De plus, ce sont ces milieux qui, dans tous

les cas, ont proposé la classe de langage pour la scolarisation de l'enfant. Les services reçus par les élèves varient également. Il est à noter que dans les milieux A et B, les parents étaient beaucoup plus informés sur le type de suivi que leur enfant pouvait avoir grâce au milieu consulté.

Les trois enfants fréquentent la classe de langage depuis qu'ils ont l'âge d'être scolarisés. Un des enfants a même fréquenté une classe de langage de maternelle 4 ans, et ce, grâce à la persévérance et à la mobilisation des parents auprès des instances concernées. Ainsi, il est important de savoir qu'il est possible d'avoir accès à ce type de service dès un très jeune âge, mais qu'il n'est pas offert ouvertement aux élèves.

Puis, il est intéressant de constater que les intervenants des classes de langage étudiées ne prennent pas pour acquis que l'élève dysphasique sévère doit absolument fréquenter cette classe. En effet, ils réévaluent, en équipe, leur situation et réacheminent l'élève selon ses besoins.

[S]i on voyait que ça ne l'aidait pas, on l'enverrait dans une autre classe.  
(Enseignante B)

Oui elle fait des apprentissages, elle fait des beaux progrès, mais là c'est le temps de passer à autre chose. (Enseignante C)

Ainsi, l'année prochaine, l'élève C sera intégrée au régulier dans une classe correspondant à son niveau scolaire, soit une classe de 3<sup>e</sup> année, et elle aura droit à un service de soutien pendant toute l'année scolaire.

### ***5.3 Réussite éducative***

Nous avons demandé aux participants de définir les termes réussite éducative et réussite scolaire pour ensuite être en mesure de mieux comprendre la façon dont ils situent la réussite de l'élève dysphasique sévère. De plus, nous leur avons demandé d'évaluer le volet scolaire des élèves en se basant sur la compétence du français ainsi que de commenter un aspect plus social et personnel de l'élève. Ces points seront abordés dans les sections qui suivent.

### 5.3.1 Définition de la réussite

Il n'a pas été facile pour les participants de définir les termes réussite éducative et réussite scolaire. Seuls, 5/9 des participants n'auraient pas fait de distinction entre les termes. Après réflexion, ils ont toutefois pris la peine d'essayer de les différencier. Il en est ressorti que la majorité des participants pensent à la réussite éducative comme une réussite plus large, permettant des apprentissages plus généraux.

Sur la réussite éducative, je pense qu'elle est beaucoup plus complète parce qu'elle permet à Alexandre de se bâtir un contexte de vie et de devenir quelqu'un dans cette société là. (Parent A)

Selon les participants, les apprentissages à réaliser pour atteindre la réussite éducative ne se limitent pas aux diverses matières scolaires. Les apprentissages concernant l'aspect social, c'est-à-dire les habiletés sociales, la façon de vivre en société ainsi que les comportements à adopter en classe, ont été relevés par 7 des 9 participants.

[Les progrès] ça peut être dans les matières, au niveau social. Un ami qui jouait jamais avec les autres et qu'au bout de 2 mois s'est fait des amis, qu'il est capable d'aller vers les autres, c'est vraiment une réussite [...] C'est toutes des réussites, donc ça peut être à différents niveaux. (Enseignante C)

Puis, 5/9 participants parlent aussi des apprentissages réalisés à un niveau plus personnel.

Je crois que des progrès par rapport à soi-même, quand l'enfant a de la fierté, c'est vraiment au niveau personnel. (Parent C)

Malgré que la majorité des participants ne faisait pas initialement de différence entre les deux types de réussite, il est tout de même noté qu'ils voient au-delà de la réussite scolaire. Ainsi, il n'est pas surprenant que tous les participants aient considéré que tous les élèves dysphasiques sévères ciblés réussissent, et ce, parce que, tel que présenté, leur façon de voir la réussite est beaucoup plus proche de la réussite éducative, réussite qui va au-delà des simples notes dans le bulletin. Dans chaque milieu, il a été relevé par les participants que l'élève dysphasique sévère réalise des apprentissages à différents niveaux.

Moi je le vois depuis l'an dernier et il a fait des beaux progrès et il pourrait nous impressionner. Tout ce qui est maturité, interactions, il a beaucoup progressé. Il chigne moins, il est plus mature, il est plus capable de tolérer la frustration, mais il est vraiment mieux là, il a vraiment évolué, il comprend mieux, il s'exprime mieux, tout ça a évolué. (Orthophoniste A)

Les élèves progressent à leur rythme dans la classe de langage et vivent donc, selon les participants, leurs propres réussites.

Il vit des réussites. Ses propres réussites à lui. Il vit pas la réussite des élèves du régulier, mais il vit des réussites personnelles. Donc oui, mais c'est lui là. Je le compare pas avec d'autres enfants. Mais depuis le début d'année il a eu beaucoup de réussites. (Enseignante A)

Ainsi, les participants considèrent que chacun des élèves dysphasiques sévères est en réussite. Bien sûr, il existe des éléments qui, selon les participants, ont favorisé cette réussite; ils seront présentés dans la prochaine section.

### 5.3.2 Facteurs aidant à la réussite

En plus de reprendre ici les avantages de la classe nommés auparavant tels le petit ratio, le respect du rythme de l'élève, les diverses adaptations réalisées en classe ainsi que le personnel associé, les participants ont relevé d'autres facteurs aidant à la réussite des élèves. Ceux-ci tournent autour de trois catégories présentées dans le tableau 5.7 ci-dessous.

Tableau 5.7 : Facteurs favorisant la réussite

Avantages de la classe de langage	Participants (nombre)
Collaboration famille-école	5
Climat de confiance	4
Temps pour le volet affectif	4

Tout d'abord, le facteur favorisant la réussite des élèves qui revient le plus souvent dans le discours des participants est la collaboration entre la famille de l'enfant et les intervenants scolaires.

Parce que je crois que la réussite d'un enfant, c'est dû en premier aux parents, on est vraiment là, on est supporté par les profs et les profs sont supportés par les parents, on a un travail d'équipe. (Parent B)

Ce facteur favorisant la réussite est reconnu non seulement par des parents, mais aussi par des intervenants du milieu scolaire.

C'est sûr que les thérapies en orthophonie ça l'a aidé, mais les parents ont travaillé à la maison. Ils ont fait des devoirs, ils ont fait des activités d'orthophonie que je leur donnais. C'est sûr que quand on a l'appui des parents, la classe langage est encore plus efficace. C'est pas toujours le cas, malheureusement. (Orthophoniste C)

Les participants ont aussi mentionné le fait qu'à l'intérieur de la classe de langage, les élèves ont été en mesure de développer leur confiance en soi. L'environnement de sécurité de la classe, le soutien qui leur est apporté, les divers encouragements qui leur sont donnés et le fait de ne pas les placer en situation d'échec sont des éléments qui ont contribué à créer ce climat de confiance et par conséquent contribué à une réussite plus personnelle de l'enfant. Puis, dans un même ordre d'idées, les participants mentionnent qu'un autre facteur de la classe contribuant à la réussite de l'élève dysphasique sévère est le temps qui peut être utilisé pour répondre aux besoins affectifs de l'enfant l'aidant ainsi au niveau de l'estime de soi et dans l'affirmation de sa personnalité.

À l'opposé, nous avons demandé aux participants d'identifier des facteurs de la classe de langage qui pourraient nuire à la réussite des élèves. 7 participants sur 9 ont répondu qu'il n'y en avait pas dans le cas des élèves ciblés et deux d'entre eux ont ajouté que si ce service nuisait à l'élève dysphasique sévère, ce dernier fréquenterait un autre type de classe. Les deux intervenants qui ont identifié des éléments nuisant à la réussite de l'élève sont l'enseignante et l'orthophoniste du milieu C. Toutes deux ont mentionné le rythme plus lent de la classe de langage comme étant un élément nuisant à la réussite de l'élève ciblée.

C'est que justement je ne peux pas pousser assez loin avec elle à cause des niveaux qui sont différents et du rythme qui est plus lent que dans une classe régulière. C'est sûr et certain que je ne peux pas aller à son plein potentiel présentement. (Enseignante C)

Cette opinion n'est pas surprenante étant donné que l'élève qui est concernée est la plus forte parmi les trois milieux étudiés. Ainsi, pour cette élève, le rythme plus lent de sa classe fait en sorte que ses apprentissages se font aussi plus lentement. Ne pouvant pas être poussée à son plein potentiel, les intervenants considèrent que cela

nuit à sa réussite. La décision de son intégration à temps plein dans une classe ordinaire pour l'année prochaine découle, entre autres, du fait qu'elle n'est plus dans un milieu qui lui convient.

### 5.3.3 Apprentissages cognitifs

Les participants se sont prononcés sur les progrès des élèves ciblés dans la compétence du français écrit, lecture et oral. Avant de connaître ce qu'il en est ressorti, nous présenterons le portrait scolaire en français des trois élèves dysphasiques sévères au moment de passer les entrevues.

Tableau 5.8 : Portrait en français des élèves

Milieu	Compétence	Échelon	Note
A	Lire des textes variés	1	41%
	Écrire des textes variés	---	---
	Communiquer oralement	2	41%
B	Lire des textes variés	1	55%
	Écrire des textes variés	1	55%
	Communiquer oralement	2	70%
C	Lire des textes variés	3	83%
	Écrire des textes variés	3	69%
	Communiquer oralement	4	90%

Nous voyons que les élèves des milieux A et B ont relativement des notes faibles et se situent majoritairement à l'échelon 1, soit le début de la 1<sup>ère</sup> année du premier cycle, même si l'année scolaire était déjà avancée. Toutefois, malgré ces notes basses, tous les participants ont considéré qu'il y avait eu des progrès chez les élèves, mais à différents niveaux. Les répondants qualifiaient par eux-mêmes les progrès en utilisant des mots tels « un peu » ou « énormes » progrès. Un seul participant s'est abstenu de répondre pour la lecture et l'écriture compte tenu que ces éléments ne faisaient pas partie des objectifs travaillés cette année. Toutefois, pour ce qui est du volet oral, cette professionnelle a considéré qu'il y avait eu des progrès.

Oui, il a fait des progrès, j'en ai vu, surtout au niveau de la compréhension des questions. Par contre, il y a eu un petit peu de perte des acquis sur d'autres choses [...] Le vocabulaire, c'est sûr qu'il en a acquis, mais l'écart avec ce qu'il devrait savoir reste très grand. Oui, il progresse, mais très

lentement et ça va être difficile à généraliser. Le maintien dans le temps n'est pas nécessairement là. (Orthophoniste B)

Ce n'est pas seulement pour ce cas que les progrès sont qualifiés d'être lents. En fait, la question portant sur la satisfaction des participants par rapport aux divers progrès réalisés dans les trois volets de la compétence en français donne plus d'informations à ce sujet. Les résultats obtenus à cette question sont présentés à la figure 5.5. Il est à noter qu'à cette question un participant, l'orthophoniste, n'a pas donné de réponse pour le volet écriture ainsi que pour le volet lecture, puisqu'elle considérait que ses interventions auprès de l'élève n'abordaient pas encore ces deux volets du français.

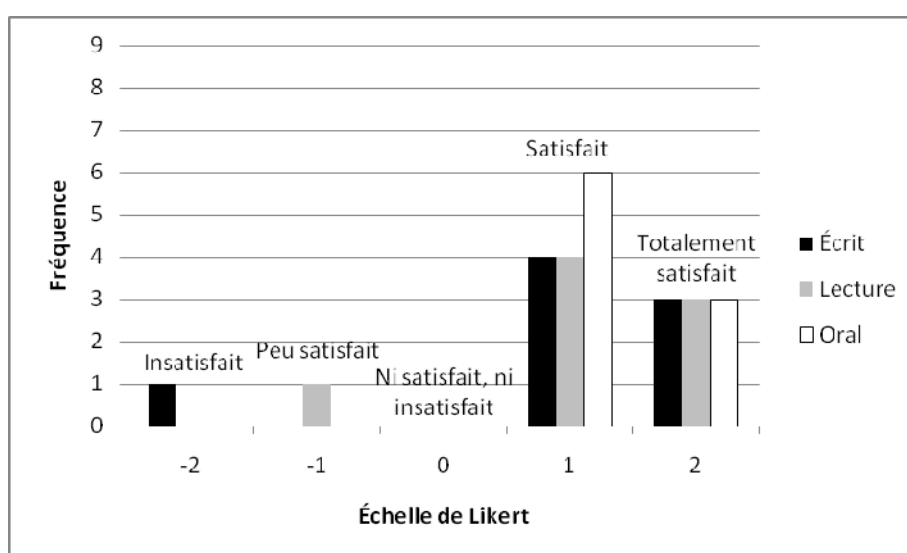


Figure 5.5: Fréquences de la satisfaction des participants par rapport aux progrès des élèves en français

En général, les participants ont des propos positifs quant aux progrès réalisés par chacun des élèves dysphasiques sévères dans les trois volets du français. Plusieurs d'entre eux soulignent le fait qu'ils sont satisfaits tout simplement parce qu'il y a eu des progrès, si minimes soient-ils.

Il fait pas des bons de géants non plus là, donc satisfaite parce que oui il progresse. (Orthophoniste A)

Les progrès d'un élève à l'autre varie énormément peu importe si c'est à l'écrit à l'oral ou en lecture. Il est difficile ici de comparer les réponses des participants, puisque chacun d'eux qualifie à sa façon les progrès réalisés. Toutefois, un élément



qui revient souvent dans leur discours est le respect du rythme d'apprentissage des élèves.

Je peux pas dire moins que ça parce que, satisfait ou totalement satisfait, pour moi, c'est correct. Mon enfant, je ne pas pas le forcer à donner plus qu'il ne peut pas. Moi je vais à son rythme à lui. (Parent B)

Comme ce parent, d'autres participants soulignent qu'ils sont satisfaits des progrès réalisés par l'élève dysphasique sévère compte tenu de leur rythme plus lent d'apprentissage et de leurs limites.

Moi je suis satisfaite, mais comme je te dis, c'est sûr que j'aimerais qu'il écrive mieux, mais je sais que c'est à son rythme. Il avance tranquillement, c'est difficile. Je suis satisfaite. Je peux pas demander plus. (Parent A)

Aussi, il est noté que parmi les trois catégories de participants, ce sont les parents qui sont le plus souvent *totalemtent satisfaits* des progrès de leur enfant. En effet, les enseignants et les orthophonistes posent un regard plus critique sur ceux-ci portant ainsi des nuances dans leur façon de qualifier les progrès des élèves. Ainsi, l'enseignante du milieu A va même jusqu'à manifester son insatisfaction par rapport aux progrès réalisés en écriture qu'elle justifie, entre autres, par le manque de service en ergothérapie à l'intérieur de sa classe de langage.

### 5.3.4 Apprentissages non cognitifs

Les progrès des élèves ne se limitaient aux apprentissages dans les matières scolaires. Les participants ont été en mesure de relever d'autres types de progrès touchant un peu plus les aspects social et personnel qui ont été réalisés à l'intérieur de la classe de langage. Toutefois, pour cette étude, nous nous sommes limités très sommairement à l'aspect social des élèves. Plus précisément nous avons survolé le réseau d'amitié des élèves. Le tableau 5.9 présente, pour chacun d'eux, les endroits où l'enfant a des amis.

Tableau 5.9: Lieux d'amitié des élèves

Milieu	Sa classe de langage	Autre classe langage	Classe ordinaire	À l'extérieur de l'école
A	Oui	Oui	Oui	Non
B	Oui	Oui	Non	Oui
C	Oui	Oui	Oui	Oui

En général, les réponses des participants sont positives; ils considèrent que les élèves dysphasiques sévères ont des amis, et ce, non seulement à l'intérieur de leur propre classe. Concernant l'enfant du milieu B qui ne semble pas se lier d'amitié avec des enfants des classes ordinaires, les intervenants ont mentionné que ce dernier « *a un tempérament où il se sent plus sécuire avec les amis qu'il connaît* » (Enseignante B). Afin d'en connaître un peu plus sur la compétence sociale des élèves, nous avons demandé aux participants de nous indiquer si le fait de fréquenter la classe de langage avait contribué à l'augmentation du nombre d'amis des élèves dysphasiques sévères. Le tableau 5.10 présente sommairement les résultats.

Tableau 5.10 : Influence de la classe de langage sur les liens d'amitié

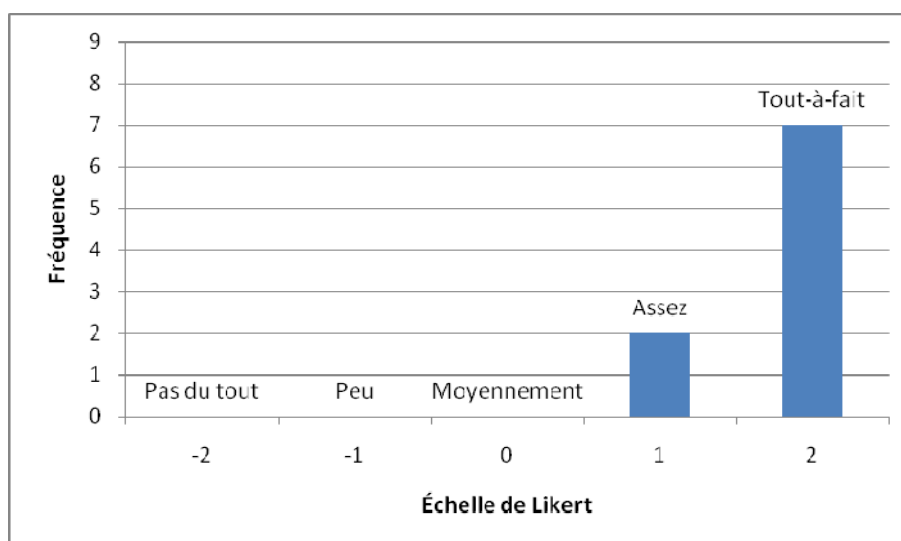
« A-t-il plus d'amis depuis qu'il fréquente la classe de langage? »	Nombre de participants
Oui	5
Non	2
S'abstient	2

Ainsi, 5 participants sur 9 considèrent que la fréquentation de la classe de langage a contribué au fait que l'élève dysphasique sévère ait pu créer plus de liens d'amitié. Les parents qui sont de cet avis relèvent le fait que, en fréquentant la classe de langage, leur enfant communique plus et par conséquent ils ont plus de possibilités de pouvoir créer des liens d'amitié. Deux autres raisons sont le fait d'avoir l'occasion de travailler la compétence sociale en équipe avec l'autre classe de langage (Enseignante B) ainsi que le fait que, à l'intérieur de la classe de langage, l'enfant dysphasique sévère ciblé est entouré par d'autres enfants ayant un niveau de langage et de maturité semblable au sien. (Orthophoniste A) Le dernier participant ayant

répondu positivement a plutôt justifié l'augmentation des liens d'amitié par la maturité acquise par l'enfant en classe. (Enseignante A)

Les participants ayant répondu négativement considéraient qu'il n'y avait pas eu de grands changements à ce niveau chez l'élève dysphasique sévère. Les parents du milieu A mentionnaient que leur enfant se liait d'amitié avec d'autres enfants malgré ses difficultés, et ce, avant même de fréquenter la classe de langage. Quant à l'orthophoniste C, malgré qu'elle considérait que son élève était plus ouverte à parler aux autres, elle trouvait que celle-ci ne se liait d'amitié qu'avec une seule personne.

D'autres données ont été relevées concernant la réussite personnelle des élèves. Entre autres, les participants ont été en mesure de nous informer sur le bien-être de l'enfant à l'intérieur de la classe de langage. La figure 5.6 présente les fréquences à ce sujet.

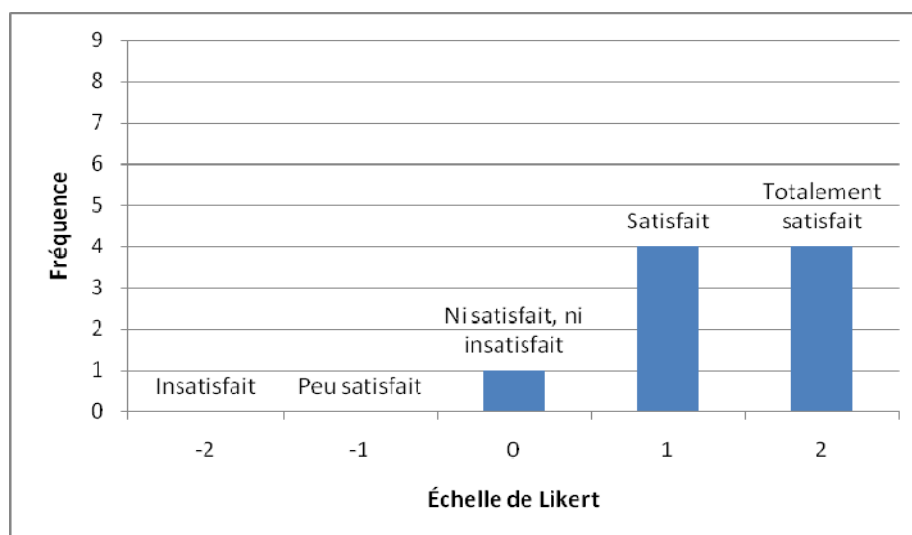


**Figure 5.6: Fréquences des participants par rapport au bien-être des élèves dysphasiques sévères**

L'avis des participants sur ce point est très positif. Chacun des élèves ciblés semble heureux de fréquenter la classe de langage. Des signes tels la motivation d'aller à l'école ou même le regret de ne pas y aller quand l'occasion se présente, l'intérêt porté aux activités scolaires et les manifestations de joie au quotidien sont les raisons nommées par les participants. De plus, l'élève dysphasique sévère qui est intégrée

partiellement en classe régulière manifeste ouvertement son bien-être lorsqu'elle est dans sa classe de langage. Tous s'entendent donc pour dire que les élèves dysphasiques sévères ciblés sont heureux dans ce milieu. Ce bien-être de l'enfant influence même directement l'avis des participants quant à leur satisfaction de la classe.

Afin d'avoir une idée plus globale de la satisfaction des participants par rapport à la classe de langage, nous leur avons demandé leur appréciation générale du service quant à ses effets sur la réussite éducative des élèves. Cette étape a aidé à valider certains avis déjà donnés concernant l'efficacité des classes de langage. Nous retrouvons les fréquences dans la figure 5.7 qui suit.



**Figure 5.7: Fréquences de la satisfaction des participants quant aux effets de la classe de langage**

Il n'est pas surprenant de retrouver des résultats généralement positifs à cette question étant donné les résultats antérieurs concernant les différents types d'apprentissage des élèves. La majorité des participants sont satisfaits de la classe de langage et considèrent que celle-ci offre aux élèves dysphasiques sévères un environnement qui leur convient étant donné qu'elle peut répondre à la majorité de leurs besoins tout en leur permettant de réaliser des apprentissages et de progresser sur différents aspects. Un des parents manifeste directement son appréciation du service par la situation de bien-être de son enfant.

Moi mon garçon est heureux, ça veut dire beaucoup de choses! Ça peut pas être parfait, mais je pense qu'ils font de leur mieux avec lui. Avec les moyens qu'ils ont, je pense que les classes de langage font ce qu'ils ont à faire. Mais c'est sûr qu'il y a une question de moyens. S'il pouvait y avoir plus de moyens, c'est sûr qu'ils pourraient faire plus, mais avec les moyens qu'ils ont, on est entièrement satisfait. (Parent A)

La seule participante qui ne s'est considérée ni satisfaite ni insatisfaite est l'enseignante du milieu C qui considère, avec raison, que la classe de langage n'aide plus son élève. Cette dernière a déjà atteint un niveau qui lui permet de réintégrer le régulier où elle pourra être poussée plus loin. L'enseignante précise tout de même que le service a été positif pour son élève.

Oui je pense que c'est positif parce qu'elle a pris de l'assurance dans le sens que par rapport à ses apprentissages au début, c'était plus difficile, même l'année passée. En tout cas, on me disait que Sofia partait vraiment de loin. (Enseignante C)

Il est à noter que dans les trois milieux, les parents ont ici souligné le travail remarquable des enseignants. Tous les parents se sont montrés très satisfaits des enseignantes par leur implication et leur dévouement auprès de leur enfant.

C'est sûr qu'on lève le chapeau aux enseignantes car sans eux, ça ne serait pas possible. (Parent C)

Il est donc possible de dire qu'en général les différents participants sont satisfaits des effets positifs de la classe de langage sur la réussite éducative des élèves dysphasiques sévères.

Nous avons analysé, dans ce chapitre, les résultats obtenus à la suite des entrevues réalisées auprès des 9 participants provenant de trois classes de langage non affiliées à un milieu hospitalier de la commission scolaire de la Pointe-de-l'Île. La description de la classe de langage a tout d'abord été donnée. Nous avons ensuite commenté la qualité des services donnés en classe de langage en présentant la satisfaction des participants par rapport aux adaptations réalisées à l'intérieur des classes ainsi que par rapport au soutien plus particulier donné aux élèves dans les trois volets du français. Les participants ont eu généralement des propos positifs à ce sujet, étant donné que, dans chaque milieu, tous font ce qu'ils sont en mesure de faire, et ce, en tenant compte des avantages et des limites actuels de la classe. La qualité professionnelle des intervenants ainsi que la collaboration entre enseignants et orthophonistes ont été relevées. Le temps de tâche des orthophonistes a aussi été discuté et présenté comme un point à améliorer. Étant donné qu'il y a plus d'une personne qui intervient auprès de chaque élève, les participants ont été amenés à commenter leur satisfaction par rapport au travail de concertation de leur milieu respectif. Cette concertation est bien vue tant à l'intérieur de l'équipe-école, grâce aux diverses qualités professionnelles de chacun, que par les parents des enfants. Suivant cette idée de collaboration, nous avons relevé l'importance des centres hospitaliers et de réadaptation quant à la détection des troubles langagiers et à l'orientation donnée aux parents pour le cheminement scolaire de leur enfant.

Dans un troisième temps, nous nous sommes arrêtés sur la façon dont les participants définissent la réussite éducative, réussite qui, la plupart d'entre eux, va au-delà des apprentissages scolaires et qui permet à chaque élève d'être en situation de réussite. Les facteurs de la classe aidant ou nuisant à la réussite des élèves dysphasiques ont été présentés. Ainsi, la collaboration famille-école, le climat de confiance créé ainsi que le temps accordé au volet affectif de l'enfant favorisent la réussite, tandis que le rythme plus lent de la classe de langage est l'élément qui peut nuire à cette même réussite. Étant donné que les effets de la classe de langage pour la réussite des élèves peuvent toucher différents niveaux, les participants ont ensuite commenté sur certains apprentissages cognitifs et non cognitifs des élèves. Tout d'abord, les progrès des élèves en français. Les répondants manifestent leur satisfaction des divers progrès des élèves dysphasiques sévères, mais en précisant que c'est surtout parce qu'ils sont conscients du rythme d'apprentissage différent des élèves et qu'ils

le respectent. Concernant les apprentissages non cognitifs, il a été vu que les élèves dysphasiques sévères ont aussi eu des progrès à ce niveau tel le développement d'amitiés, de la confiance en soi, de la maturité, etc. Aussi, un point important au niveau personnel est l'affirmation de la part des participants du bien-être élèves dysphasiques sévères à l'intérieur de la classe de langage.

## 6 Discussion

Cette étude utilise les perceptions des différents agents qui interviennent autour de l'élève dysphasique sévère pour évaluer l'efficacité des classes de langage. Par conséquent, cette évaluation de l'efficacité s'avère subjective. Un contrepoint objectif dans la collecte de données aurait peut-être permis d'assurer une certaine validité du portrait que nous dressons; les données subjectives et objectives auraient ainsi pu être triangulées. Malgré cette lacune, les différents résultats obtenus nous ont permis d'en connaître plus sur la classe de langage, sur ses effets ainsi que sur les facteurs qui favorisent la réussite éducative des élèves dysphasiques sévères. Les principaux éléments qui découlent de l'analyse réalisée dans la section précédente seront ici repris.

### ***6.1 Aspects importants de la classe de langage***

Au moment de décrire la classe de langage, plus de la moitié des participants ont mentionné le support visuel utilisé comme étant une de ses caractéristiques. Tel que mentionné dans la littérature, il apparaît fondamental au moment d'enseigner aux élèves dysphasiques sévères de recourir à un support visuel, kinesthésique ou autre (matériel concret : pour manipuler, comparer, classer et organiser; matériel visuel : photos, images, illustrations, mots écrits; gestes; mimiques) sans avoir une surcharge de stimuli qui nuirait à l'attention des élèves (Boucher *et al.*, 2001; Hunt et Marshall, 2006 *in* Goupil, 2007; Lussier et Flessas, 2009; Samson, 1993a). Ainsi, la classe de langage respecte cette condition qui favorise les apprentissages des élèves. Dans cet ordre d'idées, une mise en commun des matériels pédagogiques visuels et concrets utilisés dans les classes de langage pourrait outiller les enseignants. Ce partage d'idées pourrait permettre aux intervenants d'élargir leur éventail d'activités destinées aux élèves dysphasiques sévères. Ceci pourrait se faire à travers une communauté informatique qui transcende les commissions scolaires où il serait possible pour les enseignants et autres intervenants de communiquer et d'échanger leurs activités adaptées.



Les autres caractéristiques mentionnées plus souvent par les participants sont l'enseignement adapté et le petit ratio. Il est à noter que ces caractéristiques ne sont pas propres à la classe de langage; elles s'appliquent tout autant aux autres classes spécialisées (Trépanier, 2005). Il est étonnant de constater qu'au moment de décrire la classe de langage, les participants n'ont pas souligné le fait que ce milieu donne à ses élèves une stimulation verbale intense (Samson, 1993a). Dans un même ordre d'idées, le but de la classe de langage qui a été relevé chez les participants a été de soutenir les élèves en vue de les faire progresser, but qui peut s'appliquer généralement à tout service de scolarisation. Un seul participant voit la classe de langage comme un service qui permet de soutenir les élèves au niveau de la communication. Et pourtant, selon Samson (1993a), le but de la classe de langage est surtout de stimuler le développement verbal des élèves. Il serait intéressant, dans une autre étude, de vérifier si les différents intervenants des classes de langage sont bien conscients du principal but de ce type de service et que celui-ci guide leurs interventions. Aussi, il faut conscientiser les enseignants des classes de langage sur le but de celles-ci. Il est également important de les accompagner dans un processus de formation continue, afin que leur enseignement soit continuellement actualisé et centré sur le développement du langage des élèves.

Les avantages nommés par les participants en lien avec la littérature sont le petit ratio, le respect du rythme d'apprentissage des élèves ainsi que toutes les adaptations réalisées en classe pour les soutenir (Conti-Ramsden et Botting, 2000; Gingras *et al.*, 2006; Trépanier, 2005). Conti-Ramsden et Botting (2000) précisent que l'apprentissage du langage est inclus dans toutes les activités, ce qui n'a pas été souligné par les participants. Toutefois, ce sont majoritairement les parents et les orthophonistes qui ont nommé les adaptations comme étant un avantage. Comme l'a si bien dit une des orthophonistes, les enseignantes ne réalisent pas toujours tout le travail d'adaptation qu'elles font pour soutenir leurs élèves (Orthophoniste C). Voilà pourquoi il faudrait approfondir, à l'aide des enseignants, tout ce travail adapté réalisé en classe afin de préciser et de synthétiser les diverses adaptations mises en place à l'intérieur des classes de langage pour travailler l'aspect langagier des élèves.

Les participants ont également désigné comme un avantage le fait de pouvoir compter sur tout le personnel associé à la classe de langage. Parmi ces 5 participants,

4 sont des orthophonistes ou enseignants. Cette appréciation du personnel est corroborée plus loin par les commentaires positifs donnés sur le travail de concertation qui se fait à l'intérieur de l'équipe-école.

Gingras et al. (2006) nommaient aussi l'avantage pour l'estime de soi des élèves d'être entouré d'autres élèves qui lui ressemblent. Toutefois, cet avantage n'a été nommé que par un participant.

Selon les conditions de chacun des milieux, les participants ont également relevé les limites de la classe de langage. Chaque intervenant avait ainsi sa propre vision des points à améliorer dans la classe langage ce qui a permis d'enrichir ce qui est déjà présent dans la littérature à ce sujet. En effet, dans la littérature, nous retrouvons peu d'informations concernant le budget accordé aux intervenants pour la préparation et l'adaptation du matériel utilisé. De plus, malgré que les classes de langage aient un petit groupe d'élèves, certains intervenants considèrent qu'il faudrait encore réduire le ratio. Puis, de façon plus ponctuelle, une enseignante a aussi mentionné qu'il était étonnant qu'il n'y ait pas d'horaire particulier à une classe où les élèves n'ont pas le même niveau d'attention que des élèves du régulier. Une école régulière qui a des classes spécialisées devrait peut-être accorder un horaire particulier à ces dernières afin de permettre de maximiser le temps d'apprentissage des élèves. Cet élément pourrait être à investiguer.

Il est à noter que dans les milieux étudiés, l'étiquetage des élèves n'était pas un problème; il n'y avait donc pas de commentaires sur cette limite. Par contre, comme mentionné par Gingras et al. (2006) les difficultés à la réintégration de ces élèves au régulier sont, en effet, une limite de la classe de langage. D'autres limites correspondant à la littérature ont été nommées notamment l'absence de bons modèles langagiers ainsi que les difficultés des intervenants à donner une rééducation individuelle à chaque élève. Ceci est en lien avec la limite nommée par les participants concernant les différents niveaux d'apprentissage de la classe de langage. Cette grande variété rend difficile, pour les intervenants, l'adaptation de tout, à chacun, selon ses besoins. Pour ce qui est de la distance des classes avec le milieu familial des élèves, nous avons eu peu de commentaires à ce sujet étant donné que pour deux des élèves, la classe de langage était située proche de la maison.

## ***6.2 Appréciation de la qualité du service***

Différents éléments ont contribué à mieux comprendre la satisfaction des participants quant à la qualité des services offerts par la classe de langage. Tout d'abord, les commentaires au sujet du soutien donné aux élèves ont été majoritairement positifs de la part de tous les participants. Par contre, les enseignants ont été un peu plus critiques à ce sujet considérant le fait qu'il y a beaucoup plus de soutien qui devrait être donné aux élèves, mais que, malheureusement, les réalités des milieux leur posent des limites à ce niveau.

Puis, il a été vu qu'aucun des milieux n'était identique dans sa structure pour ce qui est des professionnels associés à la classe de langage ni au temps accordé par ces derniers aux élèves ciblés, et ce, même si les trois écoles font partie de la même commission scolaire et sont considérées comme étant des écoles défavorisées. Ceci rejoint les constats de départ comme quoi il n'y a pas de structure commune aux différentes classes de langage. Nous avons eu plusieurs personnes qui se sont abstenues de répondre pour le temps de tâche des TES ou des psychologues. Ceci s'explique d'une part par le fait que les participants considèrent que c'est à l'enseignante de déterminer si le temps de la TES est suffisant, puis par le fait que les participants ne voient pas beaucoup le travail des psychologues, puisque les interventions de ces dernières ne sont pas faites directement auprès des élèves ciblés. Aussi, il a été relevé que, bien que les participants considèrent les professionnels associés à la classe de langage comme un avantage, ils n'hésitent pas à commenter leur insatisfaction quant à leur temps d'intervention auprès des élèves. Les orthophonistes n'hésitent pas mentionner qu'ils leur est impossible d'offrir le temps d'intervention réellement nécessaire compte tenu du grand nombre d'élèves en difficulté avec lesquels ils doivent travailler. Le manque d'orthophonistes au niveau de la commission scolaire vient compléter ce portrait plutôt négatif quant aux services donnés aux élèves à l'intérieur de la classe de langage. Ainsi, les lacunes relevées plus tôt par le PROS se manifestent également à l'intérieur du réseau scolaire. Il serait donc grand temps de partir des besoins réels de la classe pour déterminer les services nécessaires, tel que suggéré par le MEQ (2002), avant d'imposer un temps de tâche aux différents professionnels appelés à travailler à l'intérieur des classes de langage. De plus, puisqu'on retrouve peu d'études sur ces

milieux, nous n'avons pas les règles exactes qui régissent les classes de langage pour ce qui est du temps de tâche des professionnels et des budgets accordés. Des clarifications à ce niveau doivent être apportées afin que tous les élèves dysphasiques sévères puissent avoir accès à un maximum de service, et ce, peu importe l'école fréquentée. Les personnes concernées pourraient se pencher sur une mise en commun et une constance dans les services offerts aux élèves dysphasiques dans les différentes écoles.

La qualité du service s'est aussi basée sur la concertation des intervenants de la classe de langage. Tel que mentionné dans l'entente entre le ministère de l'Éducation et celui de la Santé et des Services sociaux, la concertation permet aux différents partenaires concernés de travailler ensemble dans le but de trouver des solutions permettant d'intervenir adéquatement auprès de tous les élèves (MEQ, 2003a). Les participants se sont montrés très satisfaits à ce sujet. Ils ont manifesté, à maintes occasions, leur appréciation de la collaboration existante entre les milieux scolaire et familial. Il n'est donc pas surprenant d'obtenir des propos positifs sur la concertation lorsqu'on sait que « se concerter, c'est mettre en action de façon concrète, la collaboration » (Larivière, 2001 in MEQ, 2003a, p. 11). De plus, cette collaboration entre les deux milieux de l'élève dysphasique sévère a aussi été désignée par les participants comme étant un facteur aidant à la réussite des élèves. Cet élément sera donc discuté plus loin. Ainsi, ce travail d'équipe de la part des différents professionnels permet une complémentarité des services, complémentarité promue aussi par le PROS (Legault et Fortier, 2002). Nous avons également vu le rôle des centres hospitaliers et de réadaptation. Ceux-ci doivent bien connaître le fonctionnement de la classe de langage et des autres services offerts afin d'être en mesure de mieux orienter les parents quant à la scolarisation de leur enfant. Encore une fois, il semble nécessaire de documenter et de faire connaître davantage la classe de langage aux différents intervenants gravitant autour de l'élève dysphasique sévère. De plus, les centres hospitaliers et de réadaptation doivent assurer un suivi aux élèves lorsque ceux-ci sont scolarisés. Il faut, en effet, envisager constamment une perspective de continuité et de coordination des interventions posées auprès des élèves (MEQ, 2003a). Malheureusement, les participants ne semblent pas avoir beaucoup de communication avec les intervenants extérieurs à la classe de langage.

La recherche de solutions quant aux moyens à privilégier pour compenser cette lacune s'impose. Ils doivent faciliter la communication entre ces deux milieux. Pour les intervenants du milieu scolaire, la mise en place de moments qui leur permettent d'échanger et de travailler en concertation devient une condition incontournable à la qualité de cette offre de service. Ainsi, tel que proposé précédemment, un horaire adapté aux élèves dysphasiques sévères auraient aussi d'autres avantages comme permettre plus de temps de travail d'équipe entre l'enseignante, l'orthophoniste et la technicienne en éducation spécialisée.

### ***6.3 Vision de la réussite***

Le type de réussite des élèves dysphasiques sévères ciblés identifié par les participants s'apparente beaucoup à la réussite éducative, et ce, même si le terme en tant que tel n'était pas très clair pour eux. Les participants considèrent que l'élève dysphasique sévère réussit, car ils ont une vision de la réussite qui va au-delà des frontières scolaires (Lapostolle, 2006). En effet, les enseignants, les orthophonistes et les parents ont clairement identifié les progrès des élèves en français, soit des apprentissages cognitifs, ainsi que les progrès réalisés à un niveau plus personnel et social, soit des apprentissages non cognitifs, tels le fait de prendre confiance en soi, de s'affirmer devant les autres, de se lier d'amitié, etc. Malgré que ces éléments n'aient pas été approfondis à l'intérieur de cette étude, il est intéressant de savoir qu'ils sont quand même présents, surtout en sachant que le trouble des enfants dysphasiques a des répercussions non seulement sur le plan scolaire, mais aussi sur les plans personnel et social (Beaulieu et Buttiens, 2005). Toutefois, une façon différente d'évaluer les progrès des élèves aurait été nécessaire pour mieux comparer les réponses des participants et ainsi être en mesure de mieux déterminer les effets de la classe de langage sur les apprentissages des élèves. Pour l'instant, il est seulement possible de dire que les élèves ont progressé à différents niveaux en étant soutenus par les diverses interventions réalisées dans la classe de langage. Toutefois, ces progrès, très minimes pour certains d'entre eux, peuvent ne pas seulement être dus à ce qui se fait à l'intérieur de cette classe. En effet, il est possible de se demander si les enfants dysphasiques sévères ciblés par cette étude auraient fait les mêmes progrès en situation d'intégration scolaire (à l'intérieur d'une classe ordinaire).

Tout au long des entretiens de recherche, la collaboration entre les milieux scolaire et familial a été un élément qui est souvent ressorti des discours des participants. Tant de la part des parents que des enseignantes et des orthophonistes, les intervenants apprécient la bonne communication entre eux et le travail en équipe qui se fait et considèrent même la collaboration comme étant essentielle à l'atteinte de la réussite des élèves. Ceci correspond à plusieurs écrits de la littérature qui encouragent fortement ce type de collaboration (Deslandes, 2005). En effet, si la communauté éducative s'est donnée comme défi d'établir des liens entre la famille, l'école et la communauté pour favoriser la réussite scolaire des élèves (Marchand, 2004), le même type de collaboration devrait se faire pour permettre aux élèves d'atteindre la réussite éducative. Ainsi, tous les intervenants travaillant auprès de l'élève dysphasique sévère se mobilisent à l'intérieur de leur domaine respectif et offrent leur soutien à ce dernier. Chacun assume ainsi sa part de responsabilité dans l'atteinte de la réussite des élèves (Lapointe, 2006). Toutefois, tel que mentionné plus tôt, s'il est important de promouvoir la collaboration, il est aussi important de mettre en place des moyens qui la facilitent.

Il a également été possible de constater que les participants accordent de l'importance au bien-être de l'élève dysphasique sévère. En effet, si l'élève est heureux dans une classe de langage où l'on cherche à répondre à ses besoins, les intervenants semblent d'autant plus apprécier ce mode de scolarisation. Dans le même ordre d'idées, le type de milieu d'où proviennent les participants de notre étude a peut-être aussi teinté leurs perceptions de l'efficacité des classes de langage sur la réussite éducative des élèves dysphasiques sévères. Cet élément concernant le milieu socio-économique des participants pourrait être pris en considération dans une éventuelle recherche à ce sujet.

En résumé, selon les discours des parents, des enseignants et des orthophonistes interviewés, les effets de la classe de langage sur la réussite éducative des élèves dysphasiques sévères sont très positifs au niveau des apprentissages cognitifs et non cognitifs. Toutefois, il est important de savoir que ce n'est pas un service parfait. Divers éléments ont été nommés afin d'aider à l'amélioration dudit service, notamment le temps de service et les professionnels appelés à travailler à l'intérieur de la classe. Des adaptations de toutes sortes sont également de mise, même en ce qui concerne l'horaire des classes. D'un autre côté, la collaboration entre le milieu familial et le milieu scolaire semble être un élément-clé à prendre en considération pour une poursuite efficace de la classe de langage.

Une des six voies d'action de la Politique de l'adaptation scolaire est de mettre en place des moyens pour évaluer la réussite éducative des élèves (MEQ, 1999). La présente étude, bien que de petite envergure, a tenté de suivre cette ligne de pensée afin de faire un pas de plus dans les connaissances reliées à un modèle de service mis à la disposition d'un groupe d'élèves HDAA, c'est-à-dire les élèves dysphasiques sévères.

## Conclusion

Les élèves dysphasiques, nommés audimuets par le passé, ne sont connus que depuis une trentaine d'années dans la société québécoise. Leur appellation a subi plusieurs changements, et ce, dans les différentes écoles de pensée. Ce trouble du langage oral ne doit pas être confondu avec le retard de langage qui a des conséquences moins lourdes en présence d'une bonne rééducation. Ces enfants présentent divers types de difficultés qui varient à travers le temps. Les caractéristiques particulières de ces enfants font en sorte qu'ils ont besoin d'un soutien particulier dans leur milieu de scolarisation. En effet, en plus d'être un moyen de communication, le langage est aussi un outil d'apprentissage. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ne reconnaît toutefois que les élèves dysphasiques dits sévères. À eux seuls est attribué un code de difficulté qui leur donne droit à des services spécialisés.

Les répercussions de la dysphasie peuvent entraver le développement de l'enfant notamment sur le plan scolaire et social. Il est nécessaire d'apporter un soutien approprié à ces deux niveaux, et ce, le plus rapidement possible. L'importance que doit avoir la stimulation du langage chez ce type d'élève a été abordée. Les difficultés liées à la trajectoire de service pour les élèves dysphasiques sévères font en sorte que le milieu scolaire joue un rôle encore plus important pour ce qui est de répondre aux besoins particuliers de ces élèves. Ces enfants ont donc la possibilité d'être scolarisés dans une classe de langage, classe spécialisée dite hétérogène étant donné la diversité des élèves qu'on y retrouve. Ce type de classe offre un service de rééducation du langage. Elle présente de nombreux avantages tels le respect du rythme d'apprentissage de tous les élèves ainsi que la possibilité, pour l'enseignant, de préparer un enseignement adapté à chacun d'eux. Des limites sont toutefois également présentes sur le plan social de l'enfant et par rapport à la réintégration au cheminement régulier.

Au Québec, 34,36% des élèves dysphasiques sévères fréquentent une classe spécialisée hétérogène (MELS, 2006 in Goupil, 2007). Ce type de service qui cherche à répondre aux caractéristiques et besoins particuliers des élèves dysphasiques sévères a été rarement évalué de façon formelle. Dans les écrits recensés, l'efficacité des modèles de service a été évaluée par rapport aux apprentissages cognitifs -tels que



les résultats dans les matières de base- et non cognitifs -sur le plan personnel et social- des élèves. Seulement une partie de ces éléments liés à la réussite éducative ont été pris en considération dans cette étude pour évaluer l'efficacité des classes de langage, soit les apprentissages cognitifs en *Français, langue d'enseignement* ainsi qu'un survol des habiletés sociales.

C'est une recherche qualitative de type exploratoire qui a été menée pour acquérir les connaissances liées à ce sujet qui n'a pas encore été très étudié. Elle s'est réalisée sur le terrain en interviewant des enseignants, des orthophonistes ainsi que des parents. En fait, ce sont tous des agents qui gravitent autour de l'élève dysphasique sévère ayant le code de difficulté 34 et fréquentant une classe de langage.

Les résultats de cette étude ont permis d'en connaître davantage sur un type de service mis en place depuis déjà plusieurs années. Même si la classe de langage a plusieurs avantages, les limites nommées par les participants nous pistent déjà sur les éléments qui pourraient être travaillés afin de rendre le service encore meilleur. La satisfaction des participants par rapport à la classe de langage est évidente. Ils apprécient le soutien donné aux élèves, malgré que le facteur temps soit inévitablement sujet à discussion. Par contre, les participants apprécient fortement le travail fait auprès de l'enfant malgré toutes les limites du milieu. Ainsi, il serait souhaitable de revoir la distribution des services des professionnels dans le milieu scolaire afin de s'assurer que le temps donné selon les ressources disponibles est maximisé.

À travers le discours des participants, il a été agréable de constater que ceux-ci ont une vision large de la réussite, vision qui leur permet non seulement de considérer l'élève dysphasique sévère en situation de réussite, mais qui donne aussi une place importante à l'aspect personnel de l'enfant. Cette façon de voir la réussite devrait être promue tant dans le milieu scolaire que dans le milieu familial afin de permettre aux intervenants de relever chez les élèves tous les progrès qu'ils sont en mesure de faire.

Les participants avaient une vision généralement commune de la situation des élèves dysphasiques sévères ciblés. Ceci n'est pas étonnant lorsque nous savons qu'il s'agissait d'individus qui donnaient de l'importance à la collaboration. En effet, la collaboration entre l'école et la famille est un des éléments nommés par les participants comme étant un facteur aidant à la réussite de l'élève. Cet élément est revenu à plusieurs occasions dans le discours des participants et était apprécié tant par le milieu scolaire que par le milieu familial. Il serait avantageux pour le milieu scolaire de poursuivre l'augmentation de la participation des parents d'enfants en difficulté, et ce, en allant au-delà de leur simple présence aux présentations et révision des plan d'intervention. À ce sujet, le Centre amis des mots, dont les classes sont affiliées à un milieu hospitalier, propose deux rencontres annuelles avec les parents. Dans les classes de langage de l'étude, les rencontres portant exclusivement sur le plan d'intervention étaient du même nombre. En milieu scolaire, l'exigence est que le plan d'intervention soit révisé minimalement une fois par année. Toutefois, les milieux spéciaux ne devraient pas se limiter à un si petit nombre de rencontres. En effet, comme le mentionne le ministère de l'Éducation, la fréquence de la révision du plan d'intervention devrait plutôt se faire selon l'évolution de la situation de l'élève (MEQ, 2004).

Dans un même ordre d'idées, il est aussi important de considérer la présence de tous ceux qui sont appelés à intervenir auprès de l'élève ciblé lors de l'élaboration et de la révision du plan d'intervention. Ceci inclut les intervenants faisant partie du réseau de la Santé et des Services sociaux, et ce, afin d'améliorer la qualité des réponses aux besoins de l'élève (MEQ, 2003a). Cette collaboration entre divers milieux se veut encore plus importante si l'on désire maximiser et favoriser la continuité des interventions posées.

Malgré les précautions méthodologiques prises pour effectuer cette étude, celle-ci comporte tout de même des limites. Tout d'abord, la sélection des sujets ne s'est pas fait tout-à-fait aléatoirement (invalidité interne). De plus, le fait que chaque ensemble de participants appartient à la même classe (enseignant, orthophoniste et parent) a pu influencer les réponses des participants dans le sens où ils n'ont pas voulu dire des commentaires qui auraient pu déranger un des professionnels du milieu. Le petit échantillon est aussi une limite de cette étude. Avec seulement 9

participants, il n'est pas possible de généraliser les résultats. Toutefois, comme le mentionne Beauregard (2006), ce n'est pas le but d'une recherche exploratoire. Aussi, les trois milieux étudiés font partie de la même commission scolaire; la réalité dans une autre commission scolaire pourrait être tout autre et par conséquent les résultats auraient pu être fort différents. Par contre, il a aussi été vu qu'il existe déjà une bonne variabilité dans l'offre du même service à l'intérieur d'une même commission scolaire.

Les instruments utilisés ont aussi posé des limites. Il aurait été intéressant d'utiliser plus souvent les échelles de Likert pour certaines questions de l'entretien de recherche afin de permettre aux participants de préciser une réponse positive ou négative pour ensuite les comparer. Cette comparaison des résultats a aussi été problématique compte tenu de la diversité des caractéristiques et des niveaux d'apprentissage des élèves dysphasiques sévères ciblés.

Ces limites doivent toutefois être utilisées pour améliorer de futures recherches à ce sujet. Entre autres, il serait intéressant d'étendre l'étude sur un plus grand échantillon et à des niveaux scolaires différents. Les résultats de l'étude nous pistent également pour aller plus loin dans la recherche. Nous pourrions aller préciser le travail fait par les enseignants à l'intérieur des classes de langage pour ensuite le partager entre les différents intervenants appelés à travailler dans ces milieux. La communication entre ces différentes classes pourrait ainsi enrichir l'enseignement qui y est fait.

Aussi, l'horaire d'école des classes de langage non affiliées à un milieu hospitalier sont les mêmes que les classes ordinaires, contrairement au CAM, où il diffère. Une piste de recherche pourrait être de vérifier si un horaire particulier influence vraiment l'évolution des élèves quant à leurs apprentissages.

Nous pourrions aussi examiner le lien entre le fait d'avoir une vision large de la réussite, qui inclut le bien-être de l'enfant, et la façon dont les intervenants concernés qualifient le service donné. En effet, certains participants étaient satisfaits du service donné en classe simplement parce que l'enfant y était heureux. Ce type de réponse n'est certainement pas exclusif à la classe de langage. Les mêmes

commentaires pourraient être donnés pour un élève dysphasique sévère intégré dans une classe ordinaire. Il serait donc intéressant d'aller investiguer à ce niveau.

En somme, il y a actuellement encore beaucoup de travail à faire en ce qui concerne les élèves dysphasiques notamment au sujet de leur identification et des services auxquels ils ont droit. Cette étude, bien que de petite envergure, a permis de faire un pas de plus dans ce terrain encore peu exploré. En effet, nous avons atteint nos objectifs de recherche qui étaient de découvrir la façon dont les principaux intervenants qui gravitent autour des élèves dysphasiques sévères définissent la réussite, puis de relever les effets de la classe de langage sur les apprentissages cognitifs et non cognitifs des élèves. Ainsi, nous avons été en mesure de connaître et de documenter l'efficacité des classes de langage sur la réussite éducative des élèves dysphasiques sévères. Le milieu scolaire doit nécessairement se mettre à jour afin de mieux connaître ce type d'élèves et ainsi être en mesure de leur offrir de bons services et d'intervenir de façon efficace, le tout afin d'amener ces élèves vers leur réussite éducative.

## Références bibliographiques

- Affleck, J., Madge, S., Adams, A. et Lowenbraun, S. (1988). Integrated Classroom versus Resource Model: Academic Viability and Effectiveness. *Exceptional Children*, 54(4), 339-348.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. (2<sup>e</sup> éd.). Boucherville, Québec: G. Morin.
- Association québécoise de la dysphasie. (2006). Page d'accueil. Récupéré le 1er décembre 2007 de <http://www.aqea.qc.ca/fr/index.php>
- Baby, A. (2005). La réussite éducative, d'hier à aujourd'hui. *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (pp. 1-14). Sainte-Foy, Québec: CRIRES.
- Baker, E. T., Wang, M. et Walberg, H. J. (1994). The Effects of Inclusion on Learning. *Educational Leadership*, 52(4), 33-35.
- Bean, R. M., Cooley, W. W., Eichelberger, R. T., Lazar, M. K. et Zigmond, N. (1991). Inclass or Pullout: Effects of Setting on the Remedial Reading Program. *Journal of Reading Behavior*, 23(4), 445-464.
- Beaulieu, L. et Buttiens, B. (2005). Trouble primaire du langage/dysphasie: une définition actualisée, une démarche diagnostique novatrice et des outils cliniques. *Fréquences*, 17(3), 8-12.
- Beauregard, F. (2006). *Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire* Université de Montréal, Montréal.
- Bishop, D. V. M. et Leonard, L. B. (2000). *Speech and language impairments in children : causes, characteristics, intervention and outcome*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Botting, N., Crutchley, A. et Conti-Ramsden, G. (1998). Educational transitions of 7-year-old children with SLI in language units: a longitudinal study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 33(2), 177-197; discussion 198-207.
- Boucher, P., Chabot, C., Brian, G., Duplessis, M.-F., Pelletier, J., Beaumier, J., et al. (2001). *La dysphasie chez l'enfant d'âge scolaire*. Commissions scolaires de la Région-de-Sherbrooke, des Hauts-Cantons et des Sommets et Services d'orthophonie.
- Boulanger-Lemieux, M. (2001). L'audimutité ou dysphasie. *L'Équité*, 12(4), 6-8,17.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Sainte-Foy, Qué.: Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal: Éditions nouvelles.
- Brown, B. V. (2008). *Key indicators of child and youth well-being : completing the picture*. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.

- Calberg, C. et Kavale, K. (1980). The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: A meta-analysis. *Journal of Special Education*(14), 295-309.
- Centre des audimuets. (2000). Présentation du CAM. Récupéré le 1er décembre 2007 de <http://www.csdm.qc.ca/charlevoix/>
- Chabot, L. et Boivin, G. (2000). Vous avez dit dysphasie? *Différences*, 2(1), 7-9.
- Chevrie-Muller, C. et Narbona, J. (2006). *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques*. (2<sup>e</sup> éd.). Paris: Masson.
- Chiodo, C. B. (1993). *Increasing Academic Achievement of Second Grade Learning Disabled Students through Implementation of a Resource/Consultative Service Delivery Model*.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1995). Des conditions de réussite au Collège. Réflexion à partir de points de vue étudiants. Québec: MEQ.
- Contandriopoulos, A. P., Champagne, F., Denis, J. L. et Avargues, M. C. (1993). L'évaluation dans le domaine de la santé: concepts et méthodes. *Bulletin*, 33(1), 12-17.
- Conti-Ramsden, G. et Botting, N. (1999). Characteristics of children attending language units in England: a national study of 7-year-olds. *International Journal of Language and Communication Disorders* 34(4), 359-366.
- Conti-Ramsden, G. et Botting, N. (2000). Educational placements for children with specific language impairments. *Speech and language impairments in children : causes, characteristics, intervention and outcome* (pp. 211-225). Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Conti-Ramsden, G., Donlan, C. et Grove, J. (1992). Characteristics of children with specific language impairment attending language units. *European Journal of Disorders of Communication*, 27(4), 325-342.
- Desbiens, N. et Royer, E. (1995). Ce que dit la recherche nord-américaine sur l'efficacité des services offerts aux élèves en difficultés d'apprentissage. *Psychologie et Éducation*, 20, 71-82.
- Desharnais, S. et Association québécoise pour les enfants atteints d'audimutité (1995). *Les actes du 1er Colloque sur l'audimutité*. (1<sup>e</sup> éd.). Outremont, Québec: Association québécoise pour les enfants atteints d'audimutité.
- Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. *La réussite scolaire: comprendre et mieux intervenir* (pp. 223-236). Sainte-Foy, Québec: CRIRES.
- Dumont, A. (1998). Mémoire et dysphasie. *Mémoire et langage: Surdité, dysphasie, dyslexie* (pp. 31-32). Paris: Masson.
- Fédération de réadaptation en déficience physique du Québec. (1998). Clientèle des personnes ayant une déficience du langage et de la parole des établissements de réadaptation. *Info-Pop*(8), 5.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ). (2009). Les droits des enseignantes et enseignants à statut précaire. Récupéré de [http://www.fse.qc.net/fileadmin/user\\_upload/documents/edit/b/Josee/Les droits des enseignantes et enseignants %C3%A0 statut pr%C3%A9caire.pdf](http://www.fse.qc.net/fileadmin/user_upload/documents/edit/b/Josee/Les_droits_des_enseignantes_et_enseignants_%C3%A0_statut_pr%C3%A9caire.pdf)

- Fortin, M.-F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière.
- Gingras, L., Paquet, T. et Sarrazin, C. (2006). Efficacité des modèles d'organisation des services éducatifs sur le développement des compétences langagières d'élèves présentant une dysphasie sévère (pp. 181). Québec.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. (3<sup>e</sup> éd.). Gaëtan Morin Éditeur.
- Gouvernement du Québec. (1963). Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent) (Vol. 5). Québec: Gouvernement du Québec.
- Hocutt, A. M. (1996). Effectiveness of Special Education: Is Placement the Critical Factor? *Future of Children*, 6(1), 77-102.
- Knox, E. (2002). Educational attainments of children with specific language impairment at year 6. *Child Language Teaching & Therapy*, 18(2), 103-124. doi:<http://dx.doi.org/10.1191/0265659002ct230oa>
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. (2<sup>e</sup> éd.). Montréal: Beauchemin Chenelière éducation.
- Lapointe, C. (2006). Vers la réussite du plus grand nombre? Peut-être, si l'on se débarrasse enfin de nos boulets. *Option CSQ, Hors série*(1), 49-58.
- Lapostolle, L. (2006). Réussite scolaire et réussite éducative: quelques repères. *Pédagogie collégiale*, 19(4), 5-7.
- Law, J. (1997). Evaluating interventino for language impaired children: a review of the literature. *European Journal of Disorders of Communication*, 32, 1-14.
- Legault, O. et Fortier, M. (2002). *Programme clientèle en déficience physique. Continuum de services en déficience du langage et de la parole pour les enfants dysphasiques de 0 à 5 ans de la région de Québec. Cadre de référence pur le monitoring évaluatif*. Québec: Direction de santé publique.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3<sup>e</sup> éd.). Montréal: Guérin.
- Leonard, L. B. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Lessard, N. (1997). Le devenir des enfants ayant fréquenté le CAM (pp. 42). Québec.
- Lundeen, C. et Lundeen, D. J. (1993). Effectiveness of Mainstreaming with Collaborative Teaching.
- Lussier, F. et Flessas, J. (2009). Troubles du langage oral et écrit. *Neuropsychologie de l'enfant\_Troubles développementaux et de l'apprentissage* (2<sup>e</sup> éd., pp. 153-204). Paris: Dunod.
- Manset, G. et Semmel, M. I. (1997). Are Inclusive Programs for Students with Mild Disabilities Effective? *Journal of Special Education*, 31(2), 155-180.
- Marchand, C. (2004). dossier École-Famille-Communauté: faire équipe pour la réussite. *Vie pédagogique*, 133.
- Merrel, K. W. et Merz, J. M. (1992). The effect of service delivery model on the social-behavioral competence of learning disabled students. *B.C. Journal of special education*, 16(1), 82-91.

- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2007). L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) (pp. 25). Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2008a). Compilation spéciale des données du recensement canadien de 2001. Récupéré le juin 2009 de [http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Indice\\_defav/Documents07/Indices\\_0708\\_76\\_1.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Indice_defav/Documents07/Indices_0708_76_1.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2008b). Déclaration des effectifs scolaires, 2005-2006 et 2006-2007: Direction de l'adaptation scolaire.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2008c). Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire (pp. 629). Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec: rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX) constitué en vertu de l'annexe X du Décret tenant lieu de convention collective entre les instituteurs et les commissions scolaires et les commissions régionales*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : plan d'action en matière d'adaptation scolaire*. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) : définitions*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002a). *Échelles des niveaux de compétence : enseignement primaire*. Québec: Direction de la formation générale des jeunes.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002b). *Les services éducatifs complémentaires: essentiels à la réussite* (pp. 59). Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003a). Entente MEQ-MSSS. Récupéré de <http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/ententeMEQ-MSSS/>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003b). *Résumé des bilans des projets de recherche-action 2002-2003 : L'évaluation dans les classes de langage*. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Le plan d'intervention au service de la réussite de l'élève*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Noreau, D., Tousignant, J.-L. et Sous-comité régional Adaptation scolaire Montérégie (1993). *Audimutité : pédagogie adaptée aux élèves : pistes pratiques*. Saint-Hubert, Québec: Sous-comité régional d'adaptation scolaire de la Montérégie.
- Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec. (2004). *Guide et outils cliniques Trouble Primaire du langage/Dysphasie*. Montréal.
- Ouellet, J., Collège d'enseignement général et professionnel de Chicoutimi. Groupe de recherche et d'intervention en éducation et Programme d'aide à la recherche

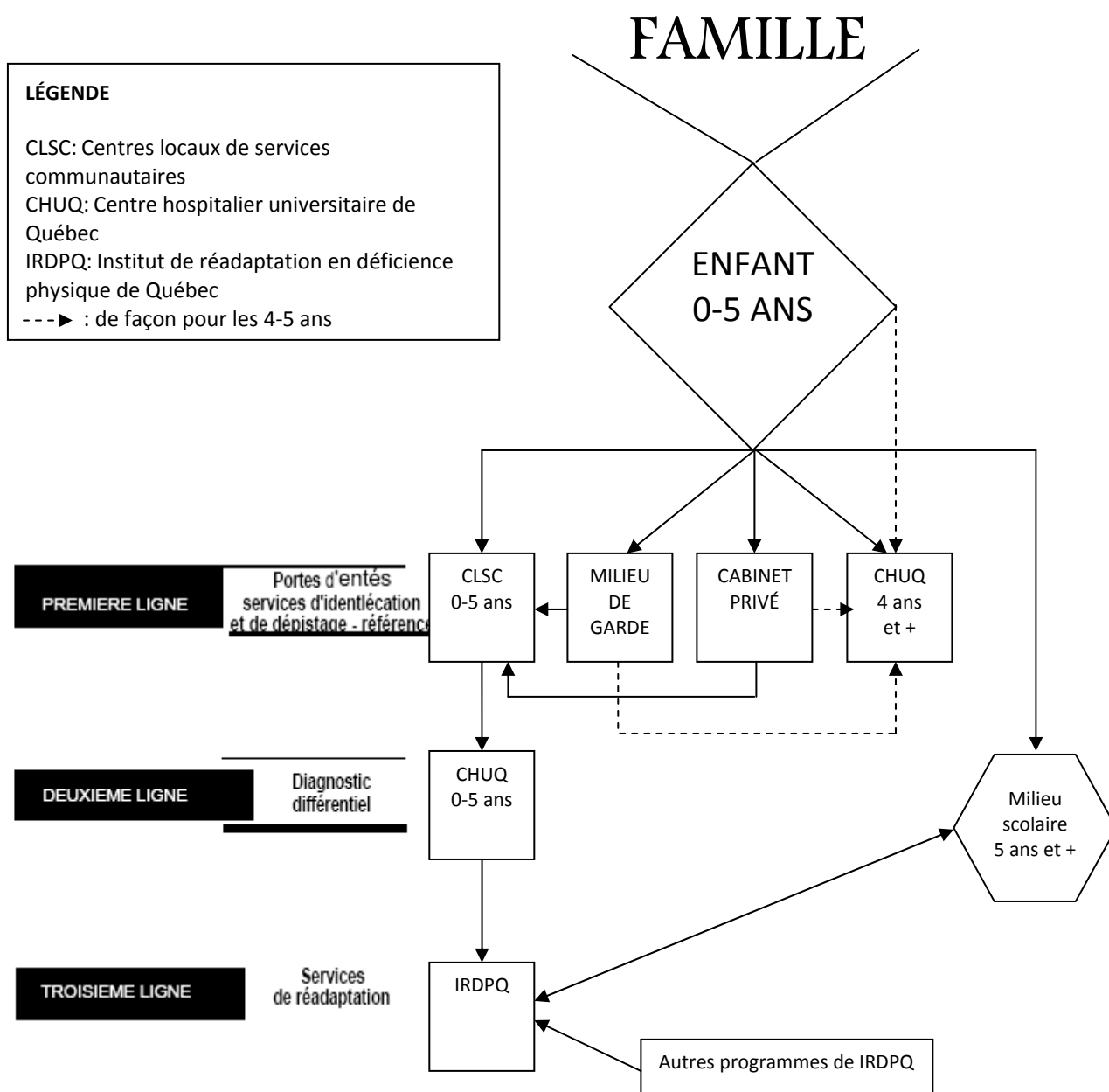


- sur l'enseignement et l'apprentissage (Québec) (2000). *Les TIC et la réussite éducative au collégial*. Chicoutimi, Québec: Cegep de Chicoutimi.
- Pannetier, É. (2004). La dysphasie et le retard de langage: comment résoudre l'énigme? *le clinicien*, 19(11), 89-90,92,94-95.
- Paul-Brown, D. et Caperton, C. J. (2001). Inclusive Practices for Preschool-Age Children with Specific Language Impairment. *Early childhood inclusion* (pp. 433-463). Baltimore, MA: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Rea, P. J., McLaughlin, V. L. et Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, 68(2), 203-222.
- Rescorla, L. A. et Lee, E. C. (2000). Language impairment in young children. Dans T. L. Layton, E. R. Crais & L. R. Watson (Éds.), *Handbook of early language impairment in children : nature* (pp. 1-38). Albany, NY: Delmar Thomson Learning.
- Robert. (Éd.) (2002) Le Robert. Paris: Éditions France Loisirs.
- Rondal, J. A. et Seron, X. (1999). *Troubles du langage Bases théoriques, diagnostic et rééducation*. Sprimont: Pierre Mardaga.
- Saint-Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J., Royer, E., Simard, C. et Pierard, B. (1998). Academic Achievement Effects of an In-Class Service Model on Students with and without Disabilities. *Exceptional Children*, 64(2), 239-253.
- Samson, M. (1993a). *Les classes de langage à la CECM*. La Commission des écoles catholiques de Montréal. Montréal.
- Samson, M. (1993b). *Mise au point sur l'audimutité*. Commission des écoles Catholiques de Montréal. Montréal.
- Schulte, A. C., Osborne, S. S. et McKinney, J. D. (1990). Academic Outcomes for Students with Learning Disabilities in Consultation and Resource Programs. *Exceptional Children*, 57(2), 162-172.
- Simoneau-Larose, M. (1993). *Les syndromes dysphasiques*. Communication présenté Conférence A.Q.E.A, Montréal.
- Sindelar, P. T. et Deno, S. L. (1978). The Effectiveness of Resource Programming. *SO - Journal of Special Education*. 12, 1, 17-28, Spring 78.
- Snyder-Gilbert, C. K. (1996). *Comparing the academic progress of elementary emotionally handicapped, learning disabled, and mildly mentally handicapped students in self-contained/resource vs. full inclusion service delivery models*. Université de l'Indiana, IN: Thèse de doctorat inédite.
- Tager-Flusberg, H. et Cooper, J. (1999). Present and future possibilities for defining a phenotype for specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(5).
- Thordardottir, E. (2008). HOT TOPIC: Not so specific language impairment. *On the uptake*, Winter 2008, 8.
- Townsend, T. (2007). *International handbook of school effectiveness and improvement*. Dordrecht ; London: Springer.
- Trépanier, N. (2003). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté : une typologie de modèle de service*. Montréal Éditions Nouvelles, c2003.

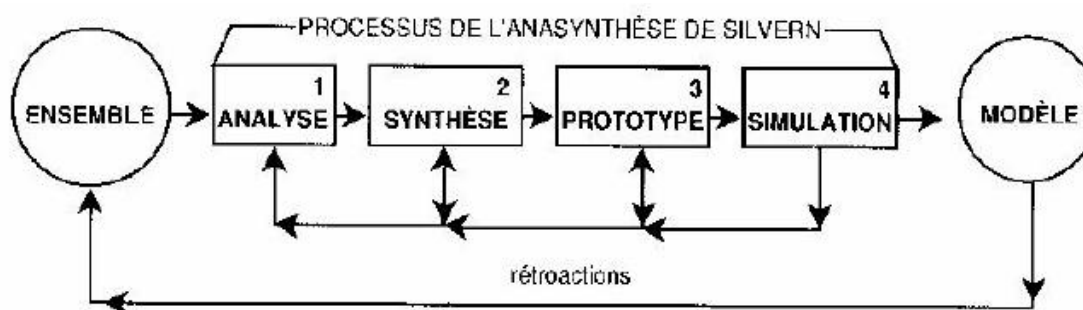
- Trépanier, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté : une typologie de modèles de service*. (2<sup>e</sup> éd.). Montréal: Éditions Nouvelles.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Vérificateur général du Québec. (2004). Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 2003-2004 Tome 1 (Vol. Chapitre 2). Québec: Gouvernement du Québec.
- Vienneau, R. (1992). *Attitudes et croyances des enseignants-es du Nouveau-Brunswick face à l'intégration scolaire des élèves en difficulté*. Montréal: Université de Montréal.
- Villeneuve, C. C. (1996). *La dysphasie: portraits d'enfants*. Sainte-Foy, Québec: Centre Cardinal Villeneuve.
- Waldron, N. L. et McLeskey, J. (1998). The Effects of an Inclusive School Program on Students with Mild and Severe Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 64(3), 395-405.
- Walther-Thomas, C. (1997). Co-Teaching Experiences: The Benefits and Problems that Teachers and Principals Report over Time. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 395-407.
- Zigmond, N. (2003). Searching for the most effective service delivery model for students with learning disabilities. [References]. Dans H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (Éds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 110-122). New York, NY: Guilford Press.

## Annexe A : Trajectoire des services pour les élèves dysphasiques

(Legault et Fortier, 2002)



## Annexe B : Traitement des données



Tiré de Legendre (2005)

Suivant le modèle de Legendre (2005), il a s'agit, tout d'abord, d'analyser le contenu des écrits recensés. Après avoir survolé quelques textes, j'ai pu établir des catégories en tenant compte de la nature de l'information : formelle, explicative, praxique, axiologique. Puis, les idées principales de chaque texte lu ont été relevées afin d'avoir un éventail d'unités d'analyses. Pour les repérer, une lecture rapide a été faite au préalable afin de comprendre le contexte du document. Cette première étape a été suivie d'une lecture analytique où les idées principales étaient sélectionnées. Chacune de ces unités d'analyse a été classée non seulement selon les quatre théories éducationnelles de Legendre (2005), mais aussi selon des descripteurs qui émergeaient au fur et à mesure de l'avancement du traitement de l'information. Le tableau 5 donne un exemple de ce type de classification.

## Classification des unités d'analyse

FORMELLE (définition)			
❖ Dysphasie <i>Specific language impairment</i>			
		RÉFÉRENCE	PAGE
<b>Définition actualisée de la dysphasie</b>		(Beaulieu et Buttiens, 2005)	10
Trouble primaire du langage, dans les sphères expressive ou expressive et réceptive, qui s'observe par des atteintes variables affectant le développement de plus d'une composante du langage, phonologie, morphologie, syntaxe, sémantique, pragmatique.			
EXPLICATIVE			
❖ Dysphasie <i>Specific language impairment</i>			
développement du langage	Le développement du langage de l'enfant dysphasique est atypique et, malgré une rééducation qui permet des progrès, la dysphasie demeure.	(Chabot et Boivin, 2000)	7

Ainsi, plusieurs fiches ont été créées tout au long du processus afin de regrouper les différentes unités d'analyse. Les noms de ces dernières (en lien avec la dysphasie) sont illustrés au tableau 6.

## Nom des fiches d'information

Aphasie	Déficiência du langage et de la parole	Diagnostic	Rééducation	Trouble primaire du langage
Aphasie congénitale	Dysphasie <sup>5</sup>	Identification des élèves audimuets	Retard de langage	
Audimutité	Dysphasie sévère	Mémoire	Service delivery models	
Audimutité ou dysphasie	Dysphasie développementale	Ordre des orthophonistes	Trouble du langage	

<sup>5</sup> Cette fiche est celle qui contient le plus de sous-catégories.

Des dossiers ont été formés à partir de quelques-unes de ces fiches lorsque des informations particulières revenaient constamment et la nécessité de les catégoriser autrement se manifestait. Le tableau 7 présente quelques dossiers qui ont été formés.

#### Dossiers d'information

Types de dysphasie	
Auditivo-verbale	Dyspraxie verbale
Lexical syntaxique	Programmation ou production phonologique
Sémantique-pragmatique	Syntaxique phonologique
Troubles associés	
Obligatoires	Occasionnels
Pistes d'intervention	
Adaptation de l'enseignement	Apprentissages
Compréhension	Comportement
Expression	

Cette nouvelle classification permettait, entre autres, de pouvoir retracer plus rapidement une information. Aussi, c'était un début de synthèse, puisque les unités d'analyse étaient plus précisément regroupées.

Différentes sources de documentation ont été utiles tout au long de cette démarche. Ces sources ne sont pas seulement des bases de données en français et en anglais, mais aussi des sites Internet, des références de cours passés, ainsi que le bouche à oreille entre collègues. Le tableau 8 donne un bref aperçu de ces différentes sources. A travers ces sources, différents outils ont été consultés : des monographies, des périodiques, des bibliographies, un DVD, etc. Les sources consultées sont pour la plupart des documents originaux, soit des sources primaires. Ils ont permis, chacun à sa façon, d'obtenir des informations utiles pour réaliser cette recension d'écrits.

## Sources de documentation

NOM DE LA SOURCE DE DOCUMENTATION		
FRANÇAIS		ANGLAIS
OPHQ	AQEA	ERIC
MELS	MSSS	PSYCHINFO
ATRIUM	MANITOU	MEDLINE
FRANCIS	ERUDIT	CINAHL
PROQUEST	SCHOLAR.GOOGLE.CA	AMAZONE.CA
Autres documents donnés par les collègues et des références provenant des cours du baccalauréat en adaptation scolaire.		

Les sources françaises ont tout d'abord été consultées, suivie des sources anglaises. Toutefois, à quelques occasions, les recherches dans ces deux langues se sont faites parallèlement. Le tableau 9 donne un aperçu des principaux mots-clés utilisés de façon combinée ou pas.

## Mots-clés

MOTS-CLÉS UTILISÉS	
FRANÇAIS	ANGLAIS
dysphasie ou audimutité	dysphasia OR aphasia AND early intervention OR intervention
trouble primaire du langage ou déficience langagière ou syndromes dysphasiques	language impairment/language acquisition/ child language/verbal communication/ <b>specific language impairment</b> /oral
trouble du langage AND intervention	language AND intervention/early

dysphasie AND trouble du langage AND scolaire	intervention AND literature review
réussite éducative	International journal of language and communication disorders
efficacité	European journal of disorders of communication
évaluation	service delivery model AND evaluation AND language impairment
	service delivery model AND effectiveness AND learning disabilities



## **Annexe C : Critères pour l'identification des élèves dysphasiques sévères**

(MELS, 2007)

L'élève handicapé par une déficience langagière est celui :

- pour qui une **évaluation** a été réalisée par un **orthophoniste** faisant partie d'une équipe multidisciplinaire, à l'aide de techniques d'observations systématiques et de tests appropriés;
- cette évaluation révèle une atteinte **très marquée** (c'est-à-dire **sévère**) :
  - de l'évolution du langage,
  - de l'expression verbale,
  - des fonctions cognitivo-verbales

**ET**

une atteinte **modérée à sévère de la compréhension verbale**;

- et conclut à une dysphasie sévère, à un trouble primaire sévère du langage, à un trouble mixte sévère du langage ou à une dyspraxie verbale sévère.

Les autres critères nécessaires sont :

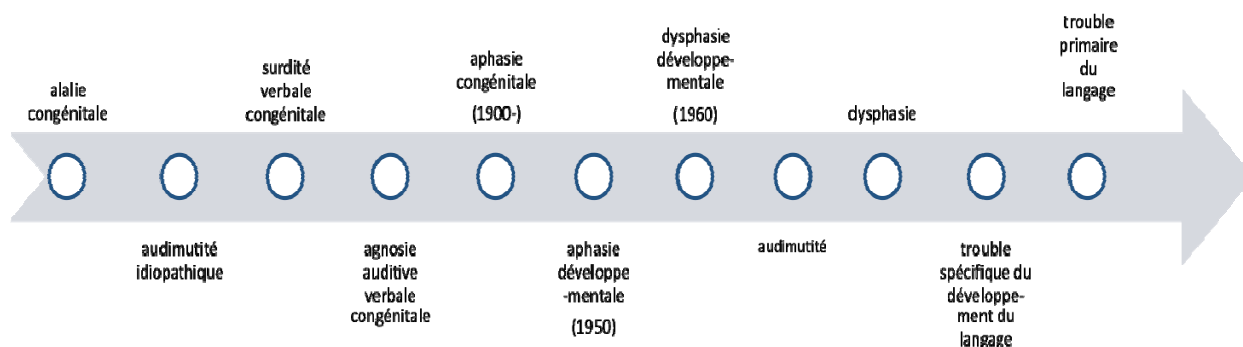
- la persistance des troubles sévères **au-delà de l'âge de 5 ans**;
- un suivi **orthophonique régulier** d'une durée minimale de six mois ayant précédé l'évaluation diagnostique.

L'élève handicapé par une déficience langagière est celui :

- qui connaît des **limitations très importantes** en ce qui concerne :
  - les **interactions verbales**, tant sur les plans de l'expression que de la compréhension,
  - la **socialisation**,
  - les **apprentissages scolaires**;
- dont la **persistance et la sévérité** du trouble l'empêchent d'accomplir les tâches scolaires normalement proposées aux jeunes de son âge.

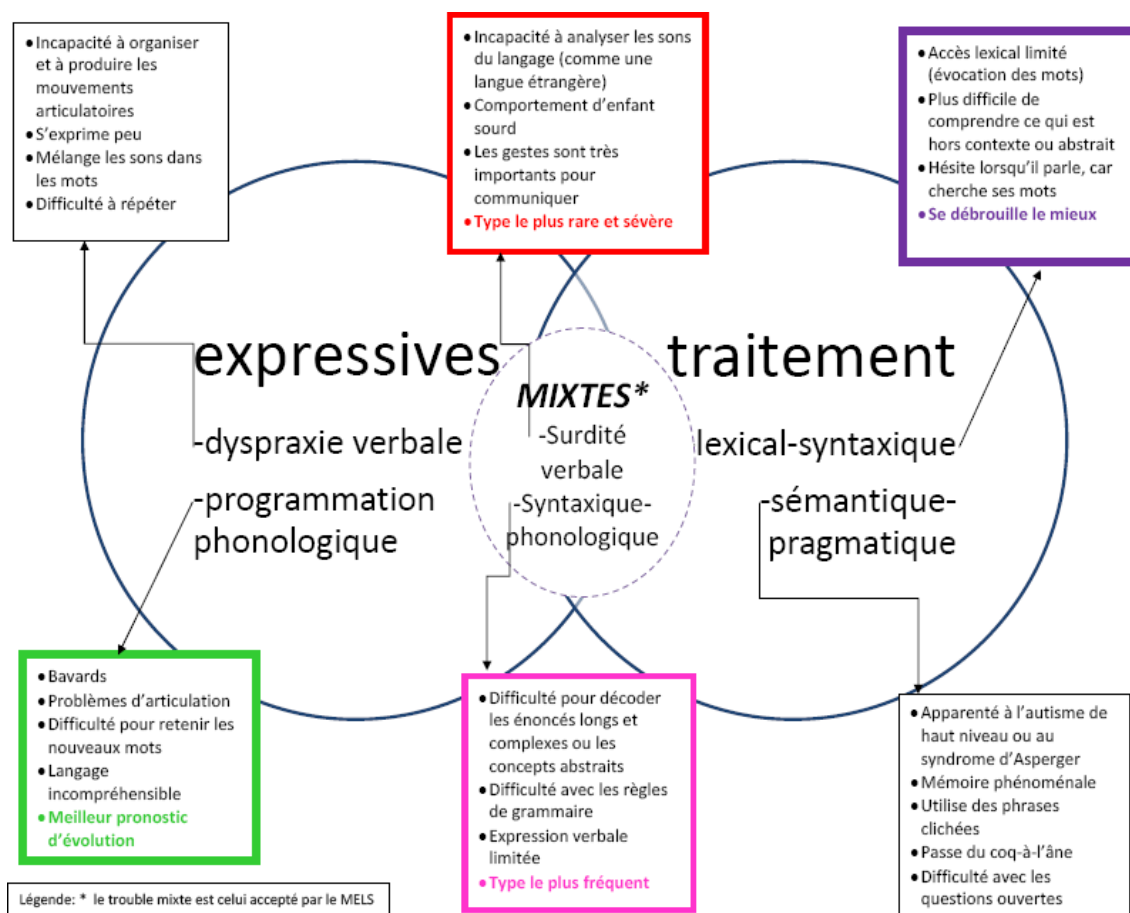
## Annexe D : Terminologie

Voici les différents termes retrouvés dans la littérature francophone et anglophone faisant référence à la dysphasie : alalie congénitale, audimutité idiopathique, surdité verbale congénitale, agnosie auditive verbale congénitale, aphasie congénitale, aphasie développementale, oligophasie, trouble développemental du langage, syndrome dysphasique, troubles spécifiques de développement du langage, trouble spécifique du langage, dysphasie développementale, audimutité, dysphasie, trouble primaire du langage et en anglais *developmental language disorder*, *developmental aphasia*, *word deafness*, *specific language delay*, *specific language impairment*, *primary language impairment*, *central auditory deficiencies* (Beaulieu et Buttiens, 2005; Boucher *et al.*, 2001; Chabot et Boivin, 2000; Dumont, 1998; Leonard, 1998; Lussier et Flessas, 2009; Rescorla et Lee, 2000; Rondal et Seron, 1999; Simoneau-Larose, 1993; Villeneuve, 1996). Les termes francophones sont également présentés sur la ligne du temps ci-dessous.



## Annexe E : Les syndromes dysphasiques

Ce schéma permet d'illustrer les six types de dysphasies suivant la classification de Rapin et Allen (1983 *in* Lussier et Flessas, 2009). En plus d'être séparés selon les principales sphères du langage qui sont affectées (atteinte au niveau de la sphère expressive, de la sphère du traitement de l'information ou des deux sphères -mixte), les différents syndromes sont accompagnés d'informations générales qui aident à mieux saisir ces types de dysphasie. Nous constatons que la dysphasie peut affecter différents niveaux du langage. Toutefois, tel qu'indiqué, le ministère de l'Éducation ne reconnaît que les dysphasies mixtes. Ceci marque toute une différence avec l'Ordre des orthophonistes qui va considérer un enfant dysphasique peu importe sa sévérité.



## **Annexe F : Lettres de recrutement**

Montréal 2 février 2009

Bonjour Madame, Monsieur,

Mon nom est Angie Rivera Vergara, étudiante à la maîtrise en Science de l'éducation à l'Université de Montréal. Mon sujet de recherche s'intitule : « Étude de l'efficacité des classes de langage dans la région de Montréal sur la réussite éducative des élèves dysphasiques ». Cette étude cherche à comprendre un peu plus, avec l'aide des principaux intervenants gravitant autour de l'élève, le fonctionnement de la classe de langage et surtout les effets qu'elle a sur l'enfant dysphasique. Je sollicite aujourd'hui votre participation pour une entrevue d'environ 1 heure à ce sujet.

Votre participation est essentielle au déroulement de ma recherche. À travers cette entrevue, qui sera enregistrée, un questionnaire sera également rempli. Aussi, avec votre permission et en présence de l'enseignant, je consulterai le dossier scolaire de votre enfant. Soyez assuré que toutes vos réponses resteront confidentielles et votre nom et celui de votre enfant, anonymes. Vous êtes également libre de vous retirer de la recherche en tout temps sans obligation ou justification.

Afin de pouvoir participer à cette étude, votre enfant doit avoir reçu un diagnostic de dysphasie et avoir le code de difficulté 34, attribué par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Aussi, il faut qu'il fréquente une classe de langage depuis au moins septembre 2008. Si vous désirez participer à cette recherche, vous pouvez communiquer avec moi par téléphone ou par courriel. Vous pouvez également cocher la case oui dans le formulaire ci-joint et l'enseignante de votre enfant me fera parvenir ledit document.

Merci pour votre intérêt à cette étude et surtout merci de votre temps. Au plaisir de vous rencontrer!

Angie Rivera Vergara  
Étudiante à la maîtrise  
Sciences de l'Éducation  
Université de Montréal

Montréal, 2 février 2009

Bonjour Madame,

Mon nom est Angie Rivera Vergara, étudiante à la maîtrise en Science de l'éducation à l'Université de Montréal. Mon sujet de recherche s'intitule : « Étude de l'efficacité des classes de langage dans la région de Montréal sur la réussite éducative des élèves dysphasiques ». Cette étude cherche à comprendre un peu plus, avec l'aide des principaux intervenants gravitant autour de l'élève, le fonctionnement de la classe de langage et surtout les effets qu'elle a sur l'enfant dysphasique. Je sollicite aujourd'hui votre participation pour une entrevue d'environ 1 heure à ce sujet.

Votre participation est essentielle au déroulement de ma recherche. À travers cette entrevue, qui sera enregistrée, un questionnaire sera également rempli. Aussi, dans un deuxième temps, avec l'autorisation des parents et en votre présence, je consulterai le dossier scolaire de l'élève choisi. Soyez assurée que toutes vos réponses resteront confidentielles et votre nom, anonyme. Vous êtes également libre de vous retirer de la recherche en tout temps sans obligation ou justification.

Afin de pouvoir participer à cette étude, vous devez enseigner dans une classe de langage depuis au moins 3 ans. Si vous désirez participer à cette recherche, vous pouvez communiquer avec moi par téléphone ou par courriel.

Merci pour votre intérêt à cette étude et surtout merci de votre temps. Au plaisir de vous rencontrer!

Angie Rivera Vergara  
Étudiante à la maîtrise  
Sciences de l'Éducation  
Université de Montréal

Montréal, 2 février 2009

Bonjour Madame, Monsieur,

Mon nom est Angie Rivera Vergara, étudiante à la maîtrise en Science de l'éducation à l'Université de Montréal. Mon sujet de recherche s'intitule : « Étude de l'efficacité des classes de langage dans la région de Montréal sur la réussite éducative des élèves dysphasiques ». Cette étude cherche à comprendre un peu plus, avec l'aide des principaux intervenants gravitant autour de l'élève, le fonctionnement de la classe de langage et surtout les effets qu'elle a sur l'enfant dysphasique. Je sollicite aujourd'hui votre participation pour une entrevue d'environ 1 heure à ce sujet.

Votre participation est essentielle au déroulement de ma recherche. À travers cette entrevue, qui sera enregistrée, un questionnaire sera également rempli. Soyez assuré que toutes vos réponses resteront confidentielles et votre nom, anonyme. Vous êtes également libre de vous retirer de la recherche en tout temps sans obligation ou justification.

Afin de pouvoir participer à cette étude, vous devez être affiliée à une classe de langage du 1<sup>er</sup> cycle et travailler en petit et en grand groupe avec les élèves dysphasiques qui la fréquentent. Si vous désirez participer à cette recherche, vous pouvez communiquer avec moi par téléphone ou par courriel.

Merci pour votre intérêt à cette étude et surtout merci de votre temps. Au plaisir de vous rencontrer!

Angie Rivera Vergara  
Étudiante à la maîtrise  
Sciences de l'Éducation  
Université de Montréal

## **Annexe G : Questionnaires**



QUESTIONS D'ORDRE GÉNÉRAL SUR LE PARENT

**Sexe:** Féminin  Masculin

**Âge:** 20-29 ans  50-59 ans   
 30-39 ans  60 et plus   
 40-49 ans

1. Quel est votre niveau de scolarité?
2. L'enfant vit-il avec ses deux parents?
3. Avez-vous la garde plein temps de votre enfant?
4. Quelle est votre occupation professionnelle?
5. Mis à part l'enfant ciblé, avez-vous d'autres enfants qui présentent un trouble ou une difficulté?  
-Si oui, précisez.

QUESTIONS D'ORDRE GÉNÉRAL POUR L'ENSEIGNANT

**Sexe:** Féminin  Masculin

**Âge:** 20-29 ans  50-59 ans   
 30-39 ans  60 et plus   
 40-49 ans

1. Quelle est votre formation d'origine?
2. Combien d'années d'expérience avez-vous dans le domaine de l'enseignement?
3. Combien avez-vous d'années d'expérience d'enseignement dans les classes de langage?
4. Depuis quand enseignez-vous dans cette classe?
5. Combien d'élèves avez-vous dans votre classe?
6. En moyenne, combien d'élèves avez-vous dans la classe de langage?  
5 à 7  8 à 10  Plus de 10
7. Combien y a-t-il d'élèves dysphasiques dans votre classe?
8. Combien d'élèves dysphasiques ont le code de difficulté 34?

QUESTIONS D'ORDRE GÉNÉRAL POUR L'ORTHOPHONISTE

Sexe: Féminin  Masculin

Âge: 20-29 ans  50-59 ans   
 30-39 ans  60 et plus   
 40-49 ans

1. Quelle est votre formation d'origine?
2. Combien d'années d'expérience avez-vous dans le domaine de l'orthophonie?
3. Combien d'années d'expérience avez-vous dans les classes de langage?
4. Depuis quand intervenez-vous dans cette classe?
5. Combien d'élèves de cette classe voyez-vous en individuel ou en sous-groupe ?
6. En moyenne, combien de temps accordez-vous aux élèves pour une intervention individuelle ou en sous-groupe à l'intérieur d'une semaine ?  
 -ou en % général par année?
7. En moyenne, combien de temps passez-vous dans cette classe à l'intérieur d'une semaine pour animer une activité de groupe ?
8. Combien y a-t-il d'élèves dysphasiques dans cette classe?
9. Combien d'élèves dysphasiques ont le code de difficulté 34?
10. Combien de diagnostics avez-vous réalisés dans cette classe cette année?

## **Annexe H : Canevas d'entretien**

## CANEVAS D'ENTRETIEN DES PARENTS

### Étapes de l'entretien

#### 1<sup>er</sup> contact :

- La chercheuse contacte les parents qui ont été suggérés par l'enseignant.
- Informations sur le projet et l'aspect éthique de la recherche.
- S'assurer que les sujets répondent aux critères de sélection.
- Réponses aux questions des participants.
- Consentement verbal des participants.
- Fixer un premier rendez-vous.

#### 2<sup>e</sup> contact :

- Rencontre avec le participant au lieu et à l'heure déterminés.
- Accueil.
- Rappel des objectifs de la recherche.
- Détails sur le déroulement de l'entrevue.
- Assurer le participant de l'aspect éthique de la recherche.
- Réponses aux questions des participants.
- Lecture et signature du formulaire de consentement.
- Passation du questionnaire sur les informations générales.
- Début de l'entretien.

## Questions de l'entretien individuel auprès du parent

**THÈMES ABORDÉS : L'ENFANT DYSPHASIQUE, LA CLASSE DE LANGAGE, LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE**

### **GÉNÉRAL**

1. *Quel est l'âge de votre enfant?*
2. *En quelle année scolaire est actuellement votre enfant?*
3. *Quel est le diagnostic de votre enfant?*
4. *Depuis quand a-t-il ce diagnostic?*
5. *Où l'a-t-il reçu?*
6. *Depuis quand a-t-il le code de difficulté 34?*
7. *Quel type de service a-t-il reçu avant d'être dans cette classe?*
8. *Votre enfant reçoit-il présentement des services ailleurs qu'à l'école?*  
-Lesquels? -Pourquoi?
9. *Décrivez-moi la classe que fréquente votre enfant.*
10. *Depuis combien de temps fréquente-t-il ce type de classe?*
11. *Comment ce modèle de service a-t-il été proposé pour votre enfant?*
12. *Quels sont les buts (objectifs) poursuivis par cette classe?*
13. *Jusqu'à maintenant, ces buts (objectifs) sont-ils atteints?*  
-Expliquez.

### **APPRENTISSAGES SCOLAIRES /FRANÇAIS ÉCRIT**

14. *Sur le plan de l'apprentissage du français écrit, considérez-vous que votre enfant fait des progrès dans cette matière?*  
       
Oui     Non  
-Pourquoi?
  
15. *Êtes-vous satisfait de la façon dont il progresse en français écrit?*  
                                                      
Insatisfait     Peu satisfait     Ni insatisfait     Satisfait     Totalement satisfait  
Ni satisfait  
-Pourquoi?
  
16. *Diriez-vous que cette classe apporte le soutien nécessaire à votre enfant à ce niveau?*  
                                                      
Pas du tout     Un peu     Moyennement     Assez     Tout-à-fait  
-Pourquoi?

**APPRENTISSAGES SCOLAIRES /FRANÇAIS LECTURE**

17. Sur le plan de l'apprentissage du français lecture, considérez-vous que votre enfant fait des progrès dans cette matière?

Oui Non

-Pourquoi?

18. Êtes-vous satisfait de la façon dont il progresse en français lecture?

Insatisfait Peu satisfaisant Ni insatisfait Satisfait Totalement satisfait

Ni satisfait

-Pourquoi?

19. Diriez-vous que cette classe apporte le soutien nécessaire à votre enfant à ce niveau?

Pas du tout Un peu Moyennement Assez Tout-à-fait

-Pourquoi?

**APPRENTISSAGES SCOLAIRES /FRANÇAIS ORAL**

20. Sur le plan de l'apprentissage du français oral, considérez-vous que votre enfant fait des progrès dans cette matière?

Oui Non

-Pourquoi?

21. Êtes-vous satisfait de la façon dont il progresse en français oral?

Insatisfait Peu satisfait Ni insatisfait Satisfait Totalement satisfait

Ni satisfait

-Pourquoi?

22. Diriez-vous que cette classe apporte le soutien nécessaire à votre enfant à ce niveau?

Pas du tout Un peu Moyennement Assez Tout-à-fait

-Pourquoi?

**ADAPTATIONS**

23. Est-ce qu'il y a en classe des adaptations pour les difficultés de votre enfant au niveau du :

- Matériel?
- Aménagements?
- Autres?
- Expliquez.

24. Êtes-vous satisfait de ces adaptations?

- |                          |                          |                                |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Insatisfait              | Peu satisfait            | Ni insatisfait<br>Ni satisfait | Satisfait                | Totalemment satisfait    |

-Pourquoi?

25. Qui s'occupe de préparer ces adaptations?

26. Y a-t-il des activités ou des moments d'intégration au régulier qui sont planifiés pour votre enfant?

- Lesquels? -Pourquoi?
- Depuis quand? -Combien de temps par semaine?

27. Comment ça se passe lors de ces moments d'intégration dans les classes régulières?

**CONCERTATION**

28. Quels sont les professionnels associés à cette classe qui interviennent auprès de votre enfant?

- orthophoniste
- éducatrice spécialisée
- psychologue
- autres  Précisez : \_\_\_\_\_

29. Quel est leur rôle?

30. À partir de quel moment de l'année, ces intervenants ont-ils commencé à travailler avec votre enfant?

31. Combien de temps par semaine ces intervenants travaillent-ils avec votre enfant?

- orthophoniste : \_\_\_\_\_
- éducatrice spécialisée : \_\_\_\_\_
- psychologue : \_\_\_\_\_
- autres : \_\_\_\_\_

32. *Considérez-vous que ce soit assez de temps?*

Pas du tout Un peu Moyennement Assez Tout-à-fait  
 -Expliquez.

33. *Êtes-vous satisfait du travail de concertation qui se fait entre les professionnels?*

Insatisfait Peu satisfait Ni insatisfait Satisfait Totalement satisfait  
 Ni satisfait

-Pourquoi?

34. *Pour planifier certaines interventions ou déterminer des objectifs à travailler avec votre enfant, êtes-vous consulté?*

Pas du tout Un peu Moyennement Assez Tout-à-fait  
 -Expliquez.

### AMITIÉS

35. *Votre enfant a-t-il des amis à l'école?*

-dans sa classe?  
 -dans les autres classes?

36. *Votre enfant a-t-il des amis à l'extérieur de l'école?*

37. *Selon vous, a-t-il plus d'amis depuis qu'il fréquente cette classe?*

Oui Non  
 -Pourquoi?

38. *Diriez-vous que votre enfant est heureux de fréquenter cette classe?*

Pas du tout Un peu Moyennement Assez Tout-à-fait  
 -Expliquez.

### RÉUSSITE

39. *Quels avantages trouvez-vous à cette classe?*

40. *Selon vous, en quoi le fait de fréquenter cette classe contribue à la réussite de votre enfant?*

41. *Quelles limites trouvez-vous à cette classe?*

42. *Selon vous, comment le fait de fréquenter cette classe peut nuire à la réussite de votre enfant?*



43. *Que signifie pour vous le terme*

*a) réussite éducative?*

*b) réussite scolaire?*

44. *Considérez-vous que votre enfant réussit à l'école?*

*- Pourquoi?*

45. *Quel est votre degré de satisfaction en général par rapport à cette classe sur la réussite éducative de votre enfant?*



Insatisfait



Peu satisfait



Ni insatisfait  
Ni satisfait



Satisfait



Totalement satisfait

*-Pourquoi?*

46. *Y a-t-il des éléments concernant la classe de votre enfant ou ses interventions sur lesquels vous aimeriez vous exprimer?*

*Merci de votre participation!*

Début de l'analyse :

- Verbatim de l'entretien.
- Première lecture de l'entretien
- Première analyse pour relever les principales idées du discours.

## CANEVAS D'ENTRETIEN DES ENSEIGNANTS

### Étapes de l'entretien

#### 1<sup>er</sup> contact :

- La chercheuse contacte les enseignants par téléphone.
- Informations sur le projet et l'aspect éthique de la recherche.
- S'assurer que les sujets répondent aux critères de sélection.
- Réponses aux questions des participants.
- Consentement verbal des participants.
- Fixer un premier rendez-vous.

#### 2<sup>e</sup> contact :

- Rencontre avec le participant au lieu et à l'heure déterminés.
- Accueil.
- Rappel des objectifs de la recherche.
- Détails sur le déroulement de l'entrevue.
- Assurer le participant de l'aspect éthique de la recherche.
- Réponses aux questions des participants.
- Lecture et signature du formulaire de consentement.
- Passation du questionnaire sur les informations générales.
- Début de l'entretien.

QUESTIONS DE L'ENTRETIEN INDIVIDUEL AUPRÈS DE L'ENSEIGNANT

THÈMES ABORDÉS : L'ENFANT DYSPHASIQUE, LA CLASSE DE LANGAGE, LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE

**GÉNÉRAL**

1. *Quel est l'âge de votre élève?*
2. *En quelle année scolaire est actuellement votre élève?*  
-en terme d'âge?  
-en terme d'apprentissage en français?
3. *Quel est son diagnostic?*
4. *Depuis quand il a ce diagnostic?*
5. *Où l'a-t-il reçu?*
6. *Depuis quand a-t-il le code de difficulté 34?*
7. *Quel type de service a-t-il reçu avant d'être dans cette classe?*
8. *À votre connaissance, l'élève reçoit-il des services en dehors de l'école?*  
-Lesquels? -Pourquoi?
9. *Décrivez-moi la classe de langage dans laquelle vous enseignez.*
10. *Depuis combien de temps l'élève ciblé fréquente-t-il ce type de classe?*
11. *Comment ce modèle de service a-t-il été proposé à cet élève?*
12. *Quels sont les buts (objectifs) poursuivis par cette classe?*
13. *Jusqu'à maintenant, ces buts (objectifs) sont-ils atteints?*  
-Expliquez.

**APPRENTISSAGES SCOLAIRES /FRANÇAIS ÉCRIT**

14. *Sur le plan de l'apprentissage du français écrit, considérez-vous que cet élève fait des progrès dans cette matière?*  
        
Oui      Non  
-Pourquoi?
15. *Êtes-vous satisfait de la façon dont il progresse en français écrit?*  
                                                                                          
Insatisfait      Peu satisfait      Ni insatisfait      Satisfait      Totalement satisfait  
Ni satisfait  
-Pourquoi?
16. *Diriez-vous que cette classe apporte le soutien nécessaire à cet élève à ce niveau?*  
                                                                                          
Pas du tout      Un peu      Moyennement      Assez      Tout-à-fait  
-Pourquoi?

**APPRENTISSAGES SCOLAIRES /FRANÇAIS LECTURE**

17. Sur le plan de l'apprentissage du français lecture, considérez-vous que cet élève fait des progrès dans cette matière?

Oui Non

-Pourquoi?

18. Êtes-vous satisfait de la façon dont il progresse en français lecture?

Insatisfait Peu satisfaisant Ni insatisfait Satisfait Totalement satisfait

Ni satisfait

-Pourquoi?

19. Diriez-vous que cette classe apporte le soutien nécessaire à cet élève à ce niveau?

Pas du tout Un peu Moyennement Assez Tout-à-fait

-Pourquoi?

**APPRENTISSAGES SCOLAIRES /FRANÇAIS ORAL**

20. Sur le plan de l'apprentissage du français oral, considérez-vous que cet élève fait des progrès dans cette matière?

Oui Non

-Pourquoi?

21. Êtes-vous satisfait de la façon dont il progresse en français oral?

Insatisfait Peu satisfait Ni insatisfait Satisfait Totalement satisfait

Ni satisfait

-Pourquoi?

22. Diriez-vous que cette classe apporte le soutien nécessaire à cet élève à ce niveau?

Pas du tout Un peu Moyennement Assez Tout-à-fait

-Pourquoi?

**ADAPTATIONS**

23. Est-ce qu'il y a en classe des adaptations pour les difficultés de cet élève au niveau du :

-Matériel?

-Aménagements?

-Autres?

-Expliquez.

24. Êtes-vous satisfait de ces adaptations?

Insatisfait

Peu satisfait

Ni insatisfait  
Ni satisfait

Satisfait

Totalement satisfait

-Pourquoi?

25. Qui s'occupe de préparer ces adaptations?

26. Y a-t-il des activités ou des moments d'intégration au régulier qui sont planifiés pour cet élève?

-Lesquels? -Pourquoi?

-Depuis quand? -Combien de temps par semaine?

27. Comment ça se passe lors de ces moments d'intégration dans les classes régulières?

### CONCERTATION

28. Quels sont les professionnels associés à cette classe de langage qui interviennent auprès de l'élève?

- orthophoniste

-éducatrice spécialisée

-psychologue

-autres  Précisez : \_\_\_\_\_

29. Quel est leur rôle?

30. À partir de quel moment de l'année, ces intervenants ont-ils commencé à travailler avec cet élève?

31. Combien de temps par semaine ces intervenants travaillent-ils avec cet élève?

-orthophoniste : \_\_\_\_\_

-éducatrice spécialisée : \_\_\_\_\_

-psychologue : \_\_\_\_\_

-autres : \_\_\_\_\_

32. Considérez-vous que ce soit assez de temps?

Pas du tout

Un peu

Moyennement

Assez

Tout-à-fait

-Expliquez.

33. Êtes-vous satisfait du travail de concertation qui se fait entre les professionnels?

Insatisfait    Peu satisfait    Ni insatisfait    Satisfait    Totalemment satisfait  
Ni satisfait

-Pourquoi?

34. Pour planifier certaines interventions ou déterminer des objectifs à travailler avec cet élève consultez-vous ses parents?

Pas du tout    Un peu    Moyennement    Assez    Tout-à-fait

-Expliquez

## AMITIÉS

35. Cet élève a-t-il des amis à l'école?

-dans sa classe?

-dans les autres classes?

36. À votre connaissance, cet élève a-t-il des amis à l'extérieur de l'école?

37. Selon vous, a-t-il plus d'amis depuis qu'il fréquente votre classe?

Oui    Non

-Pourquoi?

38. Diriez-vous que cet élève est heureux de fréquenter cette classe?

Pas du tout    Un peu    Moyennement    Assez    Tout-à-fait

-Expliquez.

## RÉUSSITE

39. Quels avantages trouvez-vous à cette classe?

40. Selon vous, en quoi le fait de fréquenter cette classe contribue à la réussite de cet élève?

41. Quelles limites trouvez-vous à cette classe?

42. Selon vous, comment le fait de fréquenter cette classe peut nuire à la réussite de cet élève?

43. Que signifie pour vous le terme

a)réussite éducative?

b)réussite scolaire?

44. *Considérez-vous que cet élève réussit à l'école?*

*- Pourquoi?*

45. *Quel est votre degré de satisfaction en général par rapport à cette classe sur la réussite éducative de cet élève?*



Insatisfait



Peu satisfait



Ni insatisfait

Ni satisfait



Satisfait



Totalement satisfait

*-Pourquoi?*

46. *Y a-t-il des éléments concernant la classe ou ses interventions sur lesquels vous aimeriez vous exprimer?*

*Merci de votre participation!*

Fin de l'entretien :

- Fixer un deuxième rendez-vous pour s'attarder sur les résultats du bulletin de l'élève.

Début de l'analyse :

- Verbatim de l'entretien.
- Première lecture de l'entretien
- Première analyse pour relever les principales idées du discours.

## CANEVAS D'ENTRETIEN DES ORTHOPHONISTES

### Étapes de l'entretien

#### 1<sup>er</sup> contact :

- La chercheuse contacte les participants par téléphone.
- Informations sur le projet et l'aspect éthique de la recherche.
- S'assurer que les sujets répondent aux critères de sélection.
- Réponses aux questions des participants.
- Consentement verbal des participants.
- Fixer un premier rendez-vous.

#### 2<sup>e</sup> contact :

- Rencontre avec le participant au lieu et à l'heure déterminés.
- Accueil.
- Rappel des objectifs de la recherche.
- Détails sur le déroulement de l'entrevue.
- Assurer le participant de l'aspect éthique de la recherche.
- Réponses aux questions des participants.
- Lecture et signature du formulaire de consentement.
- Passation du questionnaire sur les informations générales.
- Début de l'entretien.



## Questions de l'entretien individuel auprès de l'orthophoniste

THÈMES ABORDÉS : L'ENFANT DYSPHASIQUE, LA CLASSE DE LANGAGE, LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE

### GÉNÉRAL

1. *Quel est l'âge de votre élève?*
2. *Par rapport aux autres élèves du même âge, comment se situe cet élève*  
-sur le plan de l'expression?  
-sur le plan du traitement de l'information?
3. *Quel est son diagnostic?*
4. *Depuis quand a-t-il ce diagnostic?*
5. *Où l'a-t-il reçu?*
6. *Depuis quand a-t-il le code de difficulté 34?*
7. *Quel type de service a-t-il reçu avant d'être dans cette classe?*
8. *À votre connaissance, l'élève reçoit-il des services en dehors de l'école?*  
-Lesquels? -Pourquoi?
9. *Décrivez-moi votre rôle auprès :*  
-de l'élève ciblé  
-de l'enseignant de la classe de langage  
-des parents de cet élève
10. *Depuis combien de temps l'élève ciblé fréquente-t-il ce type de classe?*
11. *Comment ce modèle de service a-t-il été proposé à cet élève?*
12. *Quels sont les buts (objectifs) poursuivis par cette classe?*
13. *Jusqu'à maintenant, ces buts (objectifs) sont-ils atteints?*  
-Expliquez.

### APPRENTISSAGES SCOLAIRES /FRANÇAIS ÉCRIT

14. *Sur le plan de l'apprentissage du français écrit, considérez-vous que cet élève fait des progrès dans cette matière?*  
   
Oui Non  
-Pourquoi?
15. *Êtes-vous satisfait de la façon dont il progresse en français écrit?*  
      
Insatisfait Peu satisfait Ni insatisfait Satisfait Totalemment satisfait  
Ni satisfait  
-Pourquoi?

16. Diriez-vous que cette classe apporte le soutien nécessaire à cet élève à ce niveau?

Pas du tout

Un peu

Moyennement

Assez

Tout-à-fait

-Pourquoi?

### APPRENTISSAGES SCOLAIRES /FRANÇAIS LECTURE

17. Sur le plan de l'apprentissage du français lecture, considérez-vous que cet élève fait des progrès dans cette matière?

Oui Non

-Pourquoi?

18. Êtes-vous satisfait de la façon dont il progresse en français lecture?

Insatisfait

Peu satisfaisant

Ni insatisfait

Ni satisfait

Satisfait

Totalemment satisfait

-Pourquoi?

19. Diriez-vous que cette classe apporte le soutien nécessaire à cet élève à ce niveau?

Pas du tout

Un peu

Moyennement

Assez

Tout-à-fait

-Pourquoi?

### APPRENTISSAGES SCOLAIRES /FRANÇAIS ORAL

20. Sur le plan de l'apprentissage du français oral, considérez-vous que cet élève fait des progrès dans cette matière?

Oui Non

-Pourquoi?

21. Êtes-vous satisfait de la façon dont il progresse en français oral?

Insatisfait

Peu satisfait

Ni insatisfait

Ni satisfait

Satisfait

Totalemment satisfait

-Pourquoi?

22. Diriez-vous que cette classe apporte le soutien nécessaire à cet élève à ce niveau?

- Pas du tout  
 Un peu  
 Moyennement  
 Assez  
 Tout-à-fait
- Pourquoi?

### ADAPTATIONS

23. Est-ce qu'il y a en classe des adaptations pour les difficultés de cet élève au niveau du :

- Enseignement?  
 -Matériel?  
 -Aménagements?  
 -Autres?  
 -Expliquez.

24. Êtes-vous satisfait de ces adaptations?

- Insatisfait  
 Peu satisfait  
 Ni insatisfait  
 Satisfait  
 Totalemment satisfait
- Ni satisfait

-Pourquoi?

25. Qui s'occupe de préparer ces adaptations?

26. Y a-t-il des activités ou des moments d'intégration au régulier qui sont planifiés pour cet élève?

- Lesquels? -Pourquoi?  
 -Depuis quand? -Combien de temps par semaine?

27. Comment ça se passe lors de ces moments d'intégration dans les classes régulières?

### CONCERTATION

28. Quels sont les autres professionnels associés à cette classe de langage qui interviennent auprès de l'élève?

- orthophoniste   
 -éducatrice spécialisée   
 -psychologue   
 -autres  Précisez : \_\_\_\_\_

29. Quel est leur rôle?

30. À partir de quel moment de l'année, avez-vous commencé à travailler avec cet élève?

31. Combien de temps par semaine travaillez-vous avec cet élève?

32. Considérez-vous que ce soit assez de temps?

Pas du tout Un peu Moyennement Assez Tout-à-fait  
 -Expliquez.

33. Êtes-vous satisfait du travail de concertation qui se fait entre les professionnels?

Insatisfait Peu satisfait Ni insatisfait Satisfait Totalement satisfait  
 Ni satisfait

-Pourquoi?

34. Pour planifier certaines interventions ou déterminer des objectifs à travailler avec cet élève consultez-vous ses parents?

Pas du tout Un peu Moyennement Assez Tout-à-fait  
 -Expliquez

## AMITIÉS

35. Cet élève a-t-il des amis à l'école?

-dans sa classe?  
 -dans les autres classes?

36. À votre connaissance, cet élève a-t-il des amis à l'extérieur de l'école?

37. Selon vous, a-t-il plus d'amis depuis qu'il fréquente votre classe?

Oui Non  
 -Pourquoi?

38. Diriez-vous que cet élève est heureux de fréquenter cette classe?

Pas du tout Un peu Moyennement Assez Tout-à-fait  
 -Expliquez.

## RÉUSSITE

39. Quels avantages trouvez-vous à cette classe?

40. Selon vous, en quoi le fait de fréquenter cette classe contribue à la réussite de cet élève?

41. Quelles limites trouvez-vous à cette classe?

42. Selon vous, comment le fait de fréquenter cette classe peut nuire à la réussite de cet élève?

43. *Que signifie pour vous le terme :*

a) *réussite éducative?*

b) *réussite scolaire?*

44. *Considérez-vous que cet élève réussit à l'école?*

- *Pourquoi?*

45. *Quel est votre degré de satisfaction en général par rapport à cette classe sur la réussite éducative de cet élève?*



Insatisfaisant

Peu satisfaisant

Ni insatisfait

Satisfait

Totalement satisfait

Ni satisfait

-*Pourquoi?*

46. *Y a-t-il des éléments concernant la classe ou ses interventions sur lesquels vous aimeriez vous exprimer?*

*Merci de votre participation!*

Début de l'analyse :

- Verbatim de l'entretien.
- Première lecture de l'entretien
- Première analyse pour relever les principales idées du discours.

## **Annexe I : Formulaire de consentement**

## Formulaire de consentement à l'intention de parents d'enfant dysphasique

Titre de la recherche : Étude de l'efficacité des classes de langage dans la région de Montréal sur la réussite éducative des élèves dysphasiques

Chercheuse : Angie Rivera Vergara, étudiante à la maîtrise, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Directrice de recherche : Nathalie Trépanier, Professeure agrégée, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

### A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

- **Objectifs de la recherche**

Ce projet vise à comprendre l'efficacité des classes de langage sur la réussite éducative des élèves dysphasiques.

- **Participation à la recherche**

Votre participation à cette recherche consiste à rencontrer la chercheuse pour un entretien d'environ 1 heure. L'entretien porte sur la scolarisation de votre enfant dans la classe de langage. Il se déroulera à l'endroit et au moment de votre choix. Cet entretien sera enregistré sur cassette-audio numérique, puis transcrit. De plus, le dossier scolaire de votre enfant sera consulté en présence de l'enseignant.

- **Critères d'inclusion ou d'exclusion**

Pour participer à cette étude, votre enfant doit avoir reçu un diagnostic de dysphasie et avoir actuellement le code de difficulté 34 attribué par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. De plus, il doit fréquenter une classe de langage depuis au moins septembre 2008.

- **Confidentialité, diffusion ou anonymat des informations**

Vous pouvez être assuré-e de la confidentialité des réponses données lors de l'entretien de recherche. Aussi, votre nom et celui de votre enfant ne seront pas divulgués et seront traités de façon confidentielle. Pour ce faire, tous les noms seront remplacés par un code, tant sur les cassettes-audio numériques que sur les fichiers informatisés de données. Il n'y aura donc que la chercheuse qui connaîtra l'identité des participants. De plus, tous les renseignements seront conservés sous clé dans un local de l'Université de Montréal et ceux-ci seront détruits 7 ans après la fin du projet; seules les données ne permettant pas de vous identifier pourront être conservées après cette date.

- **Avantages et inconvénients**

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers et vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur l'efficacité des classes de langage.

- **Droit de retrait**

Vous êtes libre de vous retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les données qui auront été recueillies avant votre retrait seront détruites.

- **Diffusion des résultats**

Un rapport décrivant les conclusions générales de cette étude sera transmis à l'école que fréquente votre enfant au cours de l'année prochaine, lorsque les analyses auront été effectuées.

## **B) CONSENTEMENT**

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.



Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier ma décision. De plus, j'autorise la chercheuse à prendre connaissance du dossier scolaire de mon enfant.

*Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations*

	Oui	Non
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Pour toute question relative à l'étude ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Angie Rivera Vergara, au numéro de téléphone suivant : (514) 343-6111 poste 4161.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

**Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant**

## Formulaire de consentement à l'intention d'enseignants des classes de langage

Titre de la recherche : Étude de l'efficacité des classes de langage dans la région de Montréal sur la réussite éducative des élèves dysphasiques

Chercheuse : Angie Rivera Vergara, étudiante à la maîtrise, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Directrice de recherche : Nathalie Trépanier, Professeure agrégée, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

### C) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

- **Objectifs de la recherche**

Ce projet vise à comprendre l'efficacité des classes de langage sur la réussite éducative des élèves dysphasiques.

- **Participation à la recherche**

Votre participation à cette recherche consiste à rencontrer la chercheuse pour un entretien d'environ 1 heure. L'entretien porte sur la scolarisation d'un élève dysphasique qui fréquente une classe de langage dans laquelle vous enseignez. Il se déroulera à l'endroit et au moment de votre choix. Cet entretien sera enregistré sur cassette-audio numérique, puis transcrit. De plus, dans un deuxième temps, nous consulterons, en votre présence, le dossier scolaire de l'élève ciblé.

- **Critères d'inclusion ou d'exclusion**

Pour participer à cette étude, vous devez actuellement enseigner dans une classe de langage à des élèves dysphasiques ayant le code de difficulté 34 attribué par le

ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Vous devez également avoir un minimum de 3 ans d'expérience dans ce domaine.

- **Confidentialité, diffusion ou anonymat des informations**

Vous pouvez être assuré-e de la confidentialité des réponses données lors de l'entretien de recherche. Aussi, votre nom ne sera pas divulgué et sera traité de façon confidentielle. Pour ce faire, tous les noms seront remplacés par un code, tant sur les cassettes-audio numériques que sur les fichiers informatisés de données. Il n'y aura donc que la chercheuse qui connaîtra l'identité des participants. De plus, tous les renseignements seront conservés sous clé dans un local de l'Université de Montréal et ceux-ci seront détruits 7 ans après la fin du projet; seules les données ne permettant pas de vous identifier pourront être conservées après cette date.

- **Avantages et inconvénients**

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers et vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur l'efficacité des classes de langage.

- **Droit de retrait**

Vous êtes libre de vous retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les données qui auront été recueillies avant votre retrait seront détruites.

- **Diffusion des résultats**

Un rapport décrivant les conclusions générales de cette étude sera transmis à votre école actuelle au cours de l'année prochaine, lorsque les analyses auront été effectuées.

## D) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

<i>Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations</i>	Oui	Non
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Pour toute question relative à l'étude ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Angie Rivera Vergara, au numéro de téléphone suivant : (514) 343-6111 poste 4161.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

**Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.**

## Formulaire de consentement à l'intention d'orthophonistes des classes de langage

Titre de la recherche : Étude de l'efficacité des classes de langage dans la région de Montréal sur la réussite éducative des élèves dysphasiques

Chercheuse : Angie Rivera Vergara, étudiante à la maîtrise, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Directrice de recherche : Nathalie Trépanier, Professeure agrégée, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

### E) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

- **Objectifs de la recherche**

Ce projet vise à comprendre l'efficacité des classes de langage sur la réussite éducative des élèves dysphasiques.

- **Participation à la recherche**

Votre participation à cette recherche consiste à rencontrer la chercheuse pour un entretien d'environ 1 heure. L'entretien porte sur la scolarisation d'un élève dysphasique qui fréquente une classe de langage dans laquelle vous êtes appelé-e à travailler. Il se déroulera à l'endroit et au moment de votre choix. Cet entretien sera enregistré sur cassette-audio numérique, puis transcrit.

- **Critères d'inclusion ou d'exclusion**

Pour participer à cette étude, vous devez être actuellement affilié-e à une classe de langage et y animer des activités auprès des élèves dysphasiques ayant le code de difficulté 34 attribué par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Vous

devez également travailler en individuel ou en petit groupe avec ces élèves à l'extérieur de la classe.

- **Confidentialité, diffusion ou anonymat des informations**

Vous pouvez être assuré-e de la confidentialité des réponses données lors de l'entretien de recherche. Aussi, votre nom ne sera pas divulgué et sera traité de façon confidentielle. Pour ce faire, tous les noms seront remplacés par un code, tant sur les cassettes-audio numériques que sur les fichiers informatisés de données. Il n'y aura donc que la chercheuse qui connaîtra l'identité des participants. De plus, tous les renseignements seront conservés sous clé dans un local de l'Université de Montréal et ceux-ci seront détruits 7 ans après la fin du projet; seules les données ne permettant pas de vous identifier pourront être conservées après cette date.

- **Avantages et inconvénients**

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers et vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur l'efficacité des classes de langage.

- **Droit de retrait**

Vous êtes libre de vous retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les données qui auront été recueillies avant votre retrait seront détruites.

- **Diffusion des résultats**

Un rapport décrivant les conclusions générales de cette étude sera transmis à votre école actuelle au cours de l'année prochaine, lorsque les analyses auront été effectuées.

## **F) CONSENTEMENT**

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

<i>Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations</i>	Oui	Non
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
 Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
 Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Pour toute question relative à l'étude ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Angie Rivera Vergara, au numéro de téléphone suivant : (514) 343-6111 poste 4161.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

**Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.**

## **Annexe J : Grille de consignation des données**



**GRILLE DE CONSIGNATION DES APPRENTISSAGES COGNITIFS  
ALEXANDRE**

**DOMAINE DES LANGUES  
FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT**

COMPÉTENCES	CRITÈRES <sup>6</sup>	NOTE	COMMENTAIRES	FORCE	DÉFI
<b>1. Lire des textes variés</b>  Échelon 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'élève fait semblant de lire lorsqu'il feuillette un livre.</li> <li>- Il parvient à se le raconter intérieurement ou à le raconter à autrui en s'appuyant notamment sur les illustrations.</li> <li>- Dans les textes qu'il aborde, il reconnaît quelques mots familiers ou déjà vus en classe.</li> <li>- Il réussit à suivre des consignes simples comprenant surtout des mots connus.</li> <li>- Il cherche aussi à donner du sens aux écrits qu'il rencontre autour de lui et il en parle volontiers.</li> </ul>	41%	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Il regarde surtout les images quand il feuillette le livre.</li> <li>-Il s'appuie sur les illustrations et sur son imagination.</li> <li>-Il reconnaît très peu de mots.</li> </ul>	-Il a une grande motivation.	-Rester motivé.

<sup>6</sup> Ces critères sont tirés des échelles des niveaux de compétence pour l'enseignement primaire (MEQ, 2002a).

COMPÉTENCES		NOTE	COMMENTAIRES	FORCE	DÉFI
<b>2. Écrire des textes variés</b>	N'a pas été évalué.				
COMPÉTENCES	CRITÈRES	NOTE	COMMENTAIRES	FORCE	DÉFI
<b>3. Communiquer oralement</b>  Échelon 2	<p>-L'élève intervient en classe au cours des interactions en petits groupes.</p> <p>-Lorsqu'il explore verbalement un sujet avec ses pairs, il s'éloigne quelquefois du thème de la discussion.</p> <p>-Au cours des moments de partage de ses propos, il est surtout centré sur ce qu'il dit, même s'il s'intéresse parfois aux réactions des autres.</p> <p>-Durant de courts laps de temps, il parvient à diriger son attention sur les propos d'autrui.</p>		<p>-Oui.</p> <p>-Oui.</p> <p>-Il aime et démontre de l'intérêt pour les autres.</p> <p>-Il n'est pas toujours attentif aux autres.</p>	-Il cherche, en classe, à se faire comprendre.	<p>-Faire de courtes phrases.</p> <p>-Aller à l'essentiel.</p>

**GRILLE DE CONSIGNATION DES APPRENTISSAGES COGNITIFS  
BRYAN**

**DOMAINE DES LANGUES  
FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT**

COMPÉTENCES	CRITÈRES	NOTE	COMMENTAIRES	FORCE	DÉFI
<b>1. Lire des textes variés</b>  Échelon 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'élève fait semblant de lire lorsqu'il feuillette un livre.</li> <li>- Il parvient à se le raconter intérieurement ou à le raconter à autrui en s'appuyant notamment sur les illustrations.</li> <li>- Dans les textes qu'il aborde, il reconnaît quelques mots familiers ou déjà vus en classe.</li> <li>- Il réussit à suivre des consignes simples comprenant surtout des mots connus.</li> <li>- Il cherche aussi à donner du sens aux écrits qu'il rencontre autour de lui et il en parle volontiers.</li> </ul>	55%	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il est en mesure d'identifier ces mots.</li> <li>- C'est difficile de trouver du sens à ce qu'il lit. Abraham progresse, mais avec difficulté.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il est très fort pour faire des liens graphèmes-phonèmes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Faire du sens à ce qu'il lit.</li> <li>Faire le transfert des connaissances acquises.</li> <li>(par exemple, les mots globaux)</li> </ul>
COMPÉTENCES		NOTE	COMMENTAIRES	FORCE	DÉFI
<b>2. Écrire des textes variés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'élève apprivoise l'écriture en faisant des tentatives graphiques, en inventant des symboles ou en utilisant des lettres correspondant parfois aux sons.</li> </ul>	55%	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il a eu une belle évolution dans sa calligraphie grâce, entre autres, à son suivi en ergothérapie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il persévère dans la tâche.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Poser des questions quand il ne</li> </ul>

Échelon 1	<p>-Il reproduit ou transforme légèrement de petits messages ou de très courts textes rédigés collectivement ou présents dans son environnement immédiat.</p> <p>-Dans différentes situations, il transcrit, selon la technique apprise, les lettres minuscules et majuscules tout en laissant des espaces variables entre les lettres et entre les mots de son texte.</p>		<p>-Il commence à prendre goût aux activités d'écriture, car avant il n'y avait aucun intérêt. Il veut p.e. écrire aux amis.</p>		<p>comprend pas.</p> <p>Demander de l'aide.</p>
<b>COMPÉTENCES</b>	<b>CRITÈRES</b>	<b>NOTE</b>	<b>COMMENTAIRES</b>	<b>FORCE</b>	<b>DÉFI</b>
<b>3. Communiquer oralement</b>	<p>-L'élève intervient en classe au cours des interactions en petits groupes.</p> <p>-Lorsqu'il explore verbalement un sujet avec ses pairs, il s'éloigne quelquefois du thème de la discussion.</p>	70%	<p>-La médication a vraiment été très bénéfique pour lui. Son discours est plus structuré, plus facile à comprendre.</p>	<p>-Il verbalise beaucoup ce qu'il vit à l'extérieur de l'école.</p> <p>-Il est de bonne humeur et il veut travailler.</p>	<p>Apprendre à se faire confiance.</p> <p>Oser aller plus par lui-même dans certaines activités.</p>
Échelon 2	<p>-Au cours des moments de partage de ses propos, il est surtout centré sur ce qu'il dit, même s'il s'intéresse parfois aux réactions des autres.</p> <p>-Durant de courts laps de temps, il parvient à diriger son attention sur les propos d'autrui.</p>		<p>-Il est toutefois quand même en mesure d'interagir avec ses pairs au cours des discussions. (échelon 3)</p>		

**GRILLE DE CONSIGNATION DES APPRENTISSAGES COGNITIFS  
SOFIA**

**DOMAINE DES LANGUES  
FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT**

COMPÉTENCES	CRITÈRES	NOTE	COMMENTAIRES	FORCE	DÉFI
<b>1. Lire des textes variés</b>  Échelon 3	<p>-L'élève lit des textes courants et littéraires, simples et illustrés, dont la structure est généralement prévisible.</p> <p>-Pour comprendre l'essentiel d'un texte, il utilise les stratégies appropriées et rappelées par l'enseignant.</p> <p>-Lorsqu'il accomplit des tâches simples liées à diverses intentions de lecture, il dégage les informations explicites nécessaires.</p> <p>-Quand il réagit au texte, il exprime ses réactions en ayant recours surtout au dessin ou à la parole.</p>	83%	<p>-Plus ou moins. Ça dépend si c'est trop long, s'il y a trop de mots compliqués.</p> <p>-Si les stratégies sont claires, elle va être capable de les appliquer. Mais il faut vraiment que ça soit clair.</p> <p>-Ça c'est un peu plus difficile pour elle, de vraiment aller chercher des informations pertinentes.</p> <p>-Ça c'est bien!</p> <p>Un texte de 2<sup>e</sup> année ça reste un peu difficile, mais ça dépend encore</p>	-La conscience phonologique, elle est très bien.	-Être capable de lire des textes un peu plus longs et plus complexes

			du sujet, des mots, ça dépend de la tâche qu'elle a à faire. En 2 <sup>e</sup> année régulière, il y avait des choses où ça allait vraiment bien et d'autres choses qui étaient vraiment difficiles.		
COMPÉTENCES	CRITÈRES	NOTE	COMMENTAIRES	FORCE	DÉFI
<b>2. Écrire des textes variés</b>  Échelon 3	-L'élève produit de courts textes pour s'exprimer et pour communiquer avec autrui.  -Ses phrases, encore calquées sur l'oral, sont courtes, juxtaposées et peu variées.  -Avec de l'aide, il utilise la majuscule et le point.  -Son vocabulaire s'élargit et il lui arrive d'utiliser des mots nouveaux issus de ses lectures.  -De plus, il sait orthographier un bon nombre de mots usuels travaillés en classe, même s'il s'appuie sur les correspondances entre les lettres et les sons pour les mots non appris.  -Il applique, avec le soutien de l'enseignant, quelques stratégies de mise en texte, de révision et de	69%	-Ça va.  -Elle est capable d'aller chercher ses mots.  -En général, oui.  -On a un petit code. Oui elle est capable d'appliquer, mais encore une fois, il faut vraiment	-Elle a de bonnes idées.  -La conscience phonologique.	-Écrire des phrases un peu plus complexes  -Mettre de l'ordre dans ses idées.

	correction.  -Son écriture, script ou cursive, est généralement lisible.		que je lui rappelle.  -Oui		
COMPÉTENCES	CRITÈRES	NOTE	COMMENTAIRES	FORCE	DÉFI
<b>3. Communiquer oralement</b>  Échelon 4	<p>-L'élève prend la parole au cours des interactions en classe et il respecte les règles de communication établies.</p> <p>-Dans différents contextes, il explore avec ses pairs des sujets familiers.</p> <p>-Lorsqu'il partage ses propos, il formule clairement ses idées et utilise un vocabulaire simple et correct.</p> <p>-La plupart du temps, ses réactions témoignent d'une écoute appropriée.</p> <p>-Dans les situations qui le justifient, il articule nettement et il ajuste, au besoin, le volume de sa voix.</p> <p>-Déjà un peu conscient de l'existence de différents registres de langue, il essaie, à l'occasion, d'adapter sa façon de parler en fonction des personnes et de la situation.</p>	90%	<p>-Oui.</p> <p>-Oui.</p> <p>-Oui.</p> <p>-C'est pas nécessairement hors sujet, des fois, c'est qu'elle a pas compris la consigne. Mais quand elle, elle parle, c'est pas hors sujet.</p> <p>-C'est quand même bien.</p> <p>- Elle est quand même consciente de ça.</p>	<p>-Elle s'exprime bien.</p> <p>-Elle se fait bien comprendre.</p> <p>-Elle a une bonne connaissance générale.</p> <p>-Elle aime ça communiquer.</p>	-Garder le silence quand c'est le temps.

## Annexe K : Grilles d'analyse

Catégories	Codes
<u>Caractéristiques de l'élève</u>	
Âge	C/A
Année scolaire	C/AS
Année d'apprentissage	C/AA
Forces	C/F
Difficultés	C/D
Besoins	C/B
<u>Diagnostic</u>	
Nom du diagnostic	D/D
Sévérité	D/S
Temps diagnostiqué	D/T
Lieu diagnostiqué	D/L
Code 34	D/C
<u>Classe de langage</u>	
But	Cl/Bt
Ratio	Cl/R
Élèves	Cl/É
Fonctionnement	Cl/F
Adaptations	Cl/A
Budget	Cl/Bd
Avantages	Cl/A
Limites	Cl/L
<u>Réussite éducative</u>	
Définition	RÉ/D
Facteur-Aidant	RÉ/FA
Facteur-Nuisant	RÉ/FN
Réussite personnelle/compétence sociale	RÉ/RP/CS
Réussite personnelle/heureux	RÉ/RP/H
Réussite personnelle/motivation	RÉ/RP/M
Réussite scolaire/Définition	RÉ/RS/D
Réussite scolaire/Français écrit/Progrès	RÉ/RS/FÉ/P
Réussite scolaire/Français écrit/Satisfaction	RÉ/RS/FÉ/S
Réussite scolaire/Français lecture/Progrès	RÉ/RS/FL/P
Réussite scolaire/Français lecture/Satisfaction	RÉ/RS/FL/S
Réussite scolaire/Français oral/Progrès	RÉ/RS/FO/P
Réussite scolaire/Français oral/Satisfaction	RÉ/RS/FO/S



Qualité des services

Professionnels	QS/P
Rôles	QS/R
Temps	QS/T
Concertation	QS/C
Services reçus	QS/SR
Soutien linguistique/Français écrit	QS/SL/FÉ
Soutien linguistique/Français lecture	QS/SL/FL
Soutien linguistique/Français oral	QS/SL/FO

Appréciation générale

Satisfaction générale	SG
-----------------------	----

Thème émergent

Collaboration école-famille	Col É-F
-----------------------------	---------