

# Facteurs environnementaux influençant la participation sociale d'élèves présentant un trouble primaire du langage

## Environmental factors that influence social participation of elementary school children with primary language impairment

Claire Croteau, Claudia Morin, Alexandra Tessier, Paméla McMahon-Morin, Guylaine Le Dorze et Lisandre Bergeron-Morin

Volume 5, novembre 2017

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1043357ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1043357ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université Laurentienne

ISSN

1920-6275 (imprimé)

1929-8544 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Croteau, C., Morin, C., Tessier, A., McMahon-Morin, P., Le Dorze, G. & Bergeron-Morin, L. (2017). Facteurs environnementaux influençant la participation sociale d'élèves présentant un trouble primaire du langage. *Enfance en difficulté*, 5, 131–161. <https://doi.org/10.7202/1043357ar>

Résumé de l'article

Afin de faciliter la participation sociale des enfants ayant un trouble primaire de langage (TPL), il est important de connaître les obstacles ou les facilitateurs environnementaux dans les milieux de vie de l'enfant. Le but de cette étude exploratoire est d'identifier ces facteurs pour des élèves du primaire ayant un TPL. Vingt-six parents d'enfants de 5 à 13 ans ayant un TPL et onze intervenantes scolaires ont rempli le questionnaire *Évaluation des facteurs environnementaux influençant la participation sociale des élèves du primaire présentant un trouble de la communication* (Croteau et al., 2015b). Plusieurs facteurs des milieux scolaires et familiaux sont perçus comme étant des facilitateurs à la réalisation des habitudes de vie, tandis que des obstacles sont mentionnés à l'école, dans la famille et dans la communauté. Des cibles d'actions sont suggérées au plan de la disponibilité des services, de la réduction du bruit et de l'attitude des pairs.



# **Facteurs environnementaux influençant la participation sociale d'élèves présentant un trouble primaire du langage<sup>1</sup>**

**Claire Croteau**

*Université de Montréal*

**Claudia Morin**

*Centre de recherche interdisciplinaire en réadaptation du Montréal métropolitain (CRIR)*

**Alexandra Tessier**

*Université de Montréal*

**Paméla McMahan-Morin**

*Centre de recherche interdisciplinaire en réadaptation du Montréal métropolitain (CRIR)*

**Guylaine Le Dorze**

*Université de Montréal*

**et Lisandre Bergeron-Morin**

*Université Laval*

## **Introduction**

Le trouble primaire du langage (TPL), appelé également dysphasie, affecte 7,4 % des enfants entrant à l'école, selon un estimé de Tomblin

---

<sup>1</sup> Nous tenons à remercier monsieur Benoît Jutras et mesdames Susan Plante, Amina Skhiri et Natacha Trudeau pour leur soutien. Merci aux parents et intervenantes scolaires des enfants ayant un trouble primaire du langage d'avoir généreusement rempli les questionnaires et aux orthophonistes de la région montréalaise pour avoir référé des participants. Cette recherche a été subventionnée par le Fonds de recherche du Québec — Société et culture (FRQSC), dans le cadre de l'action concertée *La persévérance et la réussite scolaires*.

et al. (1997). Le TPL se manifeste par une atteinte expressive, isolée ou combinée avec un trouble de la compréhension (Reed, 2012), sans étiologie sensorielle ou cognitive (Kohnert, Windsor et Ebert, 2009). Le TPL s'accompagne, chez les enfants qui en sont atteints, de faiblesses dans divers processus cognitifs, tels que la vitesse de traitement de l'information, l'attention soutenue, la mémorisation et la récupération de l'information (Leonard, Deevy, Fey et Bredin-Oja, 2013). Le TPL est souvent associé à des difficultés d'apprentissage, en particulier à des troubles de langage écrit et parfois à des lacunes dans la compréhension des concepts mathématiques et scientifiques (Knox, 2002). De plus, il nuit au développement social des enfants (Pickles, St Clair et Conti-Ramsden, 2013). En évaluant la réalisation de l'ensemble des activités courantes ou des rôles sociaux d'enfants ayant un TPL, à l'aide du questionnaire *Mesure des habitudes de vie* (Fougeyrollas et Noreau, 1997), version parents et version intervenants scolaires, Croteau et al. (2015a) ont répertorié des difficultés dans diverses habitudes de vie touchant la communication, les relations interpersonnelles, l'éducation, les responsabilités et les loisirs.

Les difficultés des enfants ayant un TPL peuvent persister jusqu'à l'âge adulte (Brinton, Fujiki et Robinson, 2005; Johnson et al., 1999). En effet, le TPL peut éventuellement causer des troubles émotionnels et psychiatriques et entraîner le décrochage scolaire, la toxicomanie et la délinquance (Beitchman et al., 1996a, 1999, 2001; Beitchman, Wilson, Brownlie, Walters et Lancee, 1996b; Brinton et Fujiki, 1999; Brownlie et al., 2004; Spackman, Fujiki, et Brinton, 2006).

Les incapacités linguistiques des enfants ayant un TPL font souvent l'objet de recherches et d'interventions décontextualisées, menées sans égard à l'environnement réel dans lequel ces enfants se réalisent ou évoluent. Les caractéristiques favorables ou non favorables de l'environnement où ils évoluent devraient être étudiées. Des connaissances de cette nature permettraient d'agir sur certains obstacles et de favoriser la participation sociale des enfants ayant un TPL.

Deux classifications mondialement reconnues, la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) (Organisation mondiale de la Santé, 2001) et le Modèle de développement humain-Processus de production du handicap (MDH-PPH) (Fougeyrollas, 2010; Fougeyrollas et al., 1998) préconisent une conception *interactive* selon laquelle le handicap est un phénomène issu de la rencontre entre l'environnement et les caractéristiques de

la personne. Bien que similaires, la CIF et le MDH-PPH diffèrent conceptuellement (Levasseur, Desrosiers et St-Cyr Tribble, 2007). Contrairement à la CIF, qui est basée sur l'intégration des modèles médicaux et sociaux, le MDH-PPH est ancré dans un modèle anthropologique. Cela se reflète notamment par l'influence directe des facteurs environnementaux sur la participation sociale.

Dans sa plus récente version (Fougeyrollas, 2010), le MDH-PPH est constitué de trois concepts précis : les facteurs personnels, les facteurs environnementaux et les habitudes de vie. La qualité de la réalisation des activités courantes et la possibilité d'occuper des rôles sociaux sont déterminées par les facteurs personnels et environnementaux qui deviennent des obstacles ou des facilitateurs en lien avec des situations de vie sociale, menant ainsi à une participation sociale ou à des situations de handicap. La nomenclature des facteurs environnementaux du MDH-PPH comporte des dimensions sociales et physiques déterminant l'organisation et le contexte d'une société (Boucher, Vincent, Geiser et Fougeyrollas, 2015). Ainsi, une influence négative des facteurs environnementaux peut perturber l'accomplissement des activités courantes et des rôles sociaux de toute personne et, par conséquent, la placer en situation d'exclusion sociale ou de handicap (Fougeyrollas et al., 1998).

L'importance d'évaluer les facteurs environnementaux a été soulevée par des chercheurs étudiant diverses populations présentant des incapacités (Gauthier, Shun, Gosselin, Le Dorze et Bottari, 2014; Lefebvre et Levert, 2014; Shikako-Thomas et al., 2013). Pour les enfants fréquentant l'école primaire, les facteurs environnementaux associés au milieu scolaire jouent un rôle prépondérant dans les difficultés observées chez les élèves en difficulté d'apprentissage en restreignant ou facilitant leur développement (Guerdan, Belet, Corthesy, Jaccottet et Gigon, 2013). Lavoie, Thomazet, Feuilladiou, Pelgrims et Ebersold (2013) préconisent l'adoption d'une approche écologique en milieu scolaire visant à rendre compte du caractère situationnel du handicap. Selon ces auteurs, malgré l'importance reconnue de l'influence de l'environnement sur les enfants, une démarche diagnostique centrée sur l'enfant demeure très présente en milieu scolaire lorsqu'il s'agit d'évaluer les apprentissages et les besoins et pour planifier les interventions auprès des élèves que l'institution scolaire déclare en difficulté.

Le soutien et les attitudes des membres de la communauté sont décrits comme des facteurs déterminants pour la participation sociale des enfants ayant des difficultés variées (Anaby et al., 2013; Bedell et

al., 2013; Law et al., 2013). En effet, les attitudes négatives des membres de la communauté font obstacle à la participation sociale de ces enfants, un constat courant dans la littérature (Anaby et al., 2013). Chez les enfants ayant un TPL plus particulièrement, ces attitudes auraient un impact négatif sur leur qualité de vie en contribuant à les isoler et à maintenir leur dépendance envers leurs proches (Markham et Dean, 2006). En outre, le rejet par les pairs contribuerait à leurs difficultés sociales (Brinton et Fujiki, 2004).

L'accès aux services spécialisés est décrit comme un facteur favorisant la participation sociale des enfants ayant des incapacités diverses (Anaby et al., 2013; Bedell et al., 2013). Or, les services actuels offerts au Canada ou aux États-Unis sont qualifiés d'inadéquats ou de non disponibles (Bedell et al., 2013). De même, la disponibilité du matériel éducatif adapté est perçue comme un facteur ayant une influence positive significative (Skårbrevik, 2005). La nature des activités – les exigences physiques, cognitives et sociales qu'elles posent – serait un facteur déterminant pour la participation sociale des enfants ayant un TPL (Anaby et al., 2013; Bedell et al., 2013; Law et al., 2013). Par exemple, ceux-ci pourraient éviter les activités sportives de groupe, car elles comportent souvent des exigences liées à la compréhension de règles (Van der Niet, Hartman, Moolenaar, Smith et Visscher, 2014).

En somme, certaines études ont traité des aspects environnementaux chez des enfants présentant différents types d'incapacités, mais peu d'études ont traité des facteurs environnementaux chez les élèves ayant un TPL. De plus, ces études n'ont pas considéré les différents milieux de vie comme la maison, l'école et la communauté, ce qui réduit le spectre des facteurs environnementaux étudiés. Plusieurs facteurs, tels le temps accordé aux activités d'apprentissage, l'encadrement ou les travaux scolaires à réaliser à la maison, ont peu retenu l'attention des chercheurs. Une vision élargie des facteurs à considérer chez cette population n'est pas encore disponible. Celle-ci aiderait à mieux cerner les facteurs d'intérêt, tant en clinique qu'en recherche, pour des études futures. Une étude descriptive de ce type pourrait potentiellement aider les intervenants et les parents à favoriser la participation sociale de ces élèves et guiderait le développement d'une école plus inclusive.

Le but de cette étude exploratoire est de décrire les facteurs environnementaux pouvant être des facilitateurs ou des obstacles à la participation sociale d'élèves du primaire ayant un TPL, et cela à la maison, à l'école et dans la communauté, selon la perspective des parents

et d'intervenants scolaires significatifs. Elle vise aussi à comparer les points de vue de ces deux groupes de répondants.

## **Méthodologie<sup>2</sup>**

### ***Participants***

#### **Recrutement et sélection**

Les enfants sélectionnés devaient présenter un TPL, être âgés de cinq à treize ans et parler le français. Un de leurs parents devait maîtriser suffisamment le français pour compléter des questionnaires dans cette langue. Les enfants ayant une déficience sensorielle ou intellectuelle, un trouble du spectre de l'autisme, des troubles psychiatriques ou neurologiques connus ont été exclus. Des problèmes importants dans la vie familiale de l'enfant, comme l'alcoolisme ou la violence, constituaient également des critères d'exclusion.

Une sélection de participants présentant un diagnostic de TPL sévère a été effectuée par des intervenants œuvrant dans des commissions scolaires, des centres de réadaptation et des cliniques privées de la grande région de Montréal. Le diagnostic devait avoir été posé par une orthophoniste dans un de ces milieux et une réévaluation des habiletés langagières de l'enfant pour la recherche n'a pas été effectuée. Les parents ont ensuite été contactés et s'ils décidaient de participer, ils suggéraient le nom d'un intervenant scolaire (enseignant, orthophoniste, orthopédagogue ou éducateur spécialisé) afin qu'il puisse être contacté pour participer à la recherche. L'intervenant était rejoint par courrier postal, puis par téléphone, pour savoir s'il était d'accord pour participer.

#### **Enfants ayant un TPL**

Vingt-quatre élèves, quinze garçons et neuf filles, âgés de 5 ans et 11 mois à 12 ans et 5 mois (moyenne de 9 ans, 1 mois; écart-type : 1 an, 8 mois) ont participé à l'étude. Afin de pouvoir participer au projet, l'élève devait avoir été évalué par une orthophoniste membre de l'Ordre des audiologistes et orthophonistes du Québec et présenter une dysphasie de degré sévère touchant l'expression et la compréhension. Il est important de noter qu'au Québec, les critères diagnostiques pour identifier un trouble primaire de langage, appelé aussi dysphasie, sont plus stricts que ceux utilisés dans

---

<sup>2</sup> La présente étude a fait l'objet d'une évaluation par le Comité d'éthique à la recherche du Centre hospitalier universitaire Sainte-Justine (numéro d'approbation: 1959).

de nombreuses autres parties de l'Amérique du Nord, incluant les études traitant du *Specific Language Impairment* (Thordardottir et Namazi, 2007). En effet, au Québec seuls les enfants ayant un trouble sévère de langage expressif et un trouble modéré à sévère de langage réceptif sont identifiés comme ayant une dysphasie et reçoivent un code administratif. Les vingt-quatre élèves sont répartis entre dix-huit écoles primaires de huit commissions scolaires francophones de la région de Montréal et de ses banlieues. Douze enfants sont scolarisés en classe ordinaire (42%) et quatorze en classe de langage (58 %), qui sont des classes dans des écoles régulières avec un nombre restreint d'enfants (environ 10) avec un TPL sévère. Le professeur d'une classe de langage est un orthopédagogue et les élèves fréquentent la classe à temps plein. Finalement, plusieurs présentent d'autres incapacités, comme de la dyspraxie, des difficultés motrices ou d'attention.

### **Parents**

Pour chaque enfant participant à l'étude, un parent devait remplir le questionnaire. Ainsi, pour les 24 questionnaires complétés, il s'agissait de la mère biologique de l'enfant ( $n=21$ ), du père biologique ( $n=2$ ) ou de la mère d'accueil ( $n=1$ ). Les parents sont tous de nationalité canadienne et tous, sauf un, ont le français comme langue maternelle. Les parents provenaient de milieux socio-économiques variés. Les enfants sur lesquels les parents ont exprimé leurs points de vue étaient presque équitablement répartis entre des classes ordinaires et des classes de langage.

### **Intervenants scolaires**

Parmi les intervenants scolaires suggérés par les parents, onze ont retourné le questionnaire. Toutes sont des femmes et sont enseignantes ( $n=8$ ), orthopédagogue ( $n=1$ ) ou orthophonistes ( $n=2$ ). Trois ont une expérience professionnelle de cinq ans ou moins, trois ont entre six et dix ans d'expérience, quatre ont une expérience entre onze et vingt ans, tandis qu'une a plus de vingt ans d'expérience. Les intervenantes connaissaient l'élève depuis au moins huit mois et la plupart (8/11) œuvraient en classe de langage.

### **Déroulement**

Un formulaire de consentement, le questionnaire *Évaluation des facteurs environnementaux influençant la participation sociale des élèves du primaire présentant un trouble de la communication* —

Questionnaire à l'intention d'un parent (version 3) (Croteau et al., 2015b) et un questionnaire démographique ont été acheminés aux parents. Les intervenantes scolaires ont reçu le formulaire de consentement, le questionnaire dans sa version à l'intention d'un intervenant scolaire et un questionnaire démographique.

Les participants ont rempli les questionnaires individuellement. Un soutien téléphonique était offert. Les répondants ont ensuite posté les questionnaires complétés et ils étaient recontactés au besoin par une assistante de recherche pour clarifier certaines réponses.

### ***Instrument de mesure***

L'outil *Évaluation des facteurs environnementaux influençant la participation sociale des élèves du primaire présentant un trouble de la communication* (Croteau et al., 2015b) permet d'apprécier les facteurs environnementaux dans les principaux milieux de vie de l'enfant du primaire ayant un TPL, soit le milieu scolaire, familiale et communautaire. Il est composé de deux questionnaires: une version destinée au parent et une destinée à un intervenant scolaire. Les deux versions précisent aux répondants que l'objectif n'est pas de juger si l'environnement est généralement adéquat ou non, mais de qualifier une liste de situations ou de facteurs pouvant avoir un effet défavorable ou favorable sur la vie quotidienne de l'enfant.

Le questionnaire à l'intention d'un parent comporte 99 items groupés en quatre grandes sections (Croteau et al., 2015b). Les deux premières traitent du milieu scolaire: *Activités d'apprentissages* et *L'école proprement dite et ses services*. Les deux dernières traitent du *milieu familial* et du *milieu communautaire*.

Les 76 items du questionnaire à l'intention d'un intervenant scolaire sont classés selon les mêmes grandes sections, en excluant la section sur le milieu communautaire. Ces grandes sections sont divisées en sous-sections regroupant des items traitant d'un facteur environnemental commun. Pour chaque item des questionnaires, le répondant doit cocher, sur une échelle de type *Likert* à 5 points, le qualificatif correspondant le mieux à la situation. L'échelle va de « très défavorable » à « très favorable », en passant par un élément neutre (« sans influence »). Le répondant peut également cocher « ne sais pas » ou « ne s'applique pas », le cas échéant. La création de l'outil a respecté les grandes étapes d'une conception rigoureuse de questionnaire et il a été validé pour être utilisé en clinique et en recherche (Croteau et al., 2015b). De plus, la majorité



des sous-sections des questionnaires obtient une bonne cohérence entre les items la composant : 78 % d'entre elles obtiennent un coefficient alpha de Cronbach égal ou supérieur à 0,75.

### ***Cotation des données***

Dans un premier temps, les taux de réponse des différentes catégories (« très défavorable », « défavorable », « sans influence », « favorable », « très favorable », « ne s'applique pas » et « ne sais pas ») ont été compilés pour chaque item. Afin de faciliter l'analyse et parce que très peu d'items avaient été cotés comme « très défavorable » ou « très favorable », les cotes « très défavorable » et « défavorable » ont été amalgamées en une seule catégorie, nommée *défavorable*. Le même procédé a été effectué sur les cotes « très favorable » et « favorable », qui ont été regroupées sous la catégorie *favorable*. Les termes *favorable* et *défavorable* seront utilisés dans la suite du texte en référence à ces catégories de cotes amalgamées.

Dans un deuxième temps, nous voulions connaître les taux des réponses. Les réponses « ne s'applique pas » (NAP) et « ne sais pas » (NSP) n'ont pas été considérées pour les calculs des différents taux. Ainsi, avant de calculer le pourcentage de réponses favorables, défavorables ou sans influence, nous avons exclu les réponses NAP et NSP. Finalement, des taux pour chaque sous-section et chaque item ont été calculés.

### ***Analyse des résultats***

L'analyse des résultats s'est déroulée de la façon suivante :

- 1) *Analyse des sous-sections bénéfiques et négatives des questionnaires*. Les critères retenus pour juger de l'aspect bénéfique ou négatif d'une sous-section ont été établis après avoir observé l'ensemble des résultats dans le but de faire émerger un nombre suffisant de facteurs déterminants. Pour être bénéfique, une sous-section devait être catégorisée favorable par 80 % ou plus de répondants. Ce critère a été établi dans le but d'identifier les sous-sections les plus bénéfiques parmi le grand nombre globalement bénéfiques. Au contraire, comme peu de sous-sections semblaient négatives, les chercheurs du projet ont retenu, parmi les plus négatives, celles catégorisées défavorables par un minimum de 30 % de répondants.
- 2) *Analyse individuelle des items bénéfiques et négatifs*. Les items retenus comme bénéfiques devaient être catégorisés comme favorables dans plus de 90 % des cas. Par ailleurs, les items

retenus comme négatifs devaient être catégorisés comme défavorables dans plus de 30 % des cas. Les items ressortant comme étant bénéfiques ou négatifs ont également été analysés individuellement, et ce, indépendamment de la sous-section à laquelle ils appartenaient.

- 3) *Comparaison entre les réponses des parents et celles des intervenantes scolaires.*

## Résultats

### *Distribution des types de réponses*

La moyenne des réponses NSP et NAP est de 17 % pour le questionnaire à l'intention d'un parent (QP) et de 15 % pour le questionnaire à l'intention d'un intervenant scolaire (QIS). Le taux de réponses *Favorable* (regroupant les cotes « Favorable » et « Très Favorable ») est de 77 % pour le QP et de 81 % pour le QIS. Le taux de réponses *Défavorable* (regroupant les cotes « Défavorable » et « Très Défavorable ») est de 12 % pour le QP et 11 % pour le QIS.

### *Sous-sections et items les plus bénéfiques*

Les sous-sections ayant un taux de réponses *Favorable* entre 80 et 89,4 % sont décrites comme étant bénéfiques. Les sous-sections et les items ayant un taux de réponses *Favorable* de 89,5 % et plus sont qualifiés de très bénéfiques.

### **Questionnaire à l'intention des parents**

Huit sous-sections sont qualifiées comme étant bénéfiques (voir tableau 1). Elles traitent principalement des attitudes et du soutien des gens qui entourent l'enfant. Les autres sous-sections bénéfiques sont issues de la section *Milieu familial*, soit *Règles et encadrement à la maison* (85 %) et *Travaux scolaires à réaliser à la maison* (83 %). Quant à elles, les sous-sections *Règles et encadrement en classe* (97 %) et *dans l'école* (92 %), ainsi que *Attitudes et soutien du professeur (enseignant.e titulaire)* (91 %), sont qualifiées comme étant très bénéfiques (voir tableau 1).

Vingt-cinq des vingt-six items ayant obtenu 90 % ou plus de réponses dans la catégorie *Favorable* se retrouvent dans les sous-sections déjà identifiées comme bénéfiques, soit *Règles et encadrement de la classe*, *Attitudes et soutien du professeur*, *Attitudes et soutien des autres intervenants*, *Service de garde*, *Service d'aide aux devoirs*, *Règles et encadrement à la maison*, *Travaux scolaires à réaliser à la maison* et

*Attitudes et soutien dans la famille.* Par contre, l’item *Le type de classe* (92 %) est qualifié comme très bénéfique, contrairement à la sous-section dont il fait partie, *Composition de la classe* (65 %).

Tableau 1

**Taux des réponses favorables ou défavorables pour toutes les sous-sections du questionnaire *Évaluation des facteurs environnementaux influençant la participation sociale des élèves du primaire présentant un trouble de la communication* (Croteau et al., 2015b), version QP (destinée à un parent) et version QIS (destinée à un intervenant scolaire).**

Sous-section	Questionnaire à l'intention d'un parent		Questionnaire à l'intention d'un intervenant scolaire	
	Favorable (%)	Défavorable (%)	Favorable (%)	Défavorable (%)
<b>Milieu scolaire — Activités d'apprentissages</b>				
Composition de la classe	65	15	64	23
Environnement physique et sonore de la classe	74	11	73	18
Matériel et produits utilisés lors des activités d'apprentissages	83	4	73	10
Organisation et temps accordé aux activités d'apprentissage	78	16	80	16
Approches pédagogiques et travaux en classe			61	31
Règles et encadrement en classe	97*	0	79	21
Évaluation des apprentissages	63	15	82	9
Travaux scolaires à réaliser à la maison	76	12	86	10
Attitudes et soutien du professeur (enseignant(e) titulaire)	91*	5	96*	4
Attitudes et soutien des autres intervenants scolaires	88	7	80	5
Attitudes et soutien des élèves de la classe	79	7	68	14
Mesures particulières	67	24	100*	0
<b>Milieu scolaire — L'école proprement dite et ses services</b>				
Environnement sonore			22	78*
Services spécialisés de l'école	61	33	78	19
Règles et encadrement dans l'école	92*	4		
Autres moments de transition — Récréations et parascolaire	70	18		
Autres moments de transition — Service de garde	86	0		
Autres moments de transition — Aide aux devoirs	86	0		
Autres moments de transition — Surveillance du midi	42	35		
Autres moments de transition — Transport scolaire	74	16		
Attitudes et soutien des autres personnes de l'école			72	0

<b>Milieu familial</b>				
Matériel et produits	86	5		
Règles et encadrement à la maison	85	11		
Travaux scolaires à réaliser à la maison	83	10		
Attitudes et soutien dans la famille	88	7	95*	0
<b>Milieu communautaire</b>				
Organisation des services disponibles dans le quartier	46	49*		
Attitudes et soutien des gens du quartier	51	29		

**Note :** Certaines sous-sections n'apparaissent pas dans une version des questionnaires. Lorsque c'est le cas, l'espace est vide.

Légende :

	Les sections évaluées <i>bénéfiques</i> (cotées <i>Favorable</i> par 80 à 90 % des répondants) et <i>négatives</i> (cotées <i>Défavorable</i> par 30 à 40 % des répondants)
*	Les sous-sections jugées <i>très bénéfiques</i> (cotées <i>Favorable</i> par plus de 90 % des répondants) et <i>très négatives</i> (cotées <i>Défavorable</i> par plus de 40 % des répondants).

Tableau 2

**Taux de réponses sur les items très bénéfiques selon les parents et les intervenants**

	Parents (P) Intervenantes scolaires (IS)	Favorable (%)
<b>Milieu scolaire — Activités d'apprentissage</b>		
<i>Composition de la classe</i>		
• Le type de classe	P	92
<i>Environnement physique et sonore de la classe</i>		
• L'information présentée sur les murs et les tableaux de sa classe	IS	91
<i>Organisation et temps accordé aux activités d'apprentissage</i>		
• Le temps accordé pour la lecture en classe	IS	90
<i>Règles et encadrement en classe</i>		
• La présence de routine en classe	P IS	90 100
• Les règles de conduite dans sa classe	P	100
• La discipline dans sa classe	P	100
<i>Travaux scolaires à réaliser à la maison</i>		
• La quantité de travaux à réaliser à la maison chaque semaine	IS	91

<i>Attitudes et soutien du professeur (enseignant (e) titulaire)</i>		
• Les attitudes de son professeur lorsqu'il communique avec lui	P	100
• Les moyens utilisés par son enseignant(e) pour l'inciter à parler	IS	100
• Les moyens utilisés par son enseignant(e) lorsqu'il a de la difficulté à s'exprimer	IS	100
• Les moyens utilisés par son enseignant(e) lorsqu'il n'est pas attentif	IS	91
• Les moyens utilisés par son enseignant(e) lorsqu'il ne comprend pas	IS	91
• Les attitudes de son professeur (enseignante) à l'égard de sa réussite scolaire	P	95
	IS	100
• Le soutien de son enseignant(e) pour la lecture	IS	100
• Le soutien de son enseignant(e) pour l'écriture	IS	100
• Le soutien de son enseignant(e) pour les mathématiques	IS	100
• En général, le soutien de son professeur (enseignante)	P	100
	IS	100
<i>Attitudes et soutien des autres intervenants scolaires</i>		
• Les attitudes des autres intervenants scolaires pour l'inciter à parler	IS	100
• Les attitudes des autres intervenants scolaires à l'égard de sa réussite scolaire	P	90
• En général, les attitudes des autres intervenants à son égard	IS	90
<i>Mesures particulières</i>		
• L'utilisation d'un système audio qui transmet la voix de son enseignant(e)	IS	100
• La médication pour l'attention et la concentration	IS	100
<b>Milieu scolaire — L'école proprement dite et ses services</b>		
<i>Services spécialisés de l'école</i>		
• La collaboration des différents intervenants spécialistes avec l'enseignant(e) titulaire		
• La collaboration des différents intervenants spécialistes avec les parents	IS	91
	IS	100
<i>Règles et encadrement dans l'école</i>		
• Les règles de conduite dans l'école	P	92
• La discipline dans l'école	P	92
<i>Autres moments de transition et services de l'école — Service de garde</i>		
• Les activités qui se déroulent au service de garde	P	100
• La discipline dans le service de garde	P	100
• La collaboration entre le personnel du service de garde et vous	P	90
<i>Autres moments de transition et services de l'école — Service de garde</i>		
• Les activités qui se déroulent au service de garde		
• La discipline dans le service de garde	P	100
• La collaboration entre le personnel du service de garde et vous	P	100
• En général, les attitudes du personnel du service de garde à l'égard de votre enfant	P	90
	P	90
<i>Autres moments de transition et services de l'école — Aide aux devoirs</i>		
• L'organisation du service d'aide aux devoirs	P	100

<i>Autres moments de transition et services de l'école – Service de garde</i>		
• Les activités qui se déroulent au service de garde	P	100
• La discipline dans le service de garde	P	100
• La collaboration entre le personnel du service de garde et vous	P	90
• En général, les attitudes du personnel du service de garde à l'égard de votre enfant	P	90
<i>Autres moments de transition et services de l'école – Aide aux devoirs</i>		
• L'organisation du service d'aide aux devoirs	P	100
<b>Milieu familial</b>		
<i>Règles et encadrement à la maison</i>		
• La présence de routine à la maison	P	92
• La discipline à la maison	P	91
<i>Travaux scolaires à réaliser à la maison</i>		
• Le temps que vous accordez à votre enfant pour l'aider dans ses travaux scolaires	P	91
<i>Attitudes et soutien dans la famille</i>		
• La participation de ses parents à la vie de l'école	P	96
• Les attitudes de ses parents lorsqu'ils communiquent avec lui	P	91
• Les attitudes de ses parents à l'égard de sa réussite scolaire	P	100
	IS	100
• Le soutien que ses parents lui accordent dans ses travaux scolaires	IS	100
• En général, le soutien de sa mère (ses parents) <sup>a</sup>	P	100
	IS	100
• Les attitudes de sa mère (ses parents) lorsqu'elle communique avec lui	P	100
	IS	91
• En général, les attitudes de sa mère (de ses parents) à son égard	P	100
	IS	100
• En général, les attitudes des personnes proches à son égard	P	92
• En général, la présence d'un animal domestique	P	95
• La communication des parents avec l'enseignant(e)	IS	100

<sup>a</sup>Le terme *mère* inclus dans certains items du questionnaire à l'intention d'un parent est considéré équivalent au terme *parent* du questionnaire à l'intention d'un intervenant scolaire dans le contexte de la présente étude puisque toutes les intervenantes scolaires ont précisé que les réponses données aux questions de la sous-section visée ont surtout été basées sur les attitudes et soutien de la mère.

**Note :** Les items très bénéfiques sont ceux ayant reçu 90 % ou plus de réponses dans la catégorie *Favorable* par les répondants.

### Questionnaire à l'intention d'un intervenant scolaire

Quatre sous-sections sont qualifiées comme étant bénéfiques (voir tableau 1). L'une traite des *Attitudes et soutien des autres intervenants scolaires* (80 %), tandis que les deux autres traitent de facteurs reliés aux apprentissages, soit *Les travaux scolaires à réaliser à la maison* (86 %), *L'évaluation des apprentissages* (82 %) et *L'organisation et le*

*temps accordé aux activités d'apprentissage* (80 %). Trois autres sous-sections sont qualifiées comme très bénéfiques, soit *Mesures particulières* (100 %), *Attitude et soutien du professeur (enseignant.e titulaire)* (96%) et *Attitude et soutien dans la famille* (95 %).

La majorité des items très bénéfiques sont issus des sous-sections elles-mêmes bénéfiques (voir tableau 2). Les cinq items qualifiés de très bénéfiques sont issus de sous-sections jugées moins favorablement, tels que les items *La présence de routine en classe* (100 %), *L'information présentée sur les murs et les tableaux de la classe* (91 %) et *Le temps accordé pour la lecture en classe* (90 %). De plus, la sous-section *Services spécialisés de l'école* comporte deux items portant sur la collaboration qui, considérés individuellement, sont qualifiés de façon très bénéfique, soit *La collaboration des différents intervenants spécialistes avec les parents* (100 %) et *avec l'enseignant(e) titulaire* (91 %).

### ***Sous-sections et items les plus négatifs***

Lorsque les sous-sections et items ont un taux de réponse *Défavorable* entre 30 et 40 %, ils sont décrits comme négatifs et ceux ayant un taux de réponse *Défavorable* de 40 % et plus sont qualifiés de très négatifs.

### **Questionnaire à l'intention d'un parent**

Deux sous-sections sont qualifiées comme étant négatives: *Autres moments de transition et services de l'école — surveillance du midi* (36 %) et *Services spécialisés de l'école* (33 %). Quant à elle, la sous-section *L'Organisation des services disponibles dans le quartier* (49 %) est la seule qui soit qualifiée de façon très négative (voir tableau 1).

Des items issus de la sous-section *Attitudes et soutien des gens du quartier* peuvent être qualifiés de négatifs lorsque pris individuellement : l'item *En général, les attitudes des enfants du quartier à l'égard de votre enfant* (30 %), l'item *La présence d'ami(e)s dans le quartier* (39 %) et l'item *Le soutien des enfants du quartier* (33% ; voir tableau 3). Il en va de même pour deux autres items touchant la sous-section *Les activités d'apprentissage*, soit l'item *Le temps accordé pour la lecture en classe* (31 %) et l'item *Le nombre d'heures accordées par un accompagnateur pour aider votre enfant en classe* (44 %). L'analyse individuelle des items de la sous-section *Services spécialisés de l'école* permet de constater que les items négatifs ou très négatifs ne concernent pas le contenu des rencontres, mais plutôt *La politique d'accès* (30 %), *La gamme de services offerte* (39 %) et leur *fréquence* (58 %).

Tableau 3

**Taux de réponses des items négatifs et très négatifs selon  
les parents et les intervenant**

	Parents (P) Intervenantes scolaires (IS)	Défavorable (%)
<b>Milieu scolaire — Activités d'apprentissage</b>		
<i>Environnement physique et sonore de la classe</i>		
• L'environnement sonore de la classe	IS	45
<i>Organisation et temps accordé aux activités d'apprentissage</i>		
• Le temps accordé pour la lecture en classe	P	31
<i>Approches pédagogiques et travaux en classe</i>		
• L'enseignement par projet	IS	38
• Le niveau de difficulté des travaux à réaliser en classe	IS	30
<i>Attitudes et soutien des autres élèves de la classe</i>		
• Les attitudes des élèves de sa classe lors de la formation des équipes de travail	IS	38
• Le comportement des autres élèves de la classe <sup>a</sup>	IS	45
<i>Mesures particulières</i>		
• Le nombre d'heures accordées par un accompagnateur pour aider votre enfant en classe	P	44
<b>Milieu scolaire — L'école proprement dite et ses services</b>		
<i>Services spécialisés de l'école</i>		
• Les politiques d'accès aux services spécialisés de l'école	P	30
• La gamme de services spécialisés disponibles à l'école	P IS	39 55
• La fréquence des rencontres avec les intervenants spécialistes (de suivi spécialisé)	P IS	58 36
<i>Autres moments de transition et services de l'école — Surveillance sur l'heure du dîner</i>		
• L'environnement sonore du local du dîner (bruit, silence) <sup>b</sup>	P IS	50 78
<b>Milieu communautaire</b>		
<i>Organisation des services disponibles dans le quartier</i>		
• La disponibilité et l'accessibilité, dans la communauté, à des services pour des enfants ayant des troubles de la communication	P	59
• Les services sportifs et de loisirs de votre quartier	P	40
<i>Attitudes et soutien des gens du quartier</i>		
• En général, les attitudes des enfants du quartier à l'égard de votre enfant	P	30
• La présence d'ami(e)s dans le quartier	P	39
• Le soutien des enfants du quartier	P	33

<sup>a</sup> Prendre note que cet item se retrouve dans la sous-section *Règles et encadrement en classe* dans le questionnaire aux intervenants scolaires. <sup>b</sup> Prendre note que cet item se retrouve dans la sous-section *Environnement sonore* dans le questionnaire aux intervenants scolaires.

**Note** : Les items négatifs sont ceux ayant reçu 30 à 40 % de réponses dans la catégorie *Défavorable* par les répondants. Les items très négatifs sont ceux ayant reçu 40 % ou plus de réponses dans la catégorie *Défavorable*.



### **Questionnaire à l'intention d'un intervenant scolaire**

La sous-section *Approches pédagogiques et travaux en classe* est qualifiée de négative (31%). Également, la sous-section *Environnement sonore* (78 %), traitant du niveau de bruit au local de dîner et aux locaux du service de garde, peut être qualifiée de très négative (voir tableau 1).

L'évaluation négative de l'environnement sonore inclut aussi l'item *L'environnement sonore de la classe* (45 %) (voir tableau 3). En outre, deux items de la sous-section sur les attitudes et soutien des élèves de la classe, soit l'item *Le comportement des élèves de la classe* (45 %) et l'item *Les attitudes des élèves de sa classe lors de la formation des équipes de travail* (38 %), sont qualifiés respectivement très négativement et négativement par les intervenantes scolaires. Bien que la sous-section *Services spécialisés de l'école* semble assez bénéfique selon les intervenantes scolaires (78 %), les items *La gamme de services offerte* (55 %) et leur *fréquence* (36 %) sont quant à eux qualifiés respectivement comme étant très négatifs et négatifs.

### **Comparaison des réponses des parents à celles des intervenantes scolaires**

Plusieurs facteurs environnementaux semblent bénéfiques selon les intervenantes scolaires, de même que par les parents. Les sous-sections *Attitudes et soutien du professeur (enseignant.e titulaire)*, *Attitudes et soutien des autres intervenants scolaires* et *Attitudes et soutien dans la famille* figurent parmi les sous-sections les plus bénéfiques pour les deux types de répondants (voir tableau 1).

Certaines sous-sections semblent bénéfiques pour les deux groupes de participants, mais le critère de 80 % de répondants accordant une réponse *Favorable* (incluant *Très favorable*) n'est pas nécessairement atteint par les deux groupes. Le plus souvent, ceci est dû à un item coté moins favorablement par un des deux groupes. C'est le cas de la sous-section *Règles et encadrement en classe*, très favorable selon les parents (97 %), mais tout juste sous la barre des 80 % pour les intervenantes scolaires (79 %), vu un grand nombre de réponses *Défavorable* à l'item *Comportement des élèves de la classe* (45 %). En revanche, un consensus est manifeste pour ce qui est de l'item *La présence de routine en classe*. Par ailleurs, la sous-section *Travaux scolaires à réaliser à la maison* semble bénéfique selon les intervenantes scolaires (86 %), mais dans une proportion plus faible par les parents (76 %). Ceci pourrait être dû à l'item *La quantité de travaux à réaliser à la maison chaque semaine*,

que les intervenantes scolaires ont souvent jugé de façon très favorable ou favorable et a donc été qualifié comme étant très bénéfique (91 %).

Les parents et les intervenantes scolaires s'entendent aussi concernant l'influence de certains facteurs environnementaux qualifiés de négatifs. Les deux groupes de répondants semblent trouver *L'environnement sonore du local de dîner* très négatif et *La gamme de services spécialisés disponible à l'école*, ainsi que *La fréquence des rencontres avec les intervenants-spécialistes*, négatifs.

L'opinion des deux groupes de répondants diffère sur *Les mesures particulières*, que toutes les intervenantes scolaires perçoivent positivement. En particulier, toutes les intervenantes scolaires perçoivent favorablement ou très favorablement *Le système audio qui transmet la voix de l'enseignant* et *La médication pour l'attention et la concentration*, comparativement à 60% des parents pour *Le système audio* et à 86 % pour *La médication*. *La collaboration entre les intervenants spécialistes et les parents* est jugée favorablement ou très favorablement par toutes les intervenantes scolaires (100 %), tandis qu'elle est sous les 80 % pour les parents. Finalement, les intervenantes scolaires et les parents sont nettement en désaccord en ce qui concerne *Le temps accordé pour la lecture en classe*, puisque cet item est très bénéfique pour les intervenantes scolaires (90 %) et souvent considéré négativement par les parents (31 %).

## Discussion

À la lumière des résultats obtenus, des obstacles (facteurs négatifs) et des facilitateurs environnementaux (facteurs bénéfiques) ont été identifiés pour les enfants ayant un TPL dans les milieux scolaire, familial et communautaire. Les résultats obtenus sont issus principalement de la perception de parents et d'intervenantes d'un milieu urbain ou semi-urbain et d'intervenantes œuvrant en classe de langage. Les obstacles à la participation sociale sont d'ordre physique, organisationnel, pédagogique et humain, par exemple l'environnement sonore de la classe, le temps accordé pour la lecture en classe, l'enseignement par projet, le niveau de difficulté des travaux à réaliser en classe, les attitudes des élèves de la classe envers l'enfant ayant un TPL lors de la formation des équipes de travail, le comportement des autres élèves de la classe, le nombre d'heures accordées par un accompagnateur pour aider l'enfant ayant un TPL en classe, les politiques d'accès aux services spécialisés de l'école et les services sportifs et de loisirs du quartier.

Les facilitateurs sont, en majorité, d'ordre humain et pédagogique, par exemple l'information présentée sur les murs de la classe, la discipline dans la classe, le soutien de l'enseignant, les règles de conduite dans l'école et les attitudes des parents à l'égard de la réussite scolaire.

### ***Facilitateurs à la participation sociale***

Plusieurs facteurs issus des milieux scolaires et familiaux sont perçus comme d'importants facilitateurs pour les enfants ayant un TPL. Les attitudes et le soutien des adultes de l'école ont été qualifiés de bénéfiques suite aux réponses données par la majorité des répondants. Ceux-ci perçoivent aussi que plusieurs aspects organisationnels de l'école, dont l'organisation du service d'aide aux devoirs et du service de garde, ainsi que l'encadrement et les règles de l'école et de la classe sont bénéfiques aux enfants ayant un TPL. Les répondants sont conscients de l'apport positif d'attitudes facilitatrices et de moyens d'encadrement à l'égard de l'enfant ayant un TPL à l'école. Néanmoins, un grand nombre d'intervenantes scolaires, principalement des enseignantes, jugent que la collaboration offerte par les intervenants spécialistes (p. ex., les enseignants de musique) aux parents est favorable, ce qui contraste avec le fait qu'un parent sur cinq la juge plutôt défavorable. Il est possible que la collaboration des intervenants spécialistes ne soit pas suffisante ou ne soit pas réellement adaptée aux besoins des parents. Or, les bénéfices des interventions menées auprès d'élèves en difficulté sont rehaussés lorsqu'il y a une réelle collaboration école-famille.

Les résultats suggèrent également que les attitudes envers l'enfant ayant un TPL et le soutien que l'enfant reçoit dans sa famille sont des facilitateurs à la participation sociale. Les parents jugent que le temps qu'ils consacrent à aider leur enfant dans les devoirs à la maison leur est favorable, tout comme le soutien qu'ils leur offrent, signifiant probablement qu'ils s'investissent beaucoup dans cette tâche. Les intervenantes scolaires sont en accord avec les parents à ce sujet. Les deux groupes jugent aussi que la participation des parents à la vie de l'école est favorable. Plus concrètement, il serait intéressant de connaître les adaptations que les parents mettent en place pour constituer cet environnement familial bénéfique. Il faut également considérer le fait que les parents ont dû porter un jugement sur leur propre soutien, ce qui a pu engendrer un biais dans les données recueillies.

La communication parent-enseignant est considérée comme bénéfique selon les réponses obtenues. Notons aussi que les intervenantes

scolaires, œuvrant principalement en classe de langage, ont choisi librement de participer à cette recherche, ce qui suggère qu'elles étaient très impliquées auprès des élèves ciblés ici et que probablement la communication est bonne entre les parents et ces intervenantes.

## ***Obstacles à la participation sociale***

### **Milieu communautaire**

Sur le plan communautaire, des facteurs d'ordre humain, comme l'absence d'amis ou le manque de soutien des enfants du quartier, sont souvent considérés comme défavorables par les parents et donc négatifs. Ceci concorde avec les conclusions de Pratt, Botting et Conti-Ramsden (2006), qui ont rapporté que des mères d'adolescents ayant une histoire de dysphasie se sont dites préoccupées par l'isolement et les difficultés sociales de leur enfant. Certaines hypothèses sont à envisager pour en expliquer la cause. Premièrement, comme certains enfants de l'étude ne pouvaient pas fréquenter l'école de leur quartier, étant obligés de se déplacer pour avoir accès à une classe de langage située dans une école régulière de la commission scolaire, il est possible qu'ils aient eu moins d'opportunités d'interagir avec les enfants du voisinage, qui eux fréquentaient l'école du quartier. Deuxièmement, comme l'enfant ayant un TPL a de la difficulté à se faire des amis (Markham et Dean, 2006; Michallet et Boudreault, 2014), il se peut qu'il soit moins à l'aise pour aborder les enfants inconnus de son quartier. Par ailleurs, l'enfant ayant un TPL peut être considéré comme un partenaire moins intéressant par les autres enfants, surtout s'il a des difficultés à participer aux jeux. En conséquence, toute difficulté langagière en jeune âge sous-tendrait des relations d'amitié de moins bonne qualité à l'adolescence (Durkin et Conti-Ramsden, 2007). De plus, les enfants sans trouble sont souvent peu sensibilisés aux différences chez leurs pairs, et cela particulièrement quand la déficience est cachée, comme c'est le cas avec un trouble de langage.

Les facteurs organisationnels, dont la disponibilité et l'accessibilité des services sportifs et de loisirs dans la communauté pour les enfants ayant un TPL, sont jugés défavorables par la majorité des parents. Ainsi, les occasions de socialisation et d'apprentissage que de telles activités communautaires procurent s'avèrent peu adaptées aux particularités de la communication chez les enfants ayant un TPL. Par exemple, pour pratiquer certains sports, il faut avoir des capacités

sociales et de communication qui peuvent être lacunaires chez certains enfants ayant un TPL, contribuant de surcroît à une condition physique plus faible comparativement à leurs pairs (Van der Niet et al., 2014). Pour contrer l'isolement de ces enfants, les services communautaires des municipalités pourraient rendre les loisirs déjà disponibles plus accessibles sur le plan communicationnel, par exemple en formant les intervenants communautaires à faciliter la communication. De plus, une sensibilisation de la population aux particularités et aux moyens de faciliter la communication avec un enfant ayant un TPL serait bénéfique (Markham et Dean, 2006).

### **Milieu scolaire**

Des facteurs environnementaux défavorables ont aussi été identifiés dans le milieu scolaire et ceux-ci peuvent nuire à l'élève ayant un TPL dans les situations d'apprentissage et de socialisation. La disponibilité des services spécialisés — estimés insuffisants, peu accessibles ou restreints — est mise en cause. Les deux groupes de répondants trouvent que la fréquence des rencontres avec les intervenants spécialistes et la gamme de services offerts sont non adaptées aux besoins réels. De plus, selon les parents, l'accès aux services spécialisés est restreint par des politiques d'admissibilité excluant certains enfants. Par exemple, certains milieux n'offrent des services qu'aux enfants en bas âge, en dépit du fait que la chronicité du trouble primaire de langage, ainsi que ses impacts fonctionnels, sont bien documentés. En somme, les services offerts aux enfants ayant un TPL sont restreints, tant dans le milieu communautaire que dans le milieu scolaire. Davantage de services adaptés dans la communauté et de services spécialisés à l'école permettraient possiblement de faciliter et de favoriser leur participation sociale.

Quant à l'environnement physique, le bruit du local de dîner et de la classe est jugé défavorable par un grand nombre d'intervenants (lors du dîner et dans la classe) et de parents (lors du dîner). Plusieurs études soulignent que le niveau de bruit de la majorité des salles de classe est souvent trop élevé (p. ex., Knetch, Nelson, Whitelaw et Feth, 2002), ce qui aurait un impact sur la perception de la parole (Hétu, Truchon-Gagnon et Bilodeau, 1990). Ainsi, les enfants ayant un TPL auraient davantage de difficulté à comprendre des explications en situation de bruit, ce qui pourrait donner lieu à des difficultés d'apprentissage. De plus, le bruit dans les autres locaux de l'école, comme la salle du dîner, peut nuire à la conversation entre les élèves et ainsi rendre plus ardu le

développement ou le maintien de relations amicales pour l'enfant ayant un TPL. Par conséquent, il serait essentiel de réduire les sources de bruit dans tous les milieux de vie de l'école. Des environnements peu bruyants seraient plus favorables à la communication entre les élèves et pourraient favoriser la compréhension des consignes, ce qui bonifierait la réussite scolaire et soutiendrait le développement social des enfants ayant un TPL.

Des adaptations devraient également cibler des facteurs pédagogiques. En effet, bien que plusieurs intervenantes scolaires œuvrent en classe de langage et qu'elles disent s'adapter aux élèves ayant un TPL, elles jugent que le niveau de difficulté des travaux (en classe ou à la maison) est trop élevé. Ainsi, il faudrait s'assurer que les adaptations faites pour accommoder les enfants ayant un TPL les aident vraiment à mieux réussir leurs tâches scolaires. L'accès par exemple à des livres adaptés au niveau de la communication serait bénéfique. De plus, les parents voudraient que les enfants aient davantage de temps pour faire certains travaux en classe, particulièrement la lecture. Il faut noter que la majorité des intervenantes scolaires ne savaient pas que les parents jugeaient insuffisant le temps accordé à la lecture. Une communication efficace école-famille permettrait aux parents de faire part de leurs préoccupations aux intervenants, et vice-versa, donnant lieu à de meilleurs ajustements de part et d'autre.

Les intervenantes scolaires, principalement de classes de langage, jugent défavorablement la pédagogie par projet. Bien que cette approche, mise de l'avant au Québec dans les années 2000, soit la seule jugée défavorable parmi celles proposées dans le questionnaire, les autres approches (l'enseignement magistral et le travail en équipe) ne figurent pas pour autant parmi les facilitateurs. Les intervenantes scolaires sont probablement peu convaincues de l'efficacité des différentes approches et moyens. Toutefois, il est nécessaire de se pencher sur ces approches puisque, par exemple, le travail en équipe peut conduire à l'exclusion des enfants ayant un TPL, en raison des demandes sociales élevées nécessaires au fonctionnement en équipe (Brinton, Fujiki et Higbee, 1998). L'évaluation de l'efficacité de différentes modalités d'enseignement pour les enfants ayant un TPL serait une avenue de recherche pertinente. Des recherches qualitatives portant sur les comportements des enfants en salle de classe permettraient de mieux comprendre la participation des enfants en fonction des différentes pédagogies.

Une des voies d'action de la politique de l'adaptation scolaire du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS, 2003) est de « placer l'adaptation des services éducatifs au premier rang des préoccupations » (p. 6) de toute personne intervenant auprès des élèves handicapés ou en difficulté. Des efforts considérables sont déployés en ce sens dans le milieu scolaire québécois et canadien. Les résultats de la présente étude suggèrent que ces efforts demeurent insuffisants. Les raisons de cet état des choses pourraient découler du manque de disponibilité des services spécialisés, car les enseignants ont besoin de soutien et de connaissances précises pour pouvoir répondre aux besoins des enfants ayant un TPL (Dockrell et Lindsay, 2001). Dans une optique de *conception universelle de l'apprentissage* (Ralabate, 2011), les adaptations constitueraient des moyens utiles à tous les profils et types d'apprenants et ne devraient pas être mises en place à la pièce. Si les adaptations étaient offertes d'emblée et non pas introduites à la suite de constats de difficultés d'un élève, la tâche des enseignants serait facilitée.

L'insuffisance ou l'inadéquation des adaptations de l'environnement effectuées en classe peuvent aussi être liées à la perception des difficultés de l'enfant par l'enseignant. Les enseignants qui adoptent une conception selon laquelle les difficultés de l'enfant lui appartiennent et qu'il en est seul responsable interviennent moins efficacement auprès des élèves intégrés dans leur classe que leurs collègues convaincus des déterminants environnementaux des difficultés des élèves, et ce tant au plan de l'apprentissage qu'au plan socioaffectif (Lavoie et al., 2013). Ainsi, les services spécialisés pourraient sensibiliser les intervenants à propos de l'impact des facteurs environnementaux sur la participation sociale des élèves ayant un TPL. Les orthophonistes pourraient participer plus activement à la planification et au développement des programmes scolaires. Ils pourraient mieux soutenir les enseignants en les informant des exigences langagières nécessaires à chacun des apprentissages et en proposant d'adapter les tâches scolaires aux capacités cognitives et langagières des élèves ayant un TPL et ainsi faciliter l'apprentissage de tous les élèves.

Les parents jugent que le nombre d'heures accordé par un accompagnateur pour soutenir leur enfant en classe est défavorable. Une interprétation possible de ce résultat est que cette adaptation pourrait être jugée efficace et que les parents souhaiteraient qu'elle soit utilisée davantage. En effet, les parents semblent percevoir que la

présence d'un tiers aide leur enfant. Il serait intéressant de s'interroger sur la façon dont les services spécialisés sont déployés en milieu scolaire. Il est possible qu'un accompagnateur soit une ressource efficace pour l'enfant ayant un TPL, mais non nécessaire si l'environnement est bien adapté et facilitant.

Les attitudes envers l'enfant ayant un TPL et le soutien des autres élèves de la classe sont aussi identifiés comme des obstacles par les intervenantes scolaires. Il est probable que les forces et les qualités des enfants ayant un TPL soient masquées par leurs difficultés de langage apparentes en conversation (Croteau et al., 2015a), ce qui fait en sorte qu'ils deviennent des partenaires moins convoités par les autres élèves pour le travail en équipe. Leur inclusion dans une équipe pourrait être facilitée par un encadrement de l'enseignant ou de l'orthophoniste mettant en lumière, chez tous les élèves de la classe, les capacités de l'enfant ayant un TPL et les façons de composer avec ses différences. Plus largement, le comportement des pairs est considéré comme un obstacle par près de la moitié des intervenantes scolaires, tandis qu'aucun des parents n'a jugé cet aspect défavorable, n'étant sans doute pas informés de ce que vit leur enfant en relation avec les autres élèves. Ainsi, ce sont les professionnels qui sont le plus à même de savoir qu'une intervention auprès des autres élèves serait utile pour faciliter la participation en classe des élèves avec des difficultés langagières.

### **Milieu familial**

Aucun facteur pouvant être qualifié d'obstacle n'a été identifié dans le milieu familial. Il est possible que les parents participant à ce projet de recherche aient fait des ajustements à la maison en fonction des obstacles à la participation sociale de leur enfant et que, par conséquent, ils ne remarquent plus d'obstacles dans le milieu familial de leur enfant. L'absence d'item avec un haut taux de réponses défavorables en lien avec le milieu familial devrait être nuancée par la notion de désirabilité sociale. En effet, le parent peut vouloir se présenter sous un jour favorable et peut avoir de la difficulté à juger ses propres actions. De même, l'intervenante scolaire peut avoir de la difficulté à véritablement connaître ce qui se passe à la maison, n'ayant pas d'occasion de le faire directement, ce qui aurait pu amener les participantes à des jugements plutôt favorables quant au milieu familial. Toutefois, les intervenantes qui ont participé à cette étude ont toutes été identifiées par un parent, ce qui laisse croire qu'il y avait un minimum de connaissance réciproque ou de collaboration entre l'intervenante et la famille. En raison de cette



collaboration postulée, les intervenantes ont peut-être jugé positivement la situation familiale des enfants. Enfin, il serait pertinent de mieux documenter la dynamique familiale et l'interaction famille-école pour connaître leurs impacts sur les enfants ayant des TPL.

### ***Limites et recherche futures***

Plusieurs hypothèses pourraient expliquer le faible taux de réponse *Défavorable* dans l'ensemble des questionnaires. Comme le mentionnent Croteau et al. (2015b), l'utilisation de ce terme dans l'échelle de mesure des questionnaires peut être en cause. Il est proposé de le remplacer par *Peu favorable* et d'utiliser une échelle en sept points pour permettre davantage de nuance dans les jugements. Par ailleurs, il est possible que l'environnement familial ou scolaire ait déjà fait l'objet d'adaptations. Au moment de répondre au questionnaire, il est probable que les répondants aient jugé que les facteurs environnementaux actuels étaient relativement favorables en comparaison avec une situation antérieure. Il serait donc pertinent de vérifier si des adaptations ont déjà été effectuées dans les différents milieux pour mieux cerner l'influence des facteurs environnementaux. Les adaptations favorables mises en place devraient être consignées au plan d'intervention scolaire pour permettre, entre autres, leur continuité (MELS, 2004).

Il serait intéressant de réaliser cette étude auprès de plus nombreux répondants d'enfants ayant un trouble du langage et de mettre les données recueillies en lien avec la participation sociale ou la réussite scolaire des enfants. En effet, il serait possible non seulement de mieux documenter la situation scolaire des enfants ayant un trouble primaire du langage, mais aussi de faire les liens éventuels entre la présence de facteurs environnementaux défavorables et la sévérité des troubles, tout comme les liens entre la présence de facilitateurs environnementaux et les succès scolaires de ces mêmes enfants. De plus, une étude de plus grande envergure permettrait de comparer des groupes sur différentes variables. Cette étude exploratoire ne permet pas de distinguer les caractéristiques environnementales de sous-groupes comme par exemple ceux en classe de langage et ceux en classe ordinaire ou d'enfants jeunes versus plus vieux, bien qu'il soit possible que des différences existent.

Il est logique de croire que certains facteurs environnementaux favorables aux enfants ayant un TPL seraient probablement bénéfiques pour tous les enfants. L'utilisation de la conception universelle pour

l'apprentissage (Ralabate, 2011) pourrait favoriser une véritable inclusion des enfants ayant un TPL dans les classes ordinaires. Cette conception promeut un environnement scolaire inclusif et adapté, visant la formation d'apprenants *experts*, capables d'évaluer leurs besoins, de suivre leurs progrès, de réguler et maintenir leurs intérêts, leurs efforts et leur persévérance en situation d'apprentissage (Ralabate, 2011). L'enseignant doit offrir plusieurs modes de présentation de la matière et divers modes d'expression et d'engagement chez les élèves, afin de stimuler leur intérêt. Le questionnaire utilisé ici pourrait faciliter l'adaptation de l'environnement scolaire en suivant les principes de la conception universelle pour l'apprentissage (Ralabate, 2011). La participation de l'élève ayant un TPL et de tous les élèves pourrait alors être favorisée.

## Conclusion

Différents facteurs environnementaux influençant la participation sociale des enfants du primaire ayant un TPL ont été recensés. Des actions concrètes pour améliorer les attitudes des pairs, la disponibilité des services spécialisés et communautaires, le bruit à l'école, la communication avec le service de garde et la communication école-famille pourraient ou devraient être entreprises. Un environnement adapté pourrait faciliter la participation sociale des enfants ayant un TPL.

## Références

- Anaby, D., Hand, C., Bradley, L., DiRezze, B., Forhan, M., DiGiacomo, A. et Law, M. (2013). The effect of the environment on participation of children and youth with disabilities: A scoping review. *Disability and Rehabilitation*, 35(19), 1589-1598. doi: 10.3109/09638288.2012.748840
- Bedell, G., Coster, W., Law, M., Liljenquist, K., Kao, Y. C., Teplicky, R. et Khetani, M. A. (2013). Community participation, supports, and barriers of school-age children with and without disabilities. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 94(2), 315-323. doi: 10.1016/j.apmr.2012.09.024
- Beitchman, J. H., Douglas, L., Wilson, B., Johnson, C., Young, A., Atkinson, L. et Taback, N. (1999). Adolescent substance use disorders : Findings from a 14-year follow-up of speech/language-impaired and control children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(3), 312-321. doi: 10.1207/S15374424jccp280303

- Beitchman, J. H., Wilson, B., Brownlie, E. B., Walters, H., Inglis, A. et Lancee, W. (1996a). Long-term consistency in speech/language profiles: II. Behavioral, emotional, and social outcomes. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(6), 815-825. doi: 10.1097/00004583-199606000-00022
- Beitchman, J. H., Wilson, B., Brownlie, E. B., Walters, H. et Lancee, W. (1996b). Long-term consistency in speech/language profiles: I. Developmental and academic outcomes. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(6), 804-814. doi: 10.1097/00004583-199606000-00021
- Beitchman, J. H., Wilson, B., Johnson, C. J., Atkinson, L., Young, A., Adlaf, E. et Douglas, L. (2001). Fourteen-year follow-up of speech/language-impaired and control children: Psychiatric outcome. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(1), 75-82. doi: 10.1097/00004583-200101000-00019
- Boucher, N., Vincent, P., Geiser, P. et Fougeyrollas, P. (2015). Participation des personnes en situation de handicap à la gouvernance locale : présentation d'un projet visant à mesurer l'impact des stratégies de développement local inclusif. *European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 9(1), 51-63. doi: 10.1016/j.alter.2014.11.001
- Brinton, B. et Fujiki, M. (1999). Social interactional behaviours of children with specific language impairment. *Topics in Language Disorders*, 19 (2), 49-69.
- Brinton, B. et Fujiki, M. (2004). Social and affective factors in children with language impairment : Implications for literacy learning. Dans C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren et K. Apel (dir.), *Handbook of language and literacy development and disorders* (pp. 130-153). New York : Guilford.
- Brinton, B., Fujiki, M., et Higbee, L. M. (1998). Participation in cooperative learning activities by children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(5), 1193-1206. doi: 10.1044/jslhr.4105.1193
- Brinton, B., Fujiki, M., et Robinson, L. (2005). Life on a tricycle: A case study of language impairment from 4-19. *Topics in Language Disorders*, 25(4), 338-352.
- Brownlie, E. B., Beitchman, J. H., Escobar, M., Young, A., Atkinson, L., Johnson, C. et Douglas, L. (2004). Early language impairment and young adult delinquent and aggressive behaviour. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 453-467. doi: 10.1023/B:JACP.0000030297.91759.74
- Croteau, C., McMahon-Morin, P., Morin, C., Jutras, B., Trudeau, N. et Le Dorze, G. (2015a). Life habits of school-aged children with specific language impairment as perceived by their parents and by school

- professionals. *Journal of Communication Disorders*, 58, 21-34. doi: 10.1016/j.jcomdis.2015.07.005
- Croteau, C., Morin, C., Fournier, M., Le Dorze, G., Tessier, A., McIntyre, J., Tremblay, V. et Choquette, V. (2015b). Développement et validation d'un outil de mesure : Évaluation des facteurs environnementaux influençant la participation sociale des élèves du primaire présentant un trouble de la communication. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 39 (2), 146-161.
- Dockrell, J. E. et Lindsay, G. (2001). Children with specific speech and language difficulties – the teachers' perspective. *Oxford Review of Education*, 27(3), 369-394. doi: 10.1080/03054980120067410
- Durkin, K. et Conti-Ramsden, G. (2007). Language, social behavior, and the quality of friendships in adolescents with and without a history of specific language impairment. *Child Development*, 78(5), 1441-1457. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01076.x
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Québec (Québec) : Les Presses de l'Université Laval, 338 pages.
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J., Côté, M. et St-Michel, G. (1998). *Classification québécoise du Processus de production du handicap*. Lac St-Charles, Québec: Réseau International sur le Processus de Production du Handicap.
- Fougeyrollas, P. et Noreau, L. (1997). Guide de l'utilisateur. *Instrument de mesure des habitudes de vie [version détaillée]*. Québec, Canada : Réseau international sur le Processus de Production du Handicap.
- Gauthier, S., Shun, P. L. W., Gosselin, N., Le Dorze, G. et Bottari, C. (2014). Faire des courses avec des atteintes cognitives : l'influence des facteurs environnementaux. *European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 8(3), 170-182. doi: 10.1016/j.alter.2014.04.001
- Guerdan, V., Belet, C., Corthesy, C., Jaccottet, A. et Gigon, V. (2013). La CIF-EA : une approche pertinente pour évaluer l'impact de l'environnement sur la participation des élèves? *European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(1), 3-19. doi: 10.1016/j.alter.2012.11.001
- Héту, R., Truchon-Gagnon, C. et Bilodeau, S.A. (1990). Problems of noise in school settings: A review of litterature and the results of an exploratory study. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 14, 31-39. doi: 1992-37096-001
- Johnson, C. J., Beitchman, J. H., Young, A., Escobar, M., Atkinson, L., Wilson, B. et Wang, M. (1999). Fourteen-year follow-up of children with and without speech/language impairments: Speech/language stability and outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(3), 744-760. doi: 10.1044/jslhr.4203.744

- Knecht, H. A., Nelson, P. B., Whitelaw, G. M. et Feth, L. L. (2002). Background noise levels and reverberation times in unoccupied classrooms: Predictions and measurements. *American Journal of Audiology*, 11(2), 65-71. doi: 10.1044/1059-0889(2002/009)
- Knox, E. (2002). Educational attainments of children with specific language impairment at year 6. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(2), 103-124. doi: 10.1191/265659002ct230oa
- Kohnert, K., Windsor, J. et Ebert, K.D. (2009). Primary or “specific” language impairment and children learning a second language. *Brain and language*, 109(2), 101-111. doi: 10.1016/j.bandl.2008.01.009
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G. et Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(2), 93-101. doi: 10.1016/j.alter.2013.01.001
- Law, M., Anaby, D., Teplicky, R., Khetani, M.A., Coster, W. et Bedell, G. (2013). Participation in the home environment among children and youth with and without disabilities. *British Journal of Occupational Therapy*, 76(2), 58-66. doi: 10.4276/030802213X13603244419112
- Lefebvre, H. et Levert, M.J. (2014). Fréquentation des lieux publics par les personnes ayant un traumatisme crânien : facilitateurs et obstacles, *European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 8, 183-193. doi: 10.1016/j.alter.2014.03.005
- Leonard, L. B., Deevy, P., Fey, M.E. et Bredin-Oja, S.L. (2013). Sentence comprehension in specific language impairment: A task designed to distinguish between cognitive capacity and syntactic complexity. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(2), 577-589. doi: 10.1044/1092-4388(2012/11-0254)
- Levasseur, M., Desrosiers, J. et St-Cyr Tribble, D. (2007). Comparing the Disability Creation Process and International Classification of Functioning, Disability and Health models. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 74 (3 suppl), 233-242. doi: 10.1177/00084174070740S303
- Markham, C. et Dean, T. (2006). Parents’ and professionals’ perceptions of Quality of Life in children with speech and language difficulty. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 41(2), 189-212. doi: 10.1080/13682820500221485
- Michallet, B. et Boudreault, P. (2014). Démarche novatrice d’évaluation des besoins des enfants et adolescents dysphasiques et stratégies d’intervention. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 38(1), 58-70.
- Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport. (2003). *Les difficultés d’apprentissage à l’école – Cadre de référence pour guider l’intervention*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève — Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Organisation mondiale de la Santé. (2001). *Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé : CIF*. Genève : Organisation mondiale de la Santé.
- Pickles, A., St Clair, M.C. et Conti-Ramsden, G. (2013). Communication and social deficits in relatives of individuals with SLI and relatives of individuals with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(1), 156-167. doi: 10.1007/s10803-012-1556-2
- Pratt, C., Botting, N. et Conti-Ramsden, G. (2006). The characteristics and concerns of mothers of adolescents with a history of SLI. *Child Language Teaching and Therapy*, 22(2), 177-196. doi: 10.1191/0265659006ct301oa
- Ralabate, P. K. (2011). *Universal Design for Learning: Meeting the needs of all students*. *The ASHA Leader*, 16(10), 14-17.
- Reed, V. A. (2012). *An introduction to children with language disorders* (4<sup>e</sup> éd.). Victoria (Colombie-Britannique) : Pearson.
- Shikako-Thomas, K., Shevell, M., Schmitz, N., Lach, L., Law, M., Poulin, C. et Majnemer, A. (2013). Determinants of participation in leisure activities among adolescents with cerebral palsy. *Research in Developmental Disabilities*, 34(9), 2621-2634. doi: 10.1016/j.ridd.2013.05.013
- Skårbrevik, K. J. (2005). The quality of special education for students with special needs in ordinary classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(4), 387-401. doi: 10.1080/08856250500268601
- Spackman, M. P., Fujiki, M. et Brinton, B. (2006). Understanding emotions in context: The effects of language impairment on children's ability to infer emotional reactions. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41(2), 173-188. doi: 10.1080/13682820500224091
- Thordardottir, E. et Namazi, M. (2007). Specific language impairment in French-speaking children : Beyond grammatical morphology. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(3), 698-715. doi: 10.1044/1092-4388(2007/049)
- Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E. et O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(6), 1245-1260. doi: 10.1044/jslhr.4006.1245
- Van der Niet, A.G., Hartman, E., Moolenaar, B.J., Smith, J. et Visscher, C. (2014). Relationship between physical activity and physical fitness in school-aged children with developmental language disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 35(12), 3285-3291. doi: 10.1016/j.ridd.2014.08.022

---

### **Correspondance :**

**Claire Croteau**

École d'orthophonie et d'audiologie

Université de Montréal

C.P. 6128, succursale Centre-ville

Montréal, Québec

Canada, H3C 3J7

Tél.: +1 514 343-7007

Courriel: claire.croteau@umontreal.ca

---

### **Résumé**

**Facteurs environnementaux influençant la participation sociale d'élèves présentant un trouble primaire du langage.** Afin de faciliter la participation sociale des enfants ayant un trouble primaire de langage (TPL), il est important de connaître les obstacles ou les facilitateurs environnementaux dans les milieux de vie de l'enfant. Le but de cette étude exploratoire est d'identifier ces facteurs pour des élèves du primaire ayant un TPL. Vingt-six parents d'enfants de 5 à 13 ans ayant un TPL et onze intervenantes scolaires ont rempli le questionnaire *Évaluation des facteurs environnementaux influençant la participation sociale des élèves du primaire présentant un trouble de la communication* (Croteau et al., 2015b). Plusieurs facteurs des milieux scolaires et familiaux sont perçus comme étant des facilitateurs à la réalisation des habitudes de vie, tandis que des obstacles sont mentionnés à l'école, dans la famille et dans la communauté. Des cibles d'actions sont suggérées au plan de la disponibilité des services, de la réduction du bruit et de l'attitude des pairs.

**Mots-clés :** trouble primaire du langage; dysphasie; participation sociale; environnement; famille; école; communauté.

\* \* \*

## **Abstract**

### **Environmental factors that influence social participation of elementary school children with primary language impairment.**

In order to facilitate social participation in children with primary language impairment (PLI), it is important to know what are the barriers and/or facilitators in a child's family, school and community-based environments. The goal of this exploratory study was to identify these environmental factors for elementary school children with PLI. Twenty-six parents of 5- to 13-year-old children and eleven school professionals completed a questionnaire that evaluates the environmental factors influencing the social participation of elementary school children with a communication disorder (Croteau et al., 2015b). Many factors from school and family environments were perceived as facilitators while barriers were identified in all three types of environments. The results suggest targets for intervention to be taken concerning community-based and school services, namely the availability of services, the reduction of noise and the attitudes of peers.

**Keywords :** primary language impairment; specific language impairment; social participation; environment; family; school; community.