Document généré le 4 août 2025 07:01

Québec français

Quand les difficultés d'un élève du secondaire cachent un trouble du développement du langage oral

Oxana Leonti et Daniel Daigle

Numéro 174, 2015

Difficultés et troubles d'apprentissage en classe de français

URI : https://id.erudit.org/iderudit/73651ac

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)
1923-5119 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Leonti, O. & Daigle, D. (2015). Quand les difficultés d'un élève du secondaire cachent un trouble du développement du langage oral. *Québec français*, (174), 88–89.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 2015

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Quand les difficultés d'un élève du secondaire cachent un trouble du développement du langage oral

PAR OXANA LEONTI * ET DANIEL DAIGLE **

Nombreux sont les enseignants du secondaire qui rencontrent dans leurs classes des élèves présentant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage sans raison apparente. Soucieux de trouver des solutions à leurs préoccupations, ils tentent d'identifier la source du problème : *élève démotivé, milieu familial défavorisé, difficultés d'attention*, etc. Certains s'aventurent jusqu'à formuler des hypothèses : *Mon élève présenterait-il une dyslexie ?* D'autres, plus prudents, tâchent de s'informer et se questionnent : *Comment se fait-il que ses textes sont toujours plus courts que ceux des autres malgré le fait qu'il a eu le même soutien ?* L'objectif de cet article est avant tout de sensibiliser les intervenants du secondaire à la présence, chez certains élèves, de difficultés langagières orales, souvent discrètes, pouvant être dissimulées par d'autres difficultés plus apparentes. Cet article n'a pas pour but de cibler des interventions pédagogiques à mettre en place auprès de ces élèves, dans la mesure où la variété des cas empêche la définition d'un dispositif « prêt-à-appliquer ». Il s'inscrit plutôt dans une réflexion plus générale qui contribuera à aider les intervenants à déterminer eux-mêmes les interventions pédagogiques les plus efficaces en fonction des élèves avec lesquels ils travaillent.

La complexité de la tâche d'acquisition du langage est souvent minimisée puisque la plupart des enfants feront cet apprentissage de façon harmonieuse, peu importe leur langue ou leur milieu socioéconomique. Pour une minorité d'enfants, ce développement ne se déroulera pas ainsi. Les recherches conduites sur les anomalies du développement langagier ont identifié une multitude de raisons pouvant expliquer les difficultés relatives à l'acquisition du langage : des déficits sensoriels au niveau de la perception auditive, des déficits neuromoteurs, des déficits cognitifs liés à l'intelligence globale ou des déficits psychopathologiques liés à la communication[1]. Il existe toutefois des difficultés langagières sans cause apparente, qui seraient considérées comme étant spécifiques au langage. Il s'agit de la dysphasie développementale, qui est définie comme un trouble développemental qui concerne l'élaboration du langage oral, entrainant des troubles importants de la compréhension ou de l'expression du langage parlé. Il s'agit d'un trouble spécifique, sévère et persistant, qui interfère avec la dynamique développementale de l'enfant. Ce trouble touchant la structure même du langage l'empêcherait d'évoluer selon une trajectoire typique[2].

Au Québec, l'élève dysphasique peut bénéficier de plusieurs services, notamment l'intégration dans la classe ordinaire ou encore la fréquentation d'une classe spécialisée ou d'une classe-ressource[3]. Notre réflexion portera sur l'élève dysphasique du secondaire vivant l'intégration en classe ordinaire. Cette orientation, fortement encouragée par les politiques ministérielles, est le fruit de la réflexion d'une équipe multidisciplinaire qui a comme mandat d'identifier les capacités et les besoins des élèves afin de leur prodiguer des services optimaux.

QUI EST L'ÉLÈVE DYSPHASIQUE AU SECONDAIRE ?

À l'adolescence, malgré certaines variations interindividuelles, les habiletés orales des élèves ayant un développement normal sont globalement comparables à celles des adultes. Pour l'adolescent dysphasique, ces habiletés s'améliorent également, mais de façon plus lente, et nécessitent une prise en charge rééducative. Ainsi, il arrive parfois qu'un élève ayant un historique de trouble sévère dans la petite enfance se retrouve, au terme d'une réévaluation, avec une conclusion de trouble du langage ne répondant plus aux critères de sévérité ; il peut se situer dans le registre des atteintes modérées et parfois même légères vers la fin du primaire ou au secondaire. Comment faire pour reconnaître ces élèves dans nos classes afin de leur accorder rapidement le soutien nécessaire ? Pas si facile, comme tâche !

Soutenu par une intervention orthophonique précoce, l'adolescent dysphasique pourrait adopter des stratégies communicationnelles qui s'apparentent à celles d'un adolescent ayant un développement langagier typique. Si à cela s'ajoutent certains facteurs de protection tels qu'une bonne motivation ou un milieu familial très soutenant, cet élève pourra s'intégrer harmonieusement dans son groupe et pourra passer inaperçu, ou presque. Cette apparente intégration réussie peut apporter son lot de problèmes. D'abord, elle peut berner les intervenants scolaires. Par conséquent, l'aide particulière que l'élève a reçue au primaire peut être abandonnée ou diminuée. Ceci pourrait le

*
OXANA LEONTI
Chargée de cours et doctorante à la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
[oxana.leonti@umontreal.ca]

**
DANIEL DAIGLE
Professeur au Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
[daniel.daigle@umontreal.ca]

placer en situation de vulnérabilité. En effet, les recherches montrent que les adolescents ayant un historique de trouble de langage partiellement résolu sont à risque de présenter des difficultés d'adaptation et d'apprentissage[4]. Le milieu familial peut également être illusionné par cette évolution du langage. Si le passage vers le secondaire pour certains parents est synonyme de période d'inquiétude, pour d'autres, il s'agirait d'une période de renouveau. Les premiers pourraient être moins proactifs, alors que les seconds, motivés par l'évolution langagière de leur enfant, pourraient s'investir davantage et formuler des attentes parfois irréalistes quant à la réussite scolaire de leur jeune.

L'élève lui-même peut également être berné par l'évolution de son langage. À la recherche de son identité et voulant ressembler à ses pairs, ce jeune pourrait être très discret quant à ses difficultés et sera très économe dans les prises de parole. Considérant à tort que son trouble langagier est presque résolu, il pourra s'opposer aux propositions de stratégies métacognitives ou compensatoires particulières suggérées par les intervenants scolaires. Ce portrait d'élève est préoccupant ! À l'opposé, à la recherche d'un lien d'appartenance sociale, il y a le jeune ayant un historique de trouble du langage qui décide de dissimuler ses difficultés en adoptant un comportement dérangeant, croyant se mettre en valeur de cette façon auprès des pairs. Ce type d'élève risque moins de passer inaperçu et, par conséquent, bénéficiera plus rapidement d'une prise en charge coordonnée. Ainsi, il faut retenir que l'hétérogénéité des troubles langagiers ainsi que leur portait complexifié par des troubles associés pourraient mettre sur de mauvaises pistes le plus avertis des intervenants.

QUELQUES PISTES DE RÉFLEXION

L'élève dysphasique est à risque de développer des difficultés d'acquisition de la langue écrite dès son entrée à l'école primaire, et ces difficultés persisteront jusqu'au secondaire. Si les difficultés en lecture peuvent être contournées partiellement par la présence d'un contenu dont l'élève devra gérer la compréhension, en écriture, les difficultés seront plus importantes. La complexité de cette activité sera exacerbée par le fait que l'élève devra produire lui-même des textes écrits. La capacité de génération des idées, processus indispensable lors de la mise en texte, est grandement affaiblie par les difficultés sémantiques et grammaticales largement documentées chez ces élèves[5].

Ainsi, la qualité des apprentissages dans la plupart des matières sera compromise par les faibles performances en lecture et en écriture, mais aussi par des difficultés d'abstraction, de généralisation, de gestion du temps et de l'espace, d'organisation, de récupération et de mémorisation.

L'impact des troubles langagiers sur le développement socioaffectif des élèves est majeur et des difficultés psychoaffectives pourraient prendre naissance. Étant confrontés très jeunes à une incapacité de pouvoir communiquer avec leurs pairs, certains de ces jeunes peuvent adopter des comportements d'isolement ou développer un sentiment d'infériorité, une faible estime de soi ainsi que des difficultés d'adaptation sociale. Aussi, l'étroite relation entre trouble du langage et échecs scolaires les placerait en situation de stress chronique, condition propice au développement de difficultés psychoaffectives. S'exprimant à des degrés de sévérité variables, les conséquences de ce cercle vicieux sont l'apathie, l'opposition et parfois l'inhibition intellectuelle. Cette dernière se traduit par un sentiment d'inefficacité dans les activités intellectuelles et la manifestation d'un désintérêt pour la tâche.

La mise en place d'interventions concertées afin de permettre à ces élèves de développer diverses compétences (langagières, scolaires et sociales) serait le principal enjeu. Si la communication au primaire est facilitée par les facteurs propres au fonctionnement de cet ordre d'enseignement (un seul titulaire, nombre restreint d'intervenants), les échanges sont beaucoup plus laborieux au secondaire compte tenu du nombre important d'intervenants gravitant autour de l'élève dysphasique. Le plan d'intervention pourrait être l'outil par excellence pour l'amélioration de la situation de l'élève dysphasique dans la mesure où il permettrait, outre une discussion collaborative entre les divers intervenants gravitant autour de l'élève dysphasique, la mise en place d'objectifs ainsi que de moyens communs.

L'utilisation des approches reconnues efficaces en lecture et en écriture pourrait également favoriser la réussite de ces élèves[6]. Le modelage ainsi que la pratique guidée, composantes de l'enseignement explicite, seraient d'une efficacité inestimable auprès de ces élèves dans la mesure où elles permettraient d'atténuer leurs difficultés. La pratique collaborative serait aussi pertinente. En plus de permettre à ces élèves de consolider leurs apprentissages, cette approche leur offre la possibilité d'exercer fréquemment leurs capacités de communication afin de les ajuster et ainsi développer une meilleure adaptabilité sociale, compétence indispensable à une future intégration professionnelle. Finalement, nous encourageons les intervenants scolaires à entrevoir différemment la réussite de ces élèves. Une approche orientante devrait être envisagée auprès de certains d'entre eux ; il faut toutefois garder à l'esprit que la mission de l'école québécoise n'est pas seulement d'instruire, mais aussi, surtout pour des élèves ayant des difficultés aussi spécifiques, de socialiser et de qualifier.

CONCLUSION

Cet article n'avait pas pour objectif de préciser des interventions concrètes à mettre en place pour venir en aide à l'élève dysphasique. Compte tenu de la diversité des cas d'élèves atteints de dysphasie, le « prêt-à-appliquer » ne constitue vraisemblablement pas une solution garante de réussite. Nous avons plutôt voulu sensibiliser les enseignants, du secondaire en particulier, à la présence de ces élèves dont le trouble langagier passe parfois inaperçu à l'oral. Les traces de ce trouble sont parfois uniquement perceptibles à l'écrit. Nous souhaitons donc que la réflexion proposée dans ce texte contribue à mieux comprendre la dysphasie et ses impacts sur les performances scolaires. ✺

Notes et références

1 A.-L. Leclercq et S. Leroy, « Introduction à la dysphasie : caractéristiques linguistiques et approches théoriques », dans Maillart, C. et M.-A. Schelstraete, *Les dysphasies. De l'évaluation à la rééducation*, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson, 2012, p. 5-25.

2 *Idem*.

3 L. Gingras, T. Paquet et C. Sarrazin, « Efficacité des modèles d'organisation des services éducatifs sur le développement des compétences langagières d'élèves présentant une dysphasie sévère », Rapport de recherche, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2006.

4 C. Chevrie-Muller et J. Narbona, *Le langage de l'enfant : Aspects normaux et pathologiques*, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson, 2007.

5 M.A. Schelstraete, « Relations entre langage oral et langage écrit dans les troubles spécifiques du développement du langage oral », dans C. Maillart et M.-A. Schelstraete, *Les dysphasies. De l'évaluation à la rééducation*, Elsevier Masson, 2012, p. 71-97.

6 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Intervenir là où ça compte. Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2011.