

# Emploi du terme « Trouble développemental du langage » par les orthophonistes œuvrant en contexte linguistique minoritaire francophone.

**Auteurs :**

Chantal Mayer-Crittenden<sup>1</sup>  
Roxane Bélanger<sup>1</sup>  
Michèle Minor-Corriveau<sup>1</sup>

**Affiliations :**

<sup>1</sup>Ecole d'orthophonie,  
Université Laurentienne, 935  
chemin du Lac Ramsey, Ville  
du Grand Sudbury, Ontario,  
Canada

**Auteur de correspondance :**

Chantal Mayer-Crittenden  
[cmayercrittenden@  
laurentienne.ca](mailto:cmayercrittenden@laurentienne.ca)

**Dates :**

Soumission : 21/05/2023  
Acceptation : 04/04/2024  
Publication : 02/08/2024

**Comment citer cet article :**

Mayer-Crittenden, C.,  
Bélanger, R. & Minor-Corriveau,  
M. (2024). Emploi du terme  
« Trouble développemental  
du langage » par les  
orthophonistes œuvrant  
en contexte linguistique  
minoritaire francophone.  
*Glossa*, 140, 6-24. [https://doi.  
org/10.61989/37my4s19](https://doi.org/10.61989/37my4s19)

**ISSN (Web) :** 2117-7155

**Copyright :**

Tous droits réservés aux  
auteurs. Partage autorisé  
selon les termes de la  
licence Creative Commons  
Attribution 4.0 International.



**Contexte :** Les termes spécifiques pour identifier les enfants ayant des troubles persistants du langage varient considérablement parmi les orthophonistes à l'échelle nationale et internationale. Entre 2017 et 2021, un consensus international multidisciplinaire sur une terminologie et une approche du diagnostic du trouble développemental du langage a été atteint (Bishop et al., 2017 ; Maillart et al., 2021 ; Robillard, 2019). Dans les communautés minoritaires francophones du Canada, l'identification d'un trouble développemental du langage est d'autant plus complexe en raison de la coexistence de deux langues (ou plus). Cette situation nécessite une évaluation approfondie qui requiert beaucoup de temps afin de confirmer la présence d'un trouble.

**Objectifs :** Les objectifs de cette étude étaient de déterminer si les orthophonistes travaillant avec des enfants fréquentant des écoles minoritaires francophones utilisent le terme trouble développemental du langage (ce qui sous-entend l'acte de poser un diagnostic) et comment les orthophonistes évaluent et identifient le TDL.

**Méthode :** Quatre-vingt-six orthophonistes œuvrant dans une communauté francophone minoritaire au Canada ont été interrogés afin d'obtenir des informations concernant le diagnostic et l'utilisation du terme « trouble développemental du langage » auprès des enfants qui fréquentent des écoles de langue française et d'évoquer les obstacles qui rendent difficile l'utilisation de cette dénomination.

**Résultats :** En somme, les résultats du sondage montrent que 73,3 % des orthophonistes sondés utilisent ce terme. Les participants ont rapporté un besoin important en matière de formation et de sensibilisation en ce qui concerne le diagnostic et l'emploi du terme. De plus, un manque important de ressources matérielles et humaines a été soulevé. Cinq recommandations visant à augmenter la fréquence d'utilisation du terme « trouble développemental du langage » et à améliorer l'évaluation du langage en contexte linguistique minoritaire ont été énoncées.

**Conclusion :** Pour mieux faire connaître le TDL et ses effets sur la vie quotidienne, le rendement scolaire et la vie sociale de l'enfant, la formation des familles, des enseignants et des orthophonistes s'impose. De plus, il est important de pallier la carence en recherche scientifique ainsi que le manque de ressources humaines et matérielles en contexte linguistique minoritaire afin de mieux évaluer, diagnostiquer et intervenir auprès des enfants qui ont des difficultés langagières.

**Mots-clés :** diagnostic, trouble développemental du langage, contexte linguistique minoritaire, français, enfants, orthophonistes.

## Use of the Term "Developmental Language Disorder" by Speech-Language Pathologists Working in French-Language Minority Settings.

**Context:** Specific and universal terms for identifying children with persistent language impairment vary widely among speech-language pathologists nationally and internationally. Between 2017 and 2021, a multidisciplinary international consensus on the terminology and approach to the diagnosis of developmental language disorder (DLD) was reached (Bishop et al., 2017; Maillart et al., 2021; Robillard, 2019). In French-speaking minority communities in Canada, the identification of DLD is further complicated because the coexistence of two (or more) languages often requires a lengthy and comprehensive assessment to confirm the presence of a disorder.

**Objectives:** The objectives of this study were to determine whether speech-language pathologists working with children attending French minority schools use the term DLD (implying the act of making a diagnosis) and how speech-language pathologists assess and identify DLD.

**Methods:** Eighty-six speech-language pathologists working in a francophone minority community in Canada completed a survey regarding the diagnosis and use of the term "developmental language disorder" with children attending French-language schools, and to identify barriers to the use of this term.

**Results:** In summary, the results indicated that 73.3% of speech-language pathologists surveyed use the term DLD. Participants reported a significant need for training and awareness (amongst teachers and families) regarding the diagnosis and use of the term. In addition, a significant lack of material and human resources was raised. Five recommendations to increase the frequency of use of the Developmental Language Disorder term and to improve language assessment in minority language settings were made.

**Conclusion:** In order to increase awareness of DLD and its effects on a child's daily life, academic performance, and social life, training for families, teachers, and speech-language pathologists is needed. In addition, it is important to address the lack of scientific research as well as the shortage of human and material resources in the minority language context in order to better assess, diagnose and intervene with children who have language difficulties.

**Keywords:** diagnosis, developmental language disorder, minority language context, French, children, speech-language pathologists.

## INTRODUCTION

L'utilisation d'un terme spécifique pour identifier les enfants qui ont des troubles persistants du langage varie considérablement d'un orthophoniste à l'autre, sur le plan national et international (Bishop, 2014), et ce d'autant plus en français qu'en anglais (Breault et al., 2019). Le fait de s'entendre sur un terme à utiliser par un groupe de professionnels facilite la communication en fournissant une sténographie verbale pour représenter les caractéristiques d'un trouble. L'emploi d'un terme précis favorise la compréhension, la prise de conscience, la légitimité des difficultés de l'enfant et l'espoir d'améliorer l'accès, la disponibilité et l'efficacité du traitement. Certains professionnels s'inquiètent que le fait d'apposer une étiquette qui se concentre sur le déficit puisse influencer les attentes et être stigmatisant (Bishop, 2014 ; Lauchlan & Boyle, 2007 ; McGregor, 2020). Cependant, il faut contrecarrer la stigmatisation en rompant le silence, en identifiant le problème et en travaillant à gagner une meilleure compréhension et viser l'inclusion des enfants qui ont un trouble du langage. Il est important de noter qu'en augmentant le nombre de systèmes éducatifs et de santé capables de répondre aux besoins des enfants qui ont des troubles, ces systèmes seront mieux préparés à aider ceux qui ont des difficultés similaires, quoiqu'ils puissent ne pas avoir été identifiés. Bien entendu, ne pas identifier les enfants ayant un trouble signifie qu'il pourrait ne pas y avoir de services pour ces enfants. L'identification systématique des enfants atteints d'un trouble du langage est la responsabilité des orthophonistes et constitue une première étape nécessaire pour plaider en faveur de services pour ces enfants.

Au Canada hors Québec, le trouble développemental du langage (TDL) et son équivalent anglais *developmental language disorder*, ne sont pas toujours diagnostiqués. En fait, lorsqu'il s'agit de difficultés langagières non reliées à une exposition limitée à une langue seconde, aucun terme n'était utilisé jusqu'à très récemment (Archibald et al., 2019a ; 2019b). Cette situation diffère de celle du Québec, province majoritairement francophone, où le ministère de l'Éducation a lancé en 1988 un programme qui obligeait les commissions scolaires et les établissements de santé à mandater des orthophonistes afin de procéder à l'identification administrative des élèves présentant des troubles du langage de degré sévère sur la base de leur conclusion orthophonique. À l'époque,

ce diagnostic portait le nom d'audimutité (un terme générique qui décrivait plusieurs difficultés langagières) pour ensuite reprendre le vocable déjà existant, soit la dysphasie, vers les années 1991 (Prud'homme, 2006). Malgré le fait que les études « CATALISE » (*Criteria and Terminology Applied to Language Impairments: Synthesising the Evidence* [critère et terminologie utilisés pour les troubles du langage : une synthèse de l'évidence]) datent de 2016-2017 (Bishop et al., 2016 ; 2017), ces études qui ont incité les professionnels et les chercheurs à uniformiser les critères et la terminologie employée pour identifier les enfants aux prises avec un trouble du langage n'ont pas réussi à éliminer la variation considérable quant à l'emploi de ce terme et à l'acte de poser le diagnostic parmi les orthophonistes. En effet, ce consensus anglophone a entraîné les autres pays à faire de même, incluant les pays francophones (Maillart et al., 2021 ; Robillard, 2019). Les résultats d'une enquête menée auprès d'orthophonistes anglophones canadiens (hors Québec à l'exception d'un participant [Kuiack & Archibald, 2021]) indiquent que 23 % des 353 répondants canadiens utilisaient rarement ou jamais d'étiquette (*developmental language disorder* ou autre) pour décrire les enfants ayant un trouble du langage. De fait, les répondants à l'enquête canadienne (Kuiack & Archibald, 2021), ainsi qu'un échantillon américain de 60 orthophonistes (McGregor et al., 2017) considèrent que le fait de fournir aux parents un terme descriptif est la priorité d'évaluation la plus faible parmi les cinq possibilités énumérées, dont établir des objectifs d'intervention, déterminer si un enfant répond aux critères d'éligibilité aux services, fournir aux parents une étiquette diagnostique pour leur enfant, évaluer l'impact fonctionnel des difficultés de l'enfant et identifier les forces et les faiblesses de l'enfant.

L'identification du TDL dans les minorités francophones du Canada présente un défi encore plus grand. Dans toute province à l'exception du Québec, l'acte de poser un diagnostic d'un trouble du langage est une pratique assez récente. En outre, identifier un TDL est d'autant plus complexe en raison de la coexistence de deux langues (ou plus) puisque la présence d'un trouble dans les deux langues doit être confirmée pour arriver à cette conclusion (Bishop et al., 2016). Dans l'éventualité où l'on évalue les compétences langagières en une seule langue, le risque de surdiagnostiquer les élèves comme ayant un trouble du langage et d'apposer le terme TDL est grand,

surtout lorsque l'évaluation a lieu dans la langue non dominante<sup>1</sup> de l'apprenant d'une langue minoritaire, à titre d'exemple (Thordardottir & Juliusdottir, 2013). Les orthophonistes doivent alors être prudents lorsqu'ils interprètent les résultats des enfants bilingues avec des outils d'évaluation standardisés, car les données normatives de la plupart des outils ont été obtenues sur une population monolingue ou bilingue pour laquelle la langue d'évaluation est majoritaire (Mayer-Crittenden et al., 2014 ; Ordre des audiologistes et des orthophonistes de l'Ontario [OAOO], 2018c ; Paradis et al., 2021). Pour déterminer si le terme TDL s'impose, les orthophonistes doivent également recourir aux informations recueillies à partir de mesures informelles (Archibald et al., 2019b), à des questionnaires parentaux (Paradis et al., 2010), à des évaluations dynamiques (Hunt et al., 2022), à leur jugement clinique (OAOO, 2018b), à l'évaluation des facteurs de risque, aux informations sur les troubles concomitants (Bishop et al., 2016) et à l'évaluation de tâches cognitives comme la répétition de non-mots (Schwob et al., 2021). À l'heure actuelle, aucune étude n'a examiné l'emploi du terme TDL en contexte linguistique minoritaire et les enjeux liés à l'évaluation des enfants inscrits dans des écoles de langue française où la majorité des élèves parlent une langue autre que le français et chez qui le type de bilinguisme est séquentiel (Cavanagh et al., 2016 ; Conseil scolaire catholique Franco-Nord [CSCFN], 2019 ; Conseil scolaire public du Grand Nord de l'Ontario [CSPGNO], 2022 ; Mayer-Crittenden et al., 2014).

## **TDL en contexte bilingue-minoritaire**

### ***Trouble (développemental) du langage***

En 2016-17, deux études consensuelles, les études « CATALISE », regroupant un panel de 59 experts internationaux (8 canadiens) ont été réalisées dans le but de préciser les critères et la terminologie utilisés pour décrire les caractéristiques des troubles du langage qui sont présentes chez les enfants. Ces documents ainsi que d'autres ressources de synthèse sont disponibles gratuitement et nous encourageons les lecteurs à s'y référer pour de plus amples renseignements<sup>2</sup>. Somme toute, la première étude de Bishop et al. (2016) a permis d'identifier les indicateurs de renvoi, les

suggestions d'évaluation et la prise en compte de facteurs supplémentaires servant à identifier les enfants qui ont un TDL. Il est important de noter que les auteurs n'ont pas recommandé un outil ou une procédure d'évaluation, mais cherchaient plutôt à augmenter la confiance des orthophonistes dans leurs décisions cliniques quant à l'identification des troubles du langage.

Dans la deuxième étude, Bishop et al. (2017) ont recommandé la terminologie à préconiser pour décrire les enfants qui ont un trouble du langage. D'abord, le trouble du langage est un terme général qui n'inclut pas les parleurs tardifs dont les déficits langagiers sont résolus avant 5 ans, les problèmes phonologiques simples chez les enfants préscolaires (c'est-à-dire ceux qui ont un trouble des sons de la parole) et les enfants pour lesquels la seule inquiétude est l'exposition limitée à la langue d'instruction (c'est-à-dire les apprenants d'une langue seconde).

Donc, lorsque le trouble est associé à une condition biomédicale, le terme « Trouble du langage associé à {insérer condition biomédicale} » a été recommandé. Ce terme désigne les personnes dont le trouble du langage est secondaire à un autre trouble, soit le trouble du spectre de l'autisme (TSA), une déficience intellectuelle ou une perte auditive neurosensorielle, entre autres. Selon Norbury et al. (2016), ce trouble touche 2,3 % de la population. Lorsque le trouble n'est pas associé à une condition biomédicale, le terme « Trouble développemental du langage » (TDL) sera employé. Le panel s'est entendu sur le fait que lorsqu'ils seront adultes, la terminologie « trouble du langage » remplacera le « trouble développemental du langage ». La prévalence de ce trouble indique qu'environ 2 enfants sur une classe de 30 élèves de 4 à 5 ans auront un TDL suffisamment sévère pour entraver les progrès scolaires (Bishop et al., 2016 ; Norbury et al., 2016). Le TDL a un impact sur la capacité qu'a un individu de comprendre et d'utiliser le langage. Ce trouble peut avoir un impact néfaste sur divers aspects du langage, notamment la phonologie, la morphologie, la syntaxe, la sémantique et la pragmatique. Le fait d'avoir un TDL affecte un ou plusieurs domaines du langage, de manière simultanée ou asynchrone, et ce, quelles que soient les langues parlées.

1 Chez un enfant bilingue ou multilingue, le terme « non-dominant » fait référence à une langue dans laquelle un enfant s'exprime/comprend moins aisément. Inversement, le terme « dominant » est utilisé pour décrire la langue dans laquelle un enfant s'exprime/comprend mieux (Snape & Kupisch, 2016, p.190).

2 Veuillez consulter [RADLD.org](http://RADLD.org) et le site [regroupementtdl.ca](http://regroupementtdl.ca) pour des ressources disponibles dans diverses langues.



Le TDL est très peu connu par la population générale. En effet, l'étude de Kim et al. (2022) effectuée en Australie auprès de 272 participants (population générale) de 18 ans ou plus a montré que les gens connaissaient mal le TDL (19,9 %) par rapport au TSA (97,4 %), au trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) (97,7 %) et à la dyslexie (98,5 %). L'ancienne appellation de ce trouble, soit le trouble spécifique du langage, était encore moins connue (9,4 %). Les participants entendaient parler du TDL à partir d'une vaste panoplie de sources et étaient susceptibles d'acquérir des connaissances incorrectes sur le TDL, comme avoir l'impression que le TSA ou le TDAH sont les troubles les plus répandus. Selon les auteurs de l'étude australienne, la sensibilisation du public au TDL et la connaissance du terme semblent faibles. Des approches plus ciblées pour faire croire la sensibilisation du public au TDL sont nécessaires, dont l'utilisation d'un terme cohérent pour les enfants qui ont des troubles du langage (Ash et al., 2020 ; Kuiack & Archibald, 2021 ; McGregor, 2020).

### **Contexte minoritaire**

Au Canada, dans les provinces où le français est la langue minoritaire, environ quatre millions d'enfants fréquentent des écoles de langues officielles en 2019-2020 (Statistique Canada, 2021a). Parmi ces enfants, plus d'un demi-million sont instruits en français. La protection des droits des communautés francophones minoritaires est assurée par le gouvernement fédéral, tandis que chaque province, conformément aux réglementations fédérales, établit des mécanismes spécifiques à sa juridiction. Depuis 1982, en vertu de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés, les droits en matière d'instruction dans la langue officielle sont assurés pour tout élève canadien. Les enfants issus de parents qui ont été instruits au cycle primaire en français et qui comprennent toujours cette langue peuvent s'inscrire dans une école de langue française. Les parents qui satisfont aux critères sont des ayants droit, ce droit ayant été établi en fonction des antécédents linguistiques ou scolaires de la famille. Selon Statistique Canada (2021b), en 2019-2020, 174 384 enfants issus de provinces où le français est minoritaire étaient inscrits à une école de langue française; parmi ceux-ci, 113 538 ou 65 % étaient en Ontario. Selon Mayer-Crittenden (2020), en 2018-19, dans les écoles de langue française du nord-est de l'Ontario, la plupart des élèves dans les salles de classe de maternelle

étaient anglophones, ce qui reflète également la répartition démographique de la région de 2004 à 2010 (Minor-Corriveau et al., 2018). Cette réalité pourrait être attribuée au fait qu'il y a une diminution des enfants admissibles aux écoles de langue française. Voulant maximiser les effectifs pour assurer la survie des écoles, depuis 2010, plusieurs enfants dits « non admissibles » selon l'article 23 sont maintenant acceptés (Mayer-Crittenden, 2020) dans les écoles de langue française en ayant recours au comité d'admission de l'école (ministère de l'Éducation de l'Ontario [MÉO], 2022a). Dans la majorité des cas, les enfants ne parlent français qu'à l'école, ou lors de rares échanges avec certains membres de la famille (Landry et al., 2010 ; Mayer-Crittenden, 2022 ; Mayer-Crittenden et al., 2014). Les enfants sont donc exposés à la langue pour la première fois à l'âge de 4 ans, soit un bilinguisme précoce séquentiel.

En observant les stratégies éducatives et les cadres de programme des six dernières années, il devient apparent que la plupart des ministères responsables de l'éducation en contexte minoritaire au Canada ont ajusté leurs communications et recommandations pour y intégrer une reconnaissance explicite de la diversité en termes d'origines, de langues et d'itinéraires éducatifs aussi bien pour les élèves que pour le personnel enseignant. De plus, un intérêt croissant pour des méthodes qui mettent en avant la variété linguistique et culturelle émane non seulement du ministère, mais aussi de nombreux conseils ou districts scolaires. Cette tendance se manifeste à travers un élargissement des programmes de formation destinés au personnel enseignant dans ce domaine et l'adoption de diverses initiatives éducatives qui soutiennent le paradigme multilingue (Lory, 2023).

Par conséquent, plusieurs enfants d'ayants droit entrent à l'école avec des niveaux variés de compétences en français (CSCFN, 2019 ; CSPGNO, 2022 ; Gérin-Lajoie, 2002). De fait, la moitié des enfants de parents ayants droit commencent l'école en maîtrisant peu ou pas le français (Cavanagh et al., 2016 ; CSCFN, 2019 ; CSPGNO, 2022 ; Mayer-Crittenden et al., 2014). Par conséquent, l'identification des enfants qui ont un TDL s'avère une tâche difficile dans ce contexte bilingue. En fait, suite à un dépistage ( $n = 187$ ) en 2022, les orthophonistes scolaires ont recommandé que 56 % des enfants en maternelle dans un conseil scolaire francophone du nord

de l'Ontario reçoivent un suivi en orthophonie pour des troubles de la parole ou du langage, (CSPGNO, 2022). Cette incidence est beaucoup plus élevée que les 9,9 % qui ont été rapportés par Norbury et al. (2016) pour les troubles du langage (ceci inclut le trouble du langage associé à une condition biomédicale et le TDL) et les 8 à 10 % qui ont été rapportés pour les troubles de la parole (Bishop, 2010 ; Shriberg et al. 1999) et soulève de nombreuses questions. Ce fait pourrait être dû, en partie, à un manque d'outils et de normes d'évaluation adaptés à la culture et à la langue des enfants qui habitent les communautés francophones minoritaires (Garcia et al., 2006). De plus, il y a un manque de consensus sur les meilleures pratiques pour évaluer les enfants bilingues en contexte minoritaire chez qui les habiletés expressives varient considérablement dans les deux langues afin de distinguer les apprenants d'une deuxième langue des enfants bilingues qui ont un TDL. Les orthophonistes doivent donc recourir à leur jugement clinique critique ou à d'autres outils tels que précisés plus haut pour confirmer la présence d'un trouble du langage ou d'un TDL. Les orthophonistes doivent être prudents lorsqu'ils interprètent les résultats des enfants bilingues avec des outils d'évaluation standardisés, car les données normatives de la plupart des outils ont été obtenues sur une population monolingue ou bilingue pour laquelle la langue d'évaluation est majoritaire (Mayer-Crittenden et al., 2014 ; OAOO, 2018c ; Paradis et al., 2021). Selon le manuel d'examineur d'un outil couramment utilisé à l'échelle du pays et normalisé au Québec, le CELF-5-CDN-F : Évaluation clinique des notions langagières fondamentales - Cinquième édition : Version pour francophones du Canada (Wiig et al., 2019), « les variations régionales et dialectales du français reçoivent un crédit si elles sont appropriées au milieu linguistique de l'enfant » (p. 47). On trouve une annexe dans le manuel avec quelques exemples (exemple : « a nage » au lieu de « elle nage », « pis » au lieu de « puis », mais les exemples ne sont pas exhaustifs (p. 171 et 173, respectivement). Cependant, les critères d'inclusion liés à la langue de l'échantillon de normalisation du CELF-5-CDN-F sont très différents des caractéristiques linguistiques des

enfants en contexte linguistique minoritaire<sup>3</sup>. Il revient à l'orthophoniste de décider si les variations du français des francophones en contextes minoritaires doivent être prises en compte ou considérées comme une erreur, car aucune étude n'a examiné en détail les variations linguistiques produites par les enfants qui fréquentent les écoles de langue française en contexte linguistique minoritaire afin de faire la distinction entre les méprises et les variations (Mayer-Crittenden et al., sous presse). En anglais, les orthophonistes sont confrontés à des défis semblables. Prenons l'exemple de l'outil équivalent en anglais : *Clinical Evaluation of Language Fundamentals-5* (CELF-5) (Wiig et al., 2013). Pour être inclus dans l'étude de normalisation du CELF-5, l'anglais devait être la langue la plus fréquemment utilisée par tous les participants des études de normalisation et de fiabilité, de validité et cliniques connexes. Environ 20 % de l'échantillon étaient signalés comme étant bilingues, soit par l'élève (âgé de 18 à 21 ans), soit par les parents/aidants. Parmi le groupe des personnes identifiées comme bilingues, les langues suivantes ont été mentionnées : l'espagnol, le cambodgien, le cantonais, le mandarin, d'autres langues chinoises, la langue des signes américaine, l'amharique, le filipino/tagalog, le tamoul et le vietnamien. Selon le manuel, les élèves bilingues étaient instruits en anglais, soit la langue majoritaire du pays. Aucun outil n'a été normalisé auprès d'élèves bilingues qui fréquentent des écoles de langue française en contexte linguistique minoritaire. Il ne suffit pas d'évaluer les enfants d'âge scolaire à dominance langagière anglaise uniquement en anglais puisque la langue de scolarisation est le français.

### **TDL et différence langagière**

Les enfants bilingues qui ont un TDL et qui ont profité d'une exposition suffisante aux deux langues ne présentent pas de difficulté langagière en proportion plus élevée que la prévalence de ce trouble chez les enfants monolingues (Paradis, 2010). De même, le fait de provenir d'un milieu bilingue n'est pas un facteur de risque au TDL ; il touche aussi bien les monolingues que les bilingues (Laasonen et al., 2018). En revanche, Thordardottir (2020) a démontré que le multilinguisme peut

3 Critères d'inclusion : L'individu devait parler et comprendre très bien le français selon son âge, devait être scolarisé en français, pouvait être monolingue, bilingue ou plurilingue. S'il était bilingue ou multilingue, le français devait être sa langue dominante ou, au minimum, de niveau équivalent à celui d'autre(s) langue(s). Pour les jeunes enfants (âges 5;0-8;11), le français devait être la langue la plus fréquemment parlée à l'enfant par le parent/gardien principal. Aussi, l'enfant devait parler le français la plupart du temps dans une conversation. Pour les enfants de 9;0-16;11 ans, le français devait être la langue préférée pour parler avec leurs amis et leur famille. (Wiig et al., 2019, p. 21).

contribuer aux difficultés d'acquisition du langage dans certaines situations. Cette chercheuse a pu montrer que, dans certaines circonstances, les compétences linguistiques dans plusieurs langues peuvent être affectées par un manque d'exposition à ces langues et par un développement prolongé des langues. En fait, certains auteurs utilisent le terme « différence langagière » pour dénoter les difficultés liées à un manque d'exposition langagière (Prezas & Jo, 2017 ; Santhanam & Parveen, 2018). Plus précisément, il s'agit d'une différence langagière lorsqu'un enfant ne parle pas la langue cible comme langue maternelle sans éprouver de difficulté dans sa langue dominante. Par conséquent, il devra mettre plus de temps et d'effort à développer les compétences langagières dans la langue cible (dans ce cas, la langue de scolarisation), que ne le fera l'élève chez qui cette langue est aussi la langue maternelle (Spinelli, 2008). Il est important de noter que de nombreux enfants apprennent deux langues et n'éprouvent aucune difficulté dans leur apprentissage de la langue (De Houwer, 2009). Par conséquent, un enfant bilingue qui a un TDL n'a pas besoin de renoncer à une langue afin de surmonter ses difficultés langagières. L'un des éléments les plus importants à examiner, selon de nombreux chercheurs, est le niveau d'exposition aux langues (par exemple, Rodina & Westergaard, 2017 ; Thordardottir, 2011).

### **Variations interprovinciales dans le champ d'exercice de l'orthophonie**

Le champ d'exercice des orthophonistes varie d'un pays à l'autre et, dans certains cas, au sein d'un même pays. Au Canada, il existe neuf organismes de réglementation provinciaux pour ce qui est des professions d'orthophonie et d'audiologie et une association nationale, soit Orthophonie et audiologie Canada [OAC].

Le Canada est composé de 10 provinces et de trois territoires. Les territoires ont des pouvoirs qui leur sont délégués par le gouvernement fédéral et n'ont pas d'organismes de réglementation. L'Île-du-Prince-Édouard est la seule province qui n'a pas d'organisme de réglementation et qui oblige la certification auprès de l'association nationale, lui donnant recours à ses normes et directives de pratique (OAC, 2004). Il existe de nombreuses distinctions en ce qui concerne la réglementation à

travers le pays, y compris le champ d'exercice des professionnels de la santé, notamment en ce qui concerne le pouvoir de diagnostiquer un trouble de la communication ou de la déglutition<sup>4</sup>.

À titre d'exemple, selon le champ d'exercice des orthophonistes membres en règle de l'*Alberta College of Speech-Language Pathologists and Audiologists* (ACSLPA), l'orthophoniste « sélectionne et applique les procédures de dépistage/évaluation appropriées, analyse/interprète les informations recueillies pour déterminer le diagnostic et met en œuvre les interventions appropriées pour fournir des services de qualité qui correspondent aux priorités et aux besoins changeants des clients. » (traduction libre, ACSLPA, 2022).

La capacité de diagnostiquer un trouble de la communication ou de la déglutition est également incluse dans les règlements du *College of Speech and Hearing Professionals of British-Columbia* [CSHBC] (2022) (Health Professions Act, 2008) ; elle est aussi reconnue comme faisant partie du champ d'exercice des orthophonistes en Saskatchewan (*Saskatchewan Association of Speech-Language Pathologists and Audiologists* [SASLPA], 2020), au Manitoba (*College of Audiologists and Speech-Language Pathologists of Manitoba* [CASLPM], 2020 ; Loi sur les professions de la santé réglementées, 2013), à Terre-Neuve (*College of Audiologists and Speech-Language Pathologists of Newfoundland and Labrador* [CASLPLNL], 2013 ; *Newfoundland and Labrador Regulation*, 2013), et au Nouveau-Brunswick (Association des orthophonistes et des audiologistes du Nouveau-Brunswick [AOANB], 2022 ; Loi sur l'orthophonie et l'audiologie, 1996). Au Québec, bien que le terme diagnostic soit réservé aux médecins, psychologues et psychoéducateurs (ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2022), les orthophonistes peuvent fournir une conclusion orthophonique qui a la même valeur qu'un diagnostic, par exemple pour l'accès aux services dans les écoles (Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec [OOAQ], 2022).

Selon la Loi de 1991 sur les professions de la santé réglementées de l'Ontario, la communication d'un diagnostic est un acte autorisé que les orthophonistes et les audiologistes ne sont pas légalement permis d'effectuer. En 2018, l'Ordre des

4 Pour en savoir plus long sur les différences entre un organisme de réglementation et une association professionnelle, l'OAOO a publié une ressource à cet effet intitulée « Différences entre un organisme de réglementation et une association professionnelle. » (OAOO, 2019).

audiologistes et des orthophonistes de l'Ontario (OAAO, 2018a) a clarifié la distinction entre la communication de renseignements cliniques et la communication d'un diagnostic. Somme toute, l'ordre considère que les orthophonistes possèdent les connaissances, les compétences et le jugement nécessaires pour poser un diagnostic en orthophonie, dans les limites de leur champ de pratique. Les orthophonistes ont la responsabilité professionnelle de communiquer les résultats cliniques concernant les symptômes et les difficultés de la communication et de la déglutition, et peuvent utiliser des termes tels que « trouble du langage » pour décrire ces difficultés. Les orthophonistes n'ont pas le droit de communiquer au patient/soignant la condition biomédicale ou le trouble sous-jacent au trouble de la communication ou de la déglutition, mais peuvent se référer à ce diagnostic biomédical une fois qu'il a été communiqué au patient/soignant par un professionnel de la santé autorisé (Archibald et al., 2019b).

### Problématique

L'étude canadienne effectuée auprès des orthophonistes anglophones par Kuiack et Archibald (2021) a montré que, même en contexte linguistique majoritaire, les orthophonistes hésitent à poser un diagnostic et à utiliser le terme TDL (developmental language disorder). Malgré le fait que plus d'un demi-million d'enfants sont scolarisés en français dans une communauté linguistique minoritaire au Canada, il existe, à l'heure actuelle, une pénurie de ressources et d'informations portant sur l'évaluation et l'identification des enfants qui ont un trouble du langage ou un TDL, surtout lorsque ces derniers fréquentent une école de langue française ou un programme d'immersion. La présente étude a pour objectif de répondre aux questions suivantes, par le biais d'un sondage :

- 1) Les orthophonistes travaillant avec des enfants fréquentant des écoles minoritaires francophones utilisent-ils le terme TDL (ce qui sous-entend l'acte de poser un diagnostic) ?
- 2) Comment les orthophonistes font-ils pour évaluer et identifier le TDL chez les enfants qui fréquentent des écoles minoritaires francophones ?

Nous proposons comme hypothèse que les orthophonistes n'utilisent pas toujours le terme TDL, conformément à ce qui est rapporté dans les études portant sur les orthophonistes qui œuvrent

en contexte majoritaire, et que cette hésitation est d'autant plus accentuée chez les orthophonistes œuvrant en contexte linguistique minoritaire.

## MÉTHODE

### Participants

Dans l'intention de sélectionner le plus large échantillon possible de participants pour cette étude, les chercheuses ont sollicité l'appui de l'association nationale Orthophonie et audiologie Canada [OAC], en plus de toutes les associations provinciales en orthophonie et audiologie au Canada afin de faire la promotion du sondage auprès de leurs membres. OAC a diffusé l'invitation par l'entremise d'un courriel hebdomadaire envoyé à tous ses membres, ainsi que dans ses réseaux sociaux. Certaines associations provinciales ( $n = 5$ ) ont fait de même, tandis que d'autres ( $n = 2$ ) ont indiqué que ce genre de partage d'information ne faisait pas partie de leur mandat. Le lien vers le sondage a été partagé avec les 28 conseils scolaires de langue française en contextes minoritaires au Canada afin qu'ils le diffusent auprès de leurs orthophonistes. Des 28 conseils, 15 ont confirmé avoir partagé le sondage avec leurs orthophonistes. Les 13 autres conseils n'ont pas répondu à notre requête. Enfin, le sondage a été partagé sur les réseaux sociaux des chercheuses et la méthode boule-de-neige a été employée. Pour participer, les participants devaient correspondre aux critères suivants : être orthophoniste, être membre en règle d'un organisme de réglementation, travailler au sein d'un conseil scolaire de langue française ou travailler dans un cabinet privé qui assure les services aux élèves inscrits dans des écoles de langue française ; travailler en contexte linguistique minoritaire (hors Québec). Le sondage a été rendu accessible en ligne pendant six semaines à l'aide de l'application Google Forms, soit du 24 mai au 6 juillet 2022. L'anonymat a été assuré ; aucun nom ou renseignement personnel n'a été retenu.

Au total, 86 orthophonistes ont participé, dont 84,9 % étaient embauchés par l'un des 28 conseils scolaires de langue française au Canada et 15,1 % travaillaient en cabinet privé et offraient des services à des enfants inscrits dans des écoles de langue française au moment du sondage. Tous les orthophonistes étaient bilingues (français-anglais) et avaient les compétences linguistiques nécessaires pour évaluer les élèves dans les deux langues. En ce qui concerne l'âge des élèves desservis, 94,2 % des orthophonistes travaillaient



**TABLEAU 1 :** Province(s) dans laquelle/lesquelles les orthophonistes offrent des services francophones en contexte minoritaire et nombre total d'orthophonistes par province (Institut canadien d'information sur la santé [ICIS], 2022).

Province	n	%	Nombre d'orthophonistes par province
Colombie-Britannique	4	4,7	1 461
Alberta	5	5,8	1 492
Saskatchewan	1	1,2	423
Manitoba	2	2,3	418
Ontario	51	59,3	3 482
Nouveau-Brunswick	17	19,8	249
Nouvelle-Écosse	5	5,8	312
Île-du-Prince-Édouard	2	2,3	40*
Terre-Neuve	0	0	152
Territoire du Nord-Ouest	0	0	12*
Yukon	0	0	20*

Dans plusieurs cas, les répondants travaillaient avec des enfants appartenant à plus d'une tranche d'âge.

\* Les chiffres peuvent être sous-estimés en raison du statut non réglementaire de la profession.

avec des élèves de 3 à 6 ans; 96,5 % avec des élèves de 7 à 9 ans; 73,3 % avec des élèves de 10 à 12 ans et 43 % avec des élèves de plus de 12 ans. Le tableau 1 montre la/les province(s) dans laquelle/lesquelles les orthophonistes travaillaient.

### Procédure et Matériaux

Cette recherche a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la Recherche de l'Université Laurentienne, numéro de référence 6021211.

Le questionnaire était composé de 16 questions, dont huit questions à choix multiples, six questions à échelle Likert à cinq niveaux et deux questions ouvertes. Ce type d'entretien directif a été privilégié afin d'assurer une certaine standardisation des entretiens. Le questionnaire a été créé en suivant les meilleures pratiques pour la création d'outils de sondage telles qu'élaborées par Umbach (2004). Ces paramètres incluent un temps de réponse inférieur à 10 minutes pour l'achèvement du questionnaire, une séquentialité rationnelle dans l'agencement des questions, l'intégration d'une jauge de progression visible, l'homogénéité de la typographie et de la chromatique du texte, l'omission de tout lien externe, de même que l'incorporation d'un éventail de questions à choix limité et à réponses élargies. Par la suite, la validité du contenu des outils a été déterminée par quatre experts : deux en recherche expérimentale et deux orthophonistes. Un prétest du questionnaire

a été effectué auprès de trois orthophonistes œuvrant dans le secteur privé afin d'obtenir leur rétroaction concernant les questions posées. Quelques changements mineurs ont été proposés et appliqués à cette étape afin de rendre les questions plus claires. Pour de plus amples renseignements au sujet des questionnaires, le lecteur peut communiquer avec la première auteure. Le questionnaire se trouve à l'annexe 1. La première question servait à indiquer la province ou les provinces dans lesquelles les répondants offraient des services aux enfants inscrits dans des écoles francophones minoritaires. La deuxième portait sur le milieu de service dans lequel le répondant travaillait, soit en conseil scolaire de langue française, soit en cabinet privé, suivie de trois questions qui portaient sur le niveau de compétence ou de connaissance en ce qui concerne l'identification d'un TDL en contexte linguistique minoritaire et la différenciation entre un TDL et une différence langagière. Les quatre questions suivantes portaient sur les outils d'évaluation, soit l'efficacité des outils utilisés pour identifier les enfants qui ont un TDL, les types de mesures utilisées par les orthophonistes (formelles, informelles, rendement scolaire, information des parents ou du personnel enseignant, autre), la langue ciblée par ces outils, et le niveau d'aisance qu'avaient les orthophonistes à évaluer le langage écrit. Dans le cadre de cette étude, nous nous

sommes surtout concentrées sur le langage oral plutôt que sur le langage écrit, bien que la lecture et l'écriture soient couramment affectées chez les personnes aux prises avec un TDL (Bishop et al., 2017 ; McGregor, 2020). C'est pourquoi nous avons décidé d'inclure cette question. En ce qui concerne le langage oral, les enfants peuvent produire assez aisément des énoncés simples sur le plan grammatical, alors que les difficultés à l'égard de la syntaxe plus complexe ne deviennent évidentes que lorsque les exigences langagières, orales ou écrites, deviennent plus grandes. Même lorsque les enfants démontrent une connaissance adéquate du lexique, leur vocabulaire peut manquer de profondeur et de portée par rapport à leurs pairs, pouvant se traduire par un manque de compréhension. Ce profil peut également s'entrelacer avec le langage écrit, car les difficultés en langage oral des enfants interfèrent avec leur compréhension en lecture (Bishop et al., 2017 ; McGregor, 2020 ; Peña et al., 2020). Les trois questions suivantes portaient sur l'emploi du terme TDL dans les rapports d'évaluation. À la treizième question, les répondants devaient estimer le niveau de connaissance du personnel scolaire en ce qui concerne les caractéristiques du TDL et l'impact de ce trouble sur l'apprentissage des élèves. Cette question a été incluse puisque plusieurs études (Ash et al., 2020 ; Kim et al., 2022 ; Kuiack & Archibald, 2021) rapportent le manque de connaissance de la part de la population générale et des enseignants concernant le TDL, donc nous voulions en connaître davantage sur ce phénomène en contexte linguistique minoritaire. La quatorzième question, une question ouverte, visait à recueillir des informations sur les besoins spécifiques des répondants pour améliorer les services d'orthophonie pour les enfants atteints d'un TDL. Elle était suivie d'interrogations sur l'âge des enfants concernés et d'une possibilité pour les répondants de formuler des commentaires généraux. Le questionnaire a été créé en fonction des préoccupations des orthophonistes en contexte linguistique francophone minoritaire, soit plusieurs anecdotes qui avaient été partagées avec les chercheuses au cours des dernières années, ainsi que selon les résultats de diverses recherches effectuées au nord-est de l'Ontario indiquant un besoin d'approfondir nos connaissances en ce qui concerne l'identification du TDL (Dubreuil-Piché et al., 2017 ; Mayer-Crittenden , 2020 ; Mayer-Crittenden & Cameron, 2022 ; Mayer-Crittenden et al., 2014 ; Minor-Corriveau et al., 2018 ; O'Coin, 2022).

## Analyses

Les deux questions ouvertes ont été traitées individuellement et une grille d'analyse a été dressée pour regrouper les réponses semblables. Les analyses ont été faites en trois grandes étapes (Krief & Zardet, 2013). La première étape, ou l'étape de la préanalyse, a servi à organiser les données, à rassembler les tendances générales, soit des thématiques sous-tendant les propos, sans imposer trop de regroupements généraux. D'emblée, les chercheuses se sont imprégnées des données, en les lisant à plusieurs reprises et en consignait les répétitions significatives. Par la suite, elles ont procédé à une structuration préliminaire en organisant de manière méthodique les éléments pertinents des données et en rassemblant les informations connexes. Enfin, elles ont entamé l'élaboration de thèmes en établissant des catégories potentielles basées sur les redondances identifiées.

La deuxième étape a servi à regrouper les sous-thèmes en plus grands thèmes, tout en catégorisant les thèmes en fonction de l'objet de la recherche (Savall et al., 2008). Par la suite, les chercheuses ont évalué la pertinence des thèmes en les confrontant aux données codées et à l'ensemble des données, tout en élaborant un plan d'analyse thématique. Pour conclure, elles ont affiné et déterminé des appellations précises pour chaque thème, en poursuivant leur analyse afin de leur attribuer des noms et des définitions appropriés. Afin d'appréhender l'objet de recherche d'au moins deux perspectives différentes et d'assurer une triangulation méthodologique, les questions ont été analysées par deux chercheuses différentes et comparées par la suite (Savoie-Zajc, 1996). Le taux de fiabilité des deux chercheuses n'a pas été calculé, cependant elles se sont entendues sur la grande majorité des thèmes. Dans l'éventualité où des différences ont été observées, les deux chercheuses se sont rencontrées afin d'examiner de près les différences et d'arriver à un consensus sur les thèmes et les sous-thèmes. La troisième étape a servi à approfondir l'interprétation dans le but d'en tirer des inférences et des conclusions.

## RÉSULTATS

Rappelons les objectifs de cette étude : par le biais d'un sondage, les chercheuses cherchaient à savoir 1) si les orthophonistes intervenant auprès d'enfants issus d'établissements scolaires francophones minoritaires utilisent le terme « trouble développemental du langage » au moment de

**TABLEAU 2 :** Pourcentage des participants ayant répondu à chacun des choix de réponse.

Question	1 (faibles)	2	3	4	5 (excellentes)
Je trouve que mes compétences sur l'identification des élèves qui ont un TDL sont :	1,2	2,3	32,6	52,3	11,6
Je trouve que mes connaissances sur les critères servant à identifier les enfants en contexte linguistique minoritaire qui ont un TDL sont :	4,7	11,6	33,7	46,5	3,5
Je trouve que mes connaissances sur les caractéristiques servant à distinguer un TDL d'une différence langagière sont :	3,5	7	22,1	45,3	22,1

  

Question	1 (avec aisance)	2	3	4	5 (avec beaucoup de difficulté)
Les outils d'évaluation du langage me permettent d'identifier les enfants qui ont un TDL :	4,7	23,3	27,9	40,7	3,5
Je me sens bien outillé pour évaluer le langage écrit de manière formelle :	29,1	23,3	16,3	19,8	11,6

  

Question	1 (très peu)	2	3	4	5 (très bien)
Selon moi, le personnel scolaire avec lequel je travaille connaît _____ les caractéristiques du TDL et l'impact de ce trouble sur l'apprentissage des élèves	32,6	30,2	29,1	7	1,2

TDL = Trouble développemental du langage

poser leurs conclusions orthophoniques ; et 2) si les orthophonistes appliquent diverses méthodes pour évaluer et confirmer la présence d'un « trouble développemental du langage » chez les élèves fréquentant des écoles francophones en contexte minoritaire.

Malgré le fait que la majorité des répondants provenaient de l'Ontario (59,3 %), une représentation nationale fut tout de même possible. Ce rapport est conforme au nombre d'élèves inscrits dans des écoles de langue française en Ontario (65 %) par rapport au reste du Canada (Statistique Canada, 2021b). Une analyse qualitative de certaines réponses en fonction du lieu d'origine des répondants a été effectuée. Aucune tendance saillante n'était influencée par la province dans laquelle l'orthophoniste œuvrait.

D'emblée, nous cherchions à savoir si les orthophonistes qui travaillent en contexte linguistique francophone minoritaire utilisent le terme TDL dans leurs rapports d'évaluation. Selon les réponses au sondage, 73,3 % des répondants ont répondu par l'affirmative alors que 26,7 % ont rapporté qu'ils ne s'en servent pas. Pour ceux qui ont répondu par l'affirmative ( $n = 63$ ), nous cherchions à mieux comprendre comment ils

avaient développé la confiance d'employer ce terme. De quatre réponses possibles, la discussion entre collègues a été la réponse la plus commune (91 %), suivie de formations sur le sujet et de lectures indépendantes (85,1 % chacune); 22,4 % des répondants ont choisi l'option « autre » (les répondants pouvaient choisir plus d'une réponse). Pour ceux qui ont indiqué qu'ils n'utilisaient pas le terme TDL ( $n = 23$ ), la réponse la plus fréquente était l'option « autre » (51,2 %), suivie de « je ne me sens pas suffisamment compétent dans le domaine » (30,2 %), « ce n'est pas une pratique courante à mon conseil scolaire » (25,6 %) et « l'emploi de l'étiquette n'est pas permis par mon ordre professionnel » (18,6 %). Pour cette dernière réponse, trois répondants étaient de l'Ontario et deux de l'Île-du-Prince-Édouard. En outre, les orthophonistes ont auto-évalué leurs compétences pour identifier les élèves atteints d'un TDL avec une minorité s'estimant excellents. La plupart se considèrent modérément compétents. Concernant l'identification du TDL en contexte linguistique minoritaire, encore moins se jugent excellents. Une proportion significative éprouve des difficultés à utiliser les outils d'évaluation du langage pour identifier le TDL et pour évaluer le langage écrit. Finalement, la plupart des orthophonistes

**TABLEAU 3 :** Types d'outils utilisés par les orthophonistes en contexte minoritaire.

Types d'outils d'évaluation utilisés					
Formels (outils standardisés/normalisés)	Informels (outils ni standardisés/ni normalisés)	Rendement scolaire	Information des parents	Information du personnel enseignant	Autres
97,7 %	98,8 %	90,7 %	97,7 %	95,3 %	26,7 %

pensent que le personnel enseignant possède peu de connaissances sur le TDL et son impact sur l'apprentissage des élèves.

Le tableau 2 comprend les résultats des questions à échelle Likert qui ont été regroupés.

De plus, 95,3 % des répondants ont indiqué qu'ils utilisent une batterie d'évaluation qui comprend des outils formels et informels en français et en anglais, tandis que 4,7 % ont répondu par la négative. Le tableau 3 montre les types d'outils utilisés par les orthophonistes.

Pour les deux questions ouvertes concernant les exigences nécessaires des répondants pour optimiser la prestation des services orthophoniques aux enfants atteints d'un TDL ainsi que leurs commentaires généraux, trois thèmes centraux se sont dégagés : 1) l'évaluation, 2) l'intervention et les adaptations et 3) la sensibilisation et l'appui. Ces trois thèmes centraux se divisaient ensuite en sous-thèmes. Chacun de ces sous-thèmes sera abordé en fonction des thèmes centraux.

### L'évaluation

La majorité des répondants ont fait des commentaires qui se rapportent spécifiquement aux méthodes d'évaluation en contexte linguistique minoritaire afin d'en arriver à une conclusion diagnostique du TDL. Ce thème central se divise en trois sous-thèmes : 1.a) outils d'évaluation, 1.b) formation, 1.c) droit législatif.

### Outils d'évaluation

Plus de la moitié des participants ( $n = 47$ ) ont indiqué qu'ils aimeraient avoir accès à des outils d'évaluation standardisés et normalisés adaptés à leur population. Quatre d'entre eux ont spécifié qu'il serait bénéfique d'avoir des outils en langage écrit qui prennent en compte le contexte minoritaire. « J'aimerais avoir des outils d'évaluation du langage écrit standardisés et adaptés aux élèves franco-ontariens. » et « Il nous faut de meilleures données sur la population de langue minoritaire dans une communauté

avec langue majoritairement anglaise. » sont des exemples d'énoncés fournis par les participants qui appuient ces propos.

### Formations

Le besoin de formation est revenu à plusieurs reprises. Les orthophonistes ont indiqué un besoin pour des formations en orthophonie, pour les enseignants et pour les parents. À la question « Quel genre de ressource te faudrait-il afin de mieux desservir la population aux prises avec un TDL ? », un participant a répondu « De meilleures batteries d'évaluations et d'amples formations. » et un autre fait le commentaire suivant « Je (et les autres orthophonistes) devrais offrir plus de formations aux enseignant(e)s et autres membres du personnel scolaire afin de les sensibiliser au TDL. C'est un trouble qui est souvent difficile à comprendre et nous devons en parler davantage dans le milieu scolaire. » En ce qui concerne les formations pour les orthophonistes, celles-ci serviraient à approfondir leurs connaissances au sujet du TDL, à la différence langagière, aux difficultés langagières rencontrées par les élèves plus âgés qui ont un TDL, à l'identification des enfants qui ont un TDL en plus d'un trouble concomitant (par exemple, le TDAH) et à l'identification des enfants qui ont possiblement un trouble sous-jacent (par exemple, le TSA). Un orthophoniste a ajouté qu'il « [...] est difficile de poser un diagnostic du TDL chez les enfants francodominants puisque ceux-ci réussissent parfois pauvrement ou à la limite de la norme en français avec des tests normalisés au Québec et pauvrement ou passablement bien en anglais. ». Il est donc difficile de déterminer s'il s'agit d'un TDL ou d'une différence langagière en raison du contexte minoritaire et du manque d'exposition aux langues. Les suggestions de formations pour le personnel enseignant étaient plutôt axées sur les caractéristiques du TDL et sur l'identification de signes d'alerte auprès des élèves chez qui les enseignants soupçonnent la présence d'un trouble. Pour les formations destinées aux parents, celles-ci étaient plutôt centrées sur le développement langagier en contexte minoritaire et sur les caractéristiques du TDL.



### **Droit législatif**

Trois orthophonistes ont mentionné que la désignation formelle selon le ministère de l'Éducation de l'Ontario est tout simplement un « trouble du langage », ce qui fait partie des anomalies liées à la communication (MÉO, 2022b). Étant donné que cette dénomination est différente du TDL, certains orthophonistes sont d'avis que l'emploi du terme TDL porterait à confusion. Certains participants ont mentionné qu'il faudrait apporter des changements sur deux plans : 1) changer la dénomination de l'anomalie au niveau ministériel ( $n = 3$ ) et 2) donner le droit aux orthophonistes de poser ce diagnostic à l'échelle nationale ( $n = 6$ ). Par exemple, un participant de l'Ontario a répondu « je me sens à l'aise dans mon domaine, mais un peu plus craintive de poser l'étiquette et je suis incertaine de la façon de la formuler. Longtemps, selon notre ordre en Ontario, on nous a dit que c'était au rôle du psychologue de la poser et non nous ». Cependant, d'autres orthophonistes ont ajouté que le diagnostic du TDL n'est pas nécessaire pour l'identification des élèves et est donc moins prioritaire.

### **L'intervention et les adaptations**

Le deuxième grand thème portait sur le besoin d'appui au niveau de l'intervention des enfants à qui on a accordé la conclusion orthophonique d'un TDL; les orthophonistes ont noté que cet appui est nécessaire pour justifier la main-d'œuvre et les matériaux/ressources disponibles en français.

### **Main-d'œuvre**

Cinq orthophonistes ont mentionné qu'ils n'ont pas le temps requis pour assurer une prestation de service en orthophonie adéquate aux enfants qui ont un diagnostic du TDL, sans spécifier la durée requise. Huit orthophonistes ont noté le besoin d'augmenter les effectifs du personnel, soit en embauchant des orthophonistes ou des aides-orthophonistes. En somme, il faut accorder davantage de fonds publics pour augmenter l'offre de ces services. De plus, plusieurs orthophonistes ont indiqué qu'ils auraient besoin de plus de temps avec les élèves chez qui ils soupçonnent un TDL, tant pour l'évaluation que pour l'intervention : « Le genre de ressources qu'il me faudrait, c'est une reprise des classes de langage ainsi que du temps et le budget nécessaire pour former le

personnel scolaire (coût de la suppléance<sup>5</sup>). Une orthophoniste qui voit un enfant qui a un TDL une fois par semaine ne peut pas faire à elle seule la différence pour cet enfant. Il faut donc bonifier la formation des parents et du personnel enseignant par les orthophonistes, selon moi. »

### **Ressources en français**

Vingt-six participants ont mentionné le besoin d'avoir accès à plus de ressources en français, soit pour l'intervention, soit pour la salle de classe. Selon un participant, « avoir des ressources à partager aux enseignantes et de meilleurs outils d'évaluation pour poser un diagnostic de TDL » est ce qu'il lui faut pour bien desservir cette population. Les participants n'ont pas précisé si le fait d'avoir plus de ressources en matière d'intervention mènerait à une volonté acharnée de poser le diagnostic du TDL. Deux orthophonistes ont soulevé le fait qu'il existe maintenant des sites web en anglais (par exemple, [radld.org](http://radld.org), [dldandme.org](http://dldandme.org)), mais qu'il n'y en a pas suffisamment en français. Deux autres ont rapporté le besoin de dresser une liste d'adaptations pour les plans d'enseignement individualisé conçue spécifiquement pour les élèves qui ont un TDL.

### **La sensibilisation et le soutien**

Le troisième thème central, quoique moins saillant que les autres, portait sur deux sous-thèmes, soit le besoin de : a) sensibiliser le personnel enseignant et les parents aux enjeux liés au TDL, et b) former des groupes de soutien pour les familles.

### **Sensibilisation**

Trois orthophonistes ont noté qu'il serait bénéfique de créer des capsules vidéo qui portent sur le TDL, tout en incluant des témoignages de gens qui ont un TDL. Huit orthophonistes ont également soulevé qu'il serait utile de sensibiliser les parents aux facteurs à considérer lorsque ces derniers choisissent la langue dans laquelle ils aimeraient que leurs enfants soient scolarisés. Plus particulièrement, les parents devraient être conscients des enjeux liés à l'acquisition d'une langue minoritaire. Il est essentiel d'assurer une exposition suffisante des enfants à cette langue en contexte extracurriculaire, de reconnaître le rôle crucial de l'engagement parental en tant que soutien linguistique, indépendamment de leur maîtrise de la langue française, ainsi que

5 Coût requis pour la rémunération d'un enseignant remplaçant pendant l'absence de l'enseignant titulaire affecté à une formation.

de prendre en compte les diverses variantes dialectales présentes sur le territoire canadien, entre autres considérations.

### **Forums et groupes de soutien**

Deux répondants ont mentionné que des forums de discussion pour des orthophonistes œuvrant en contexte minoritaire seraient un bon moyen de permettre aux orthophonistes de discuter des similitudes entre les régions, de partager des ressources et de discuter de cas particuliers entre collègues. D'autres ont noté encore une fois qu'il existe des forums pour les anglophones ou pour les francophones en contexte majoritaire (au Québec), mais très peu pour ceux qui œuvrent en contexte minoritaire. Enfin, quatre orthophonistes ont mentionné qu'il serait utile d'orienter les parents vers des groupes de soutien pour les parents lorsque ces derniers apprennent que leur enfant a un TDL.

### **DISCUSSION**

Somme toute, les résultats du sondage montrent qu'il y a un besoin en matière de formation et de sensibilisation en ce qui concerne le diagnostic et l'emploi du terme TDL à l'échelle nationale. Sur 86 répondants, seulement 10 (11,6 %) ont indiqué posséder d'excellentes compétences par rapport à l'identification des enfants qui ont un TDL. Ce chiffre diminue à trois (3,5 %) lorsque l'on considère le contexte linguistique minoritaire (question 4 du sondage), un taux inquiétant étant donné la prévalence de ce trouble. Cependant, il est possible que les participants n'aient pas tous interprété la gradation de l'échelle Likert de la même façon, où un 3 aurait pu être perçu comme étant à la fois neutre et indiquant qu'il y a place à l'amélioration. De plus, 73,3 % des orthophonistes ont rapporté qu'ils utilisent le terme TDL. Ce taux correspond à ceux obtenus par Kuiack et Archibald (2021) dans leur étude menée auprès d'orthophonistes anglophones canadiennes, les taux étant de 77 % (réponse affirmative) et 23 % (réponse négative). Il est intéressant de noter que deux des cinq répondants qui ont indiqué que leur ordre professionnel ne leur permet pas d'utiliser le terme sont issus de l'Île-du-Prince-Édouard, soit la seule province sans ordre professionnel. Comme les orthophonistes de cette province doivent être membres de l'OAC et que l'OAC n'a pas de politique en place qui empêche l'emploi du terme TDL, ces répondants pourraient, en effet, le faire. En outre, les trois autres répondants

provenaient de l'Ontario. Selon l'OAOO (2018a), les orthophonistes sont autorisés à employer le terme TDL dans leurs rapports d'évaluations. Tout bien considéré, ces résultats appuient les lacunes dans les connaissances et le manque de compréhension vis-à-vis de l'emploi du terme, d'où l'importance de sensibiliser davantage et de former les orthophonistes à cet égard.

Quarante-trois orthophonistes ont indiqué une pénurie d'outils d'évaluation normalisés sur une population minoritaire qui représente leur clientèle cible. Cependant, étant donné que les études normatives nécessitent un bassin de sujets suffisamment élevé et une population moyennement homogène, nous sommes d'avis que la création de normes régionales pour chaque contexte linguistique minoritaire au Canada n'est pas possible. Deux questions demeurent donc en suspens : est-ce acceptable d'obtenir des normes pour les enfants en contexte linguistique minoritaire et de les appliquer à travers le pays ? Les groupes linguistiques minoritaires des provinces où les enfants peuvent être scolarisés en français sont-ils suffisamment semblables pour créer une seule norme par indicateur langagier pour toutes les minorités linguistiques francophones canadiennes ? Étant donné l'hétérogénéité des populations francophones et les limites des outils normalisés, cette pratique est fortement déconseillée, voire dénoncée (Bolaños-Medina & González-Ruiz, 2012 ; Bryant & Brown, 1984).

Ou encore, devrions-nous plutôt fonder notre diagnostic sur des outils informels comme le font déjà 98,8 % des répondants ? Chose certaine, les réponses obtenues à ce sondage montrent que les outils informels mènent à une incertitude de la part des orthophonistes à poser un diagnostic étant donné qu'ils ne génèrent pas un score de césure servant à identifier la présence d'un TDL. Dans ce cas, l'évaluation dynamique serait une méthode quasi formelle à privilégier, qui servirait à fournir des renseignements ponctuels recueillis à des moments variés dans une variété de contextes, permettant de poser le diagnostic du TDL avec plus de confiance. Il faudrait donc sensibiliser les orthophonistes par rapport aux avantages de ce type d'évaluation, qui a pour but de révéler le rendement d'un individu par l'entremise de l'enseignement, les démonstrations et l'étayage durant l'évaluation, et d'évaluer chez ces individus la performance améliorée qui en découle (Hunt et al., 2022).

Quarante-cinq orthophonistes ont mentionné le besoin de participer à des formations qui portent spécifiquement sur le contexte linguistique minoritaire et l'acquisition d'une langue seconde, soit pour les orthophonistes, soit pour les enseignants ou pour les parents. Malgré le fait qu'il existe plusieurs formations sur l'identification des enfants aux prises avec un TDL et le bilinguisme, très peu de formations ciblent ce contexte ou cette population de manière spécifique. Il s'agit donc d'une lacune quant au développement des compétences à cet égard chez les orthophonistes qui œuvrent en milieux francophones minoritaires. Selon la perception des orthophonistes, le personnel enseignant ne possède pas une bonne connaissance du TDL et n'est pas conscient de ses effets sur le rendement scolaire. Ce phénomène est le résultat d'un cycle vicieux. Moins les orthophonistes posent le diagnostic du TDL, moins le personnel enseignant en est conscient et moins il sera porté à faire une demande de service auprès d'un orthophoniste lorsqu'il a des inquiétudes concernant le rendement scolaire d'un élève (McGregor, 2020). De la même façon, ce constat correspond aux résultats obtenus par l'étude australienne (Kim et al., 2022), dans laquelle seulement 19,9 % des participants avaient une connaissance approfondie du TDL, et ce, en milieu linguistique majoritaire. Ce manque de connaissances peut avoir un impact négatif sur le bien-être des enfants et de tout individu qui a un TDL.

Afin de répondre aux recommandations des orthophonistes, un lobbying concerté est de mise. Ce dernier permettrait d'exercer des pressions auprès des gouvernements provinciaux en vue d'obtenir un financement plus soutenable pour l'offre de services adéquats à tous les enfants qui ont un TDL. Il est probable que les orthophonistes seront plus susceptibles de poser le diagnostic si plus de services sont disponibles. Selon le rapport de l'association ontarienne des orthophonistes et audiologistes [AOOA] (2021) sur les services orthophoniques en milieu scolaire en Ontario, on comptait en moyenne un orthophoniste pour 3 182 élèves, ce qui représente le rapport le plus faible au Canada, à l'exception du Nunavut. La province de l'Ontario compte moins d'orthophonistes que n'importe quelle autre province (22,7 orthophonistes/100 000 individus en Ontario ; moyenne au Canada = 28,7 orthophonistes/100 000 individus) et la population la plus importante selon les données du recensement le plus récent

(ICIS, 2022). De plus, la charge de travail moyenne par orthophoniste ontarienne était de 166 élèves, soit une charge impossible à gérer (Katz et al., 2010). Ces données sont appuyées par un énoncé de position publié par Orthophonie et audiologie Canada [OAC] en 2022. Les résultats ont montré que le nombre d'orthophonistes travaillant dans les écoles canadiennes est insuffisant pour répondre aux besoins des élèves qui pourraient tirer profit de ces services. Ces deux rapports, ainsi que les réponses au sondage de la présente étude montrent qu'un rapport élèves/orthophoniste plus soutenable est nécessaire et appuie la pertinence d'augmenter le financement et les ressources humaines pour les services d'orthophonie en contexte minoritaire et multilingue. Comme prochaines étapes, les auteurs proposent que :

1. les associations provinciales et nationales, ainsi que les organismes de réglementation travaillent de concert afin de s'entendre sur le rôle des orthophonistes en ce qui a trait à l'emploi du terme TDL au Canada ;
2. les associations provinciales et nationales travaillent de concert avec les gouvernements provinciaux et le gouvernement national afin d'obtenir du financement pour des services destinés aux enfants qui ont un TDL (par exemple, création de postes d'orthophonistes et de ressources en français), et ce, de manière sécurisée et à long échéancier ;
3. les chercheurs en orthophonie continuent à poursuivre leur recherche sur les différences et les difficultés langagières que présentent les élèves scolarisés dans la langue minoritaire ;
4. des formations soient développées afin de :
  - a. mieux outiller les orthophonistes qui œuvrent en contexte linguistique minoritaire et qui évaluent (langage oral et écrit) les enfants bilingues pour lesquels on soupçonne un TDL ;
  - b. mieux outiller le personnel enseignant à distinguer les élèves qui apprennent difficilement le français en raison d'un manque d'exposition à la langue de ceux qui ont un TDL ;
  - c. renseigner les familles sur l'impact d'un TDL sur le rendement scolaire et la vie sociale de l'individu, ainsi que les enjeux reliés au TDL en contexte linguistique minoritaire ;
5. les orthophonistes plaident en faveur de l'embauche d'un plus grand nombre

d'orthophonistes au sein de leur conseil scolaire afin de réduire le rapport élèves/orthophoniste, ce qui permettrait aux orthophonistes de consacrer plus de temps à l'évaluation et à l'intervention auprès d'enfants qui ont un TDL.

### Limites

Malgré les multiples méthodes de recrutement utilisées afin de recruter des participants, moins de 100 orthophonistes ont participé au sondage. Une taille d'échantillon plus grande, une plus grande diversité dans les répondants (par exemple, selon l'âge, le sexe, les années d'expérience, etc.) en plus d'une représentation plus équilibrée entre les provinces et territoires pourraient fournir des données encore plus concrètes sur l'emploi du terme TDL en contexte linguistique minoritaire et sur le besoin d'étoffer le soutien financier en lien avec les services que prodiguent les orthophonistes. De plus, la possible interprétation variable de la gradation de l'échelle Likert d'un participant à un autre est une limite de cette étude.

### CONCLUSION

Entre 2017 et 2021, un consensus international multidisciplinaire sur une terminologie et une approche relative au diagnostic du TDL a été atteint (Bishop et al., 2016 ; 2017 ; Maillart et al., 2021 ; Robillard, 2019). Depuis ce temps, divers chercheurs à l'échelle nationale et internationale ont cherché à sensibiliser les professionnels de la santé, notamment les orthophonistes, à l'importance de l'adoption et de l'emploi d'un terme uniforme pour décrire les enfants qui ont un trouble du langage persistant sans cause neurobiologique connue. Malgré ces efforts, plusieurs orthophonistes œuvrant dans des écoles de langue française en contexte linguistique francophone minoritaire au Canada hésitent toujours à intégrer le diagnostic et le terme TDL à leur pratique professionnelle.

Selon les résultats du sondage, il existe un besoin pressant pour des formations destinées à la fois aux familles, au personnel enseignant et aux orthophonistes afin de mieux informer la population sur le TDL et ses impacts sur la vie quotidienne d'un enfant, son rendement scolaire et sa vie sociale. Il y a également un besoin important de ressources à la fois matérielles et humaines.

### DECLARATION D'INTÉRÊTS

Les auteurs ont déclaré n'avoir aucun lien d'intérêt en relation avec cet article.

### RÉFÉRENCES

- Alberta College of Speech-Language Pathologists and Audiologists [ACSLPA] (2022). *Standards of practice*. <https://www.acslpa.ca/members-applicants/key-college-documents/standards-of-practice/>
- Archibald, L. M. D., Cunningham, B. J., & Oram Cardy, J. (2019a). *Developmental language disorder: steps toward implementation in Ontario* (OSLA working paper). <https://www.uwo.ca/fhs/lwm/osla/index.html>
- Archibald, L. M. D., Cunningham, B. J., Oram Cardy, J., & Mayer-Crittenden, C. (2019b). *Trouble développemental du langage : étapes vers la mise en œuvre en Ontario* (un document de travail de l'AOOA). <https://www.uwo.ca/fhs/lwm/osla/index.html> et <https://www.theparlepodcast.com/pour-les-orthophonistes.html>
- Ash, A. C., Christopoulos, T. T., & Redmond, S. M. (2020). "Tell me about your child": a grounded theory study of mothers' understanding of language disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 29(2), 819–840. [https://doi.org/10.1044/2020\\_AJSLP-19-00064](https://doi.org/10.1044/2020_AJSLP-19-00064)
- Association des orthophonistes & des audiologistes du Nouveau-Brunswick [AOANB] (2022). *Loi constituant l'association des orthophonistes et audiologistes du Nouveau-Brunswick*. <https://nbaslpa.ca/regulation/act-incorporating-the-new-brunswick-association-of-speech-language-pathologists-and-audiologists/>
- Association ontarienne des orthophonistes et des audiologistes [AOOA] (2021). *School speech-language pathology services report*. [https://cdn.ymaws.com/member-membre.sac-oac.ca/resource/resmgr/osla-on\\_page\\_content/on\\_education\\_school\\_services/2021-12-03\\_school\\_slp\\_report.pdf](https://cdn.ymaws.com/member-membre.sac-oac.ca/resource/resmgr/osla-on_page_content/on_education_school_services/2021-12-03_school_slp_report.pdf)
- Bishop D. V. M. (2010). Which neurodevelopmental disorders get researched and why? *PLoS ONE*, 5(11), e15112. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0015112>
- Bishop, D. V. M. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language and Communication Disorders* 49(4), 381–415. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12101>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & the CATALISE consortium. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *Plos One*, 11(7), e0158753. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & the CATALISE-2 consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Bolaños-Medina, A., & González-Ruiz, V. (2012). Deconstructing the translation of psychological tests. *Meta*, 57(3), 715-739. <https://doi.org/10.7202/1017088ar>
- Breault, C., Béliveau, M.-J., Labelle, F., Valade, F., & Trudeau, N. (2019). Le trouble développemental du langage (TDL) : mise à jour interdisciplinaire. *Neuropsychologie clinique et appliquée*, 3, 64-81. <https://hdl.handle.net/1866/24053>



- Bryant, B. R., & Brown, L. (1984). The why and how of special norms. *Remedial and Special Education*, 5(4), 52-61. <https://doi.org/10.1177/074193258400500415>
- Cavanagh, M., Cammarata, L., & Blain, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-32. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2268>
- Charte canadienne des droits et libertés (1982). <https://laws-lois.justice.gc.ca/fra/const/page-12.html>
- College of Audiologists and Speech-Language Pathologists of Manitoba [CASLPM] (2020). *Regulating the professions*. <https://caslpm.ca/about/regulating-the-professions/>
- College of Audiologists and Speech-Language Pathologists of Newfoundland and Labrador [CASLP-NL] (2013). *Standards of practice*. <https://caslpnl.ca/professional-practice>
- College of Speech and Hearing Professionals of British-Columbia [CSHBC] (2022). *Health professions legislation*. <https://cshbc.ca/bylaws-legislation/health-professions-legislation/>
- Conseil scolaire catholique Franco-Nord [CSCFN] (2019). *Données portant sur les inscriptions à la maternelle*. [Données non publiées]. North Bay, Ontario.
- Conseil scolaire publique du Grand Nord de l'Ontario [CPGNO] (2022). *Données portant sur les inscriptions à la maternelle*. [Données non publiées]. Sudbury, Ontario.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. *Multilingual Matters*.
- Dubreuil-Piché, S., Lachance, J., & Mayer-Crittenden, C. (2017). Nonword repetition and sentence imitation as clinical markers for primary language impairment in bilingual French-English- and English-French-speaking children in northern Ontario: a narrative review. *Diversity of Research in Health Journal – Revue de la Diversité de la recherche en Santé*, 1, 61-69. <https://pubs.biblio.laurentian.ca/index.php/drhj-rdrs/article/view/19/104>
- Garcia, L. J., Paradis, J., Sénécal, I., & Laroche, C. (2006). Utilisation et satisfaction à l'égard des outils en français évaluant les troubles de la communication. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, 30(4), 239-249. <https://www.cjslpa.ca/detail.php?lang=fr&ID=937>
- Gérin-Lajoie, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 125-146. <https://doi.org/10.7202/007152ar>
- Health Professions Act (2008). *Speech and hearing health professionals regulation*. B.C. Reg. 413/2008. Victoria, British Columbia. [https://www.bclaws.gov.bc.ca/civix/document/id/lc/statreg/413\\_2008](https://www.bclaws.gov.bc.ca/civix/document/id/lc/statreg/413_2008)
- Hunt, E., Nang, C., Meldrum, S., & Armstrong, E. (2022). Can dynamic assessment identify language disorder in multilingual children? Clinical applications from a systematic review. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 53(2) 598-625. [https://doi.org/10.1044/2021\\_LSHSS-21-00094](https://doi.org/10.1044/2021_LSHSS-21-00094)
- Institut canadien d'information sur la santé [ICIS] (2022). *La main-d'œuvre de la santé au Canada, 2017 à 2021 : aperçu — tableaux de données*. Ottawa, ON. <https://www.cihi.ca/fr/la-main-doeuvre-de-la-sante-au-canada-aperçu>
- Katz, L. A., Maag, A., Fallon, K. A., Blenkarn, K., & Smith, M. K. (2010). What makes a caseload (un)manageable? School-based speech-language pathologists speak. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41(2), 139-151. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/08-0090\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-0090))
- Kim, J-H., Davies, B., & Xu Rattanasone, N. (2022). Have you heard of developmental language disorder? An online survey. *Communication Disorders Quarterly*, 44(4), 228-238. <https://doi.org/10.1177/15257401221115822>
- Krief, N., & Zardet, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention. *Recherches en Sciences de Gestion*, 2(95), 211-237. <https://doi.org/10.3917/resg.095.0211>
- Kuiack, A., & Archibald, L. (2021). Investigating label use by English Canadian speech language pathologists. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 45(3), 209-227. <https://www.cjslpa.ca/detail.php?ID=1285&lang=en>
- Laasonen, M., Smolander, S., Lahti-Nuutila, P., Leminen, M., Lajunen, H-R., Heinonen, K., Pesonen, A-K., Bailey, T. M., Pothos, E. M., Kujala, T., Leppänen, P. H. T., Bartlett, C. W., Geneid, A., Lauronen, L., Service, E., Kunnari, S., & Arkkila, E. (2018). Understanding developmental language disorder – the Helsinki longitudinal SLI study (HelSLI): a study protocol. *BMC Psychology*, 6(24), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s40359-018-0222-7>
- Landry, R., Allard, R., & Deveau, K. (2010). *École et autonomie culturelle : enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire* [Rapport de recherche]. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. <https://publications.gc.ca/site/fr/9.599582/publication.html>
- Lauchlan, F., & Boyle, C. (2007). Is the use of labels in special education helpful? *Support for Learning*, 22(1), 36-42. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2007.00443.x>
- Loi de 1991 sur les professions de la santé réglementées (1991). *Loi constituant l'association*. L.O. 1991, chap. 18. <https://www.ontario.ca/fr/lois/loi/91r18>
- Loi sur les professions de la santé réglementées (2013). *Règlement sur l'exercice de l'audiologie et de l'orthophonie au Manitoba*. C. R117 de la C.P.L.M. <https://web2.gov.mb.ca/laws/regs/current/191-2013.php?lang=fr>
- Loi sur l'orthophonie et l'audiologie (1996). *Chapitre 71 Loi constituant l'association des orthophonistes et des audiologistes du Nouveau-Brunswick et chapitre 82 Loi relative aux professionnels de la santé*. <https://nbaslpa.ca/fr/reglement/loi-constituant-lassociation-des-orthophonistes-et-audiologistes-du-nouveau-brunswick/>
- Lory, M.-P. (2023). Les approches pédagogiques qui valorisent la diversité linguistique et culturelle pour repenser de façon inclusive la francophonie en contexte minoritaire. *Arborescences*, 13, 36-48. <https://doi.org/10.7202/1107653ar>
- Maillart, C., Gingras, M.-P., Brin-Henry, F., Witko, A., Delage, H., Belanger, R., Desmarais, C., Messara, C., El Kouba, E., & Thordardottir, E. (2021, 20 septembre). *In French, DLD is TDL!* [Communication orale]. 1st International Developmental Language Disorder Research Conference (IDLDR), Australie. <https://hdl.handle.net/2268/262977>
- Mayer-Crittenden, C. (2020, mai). *Préserver le français hors Québec : pas facile en temps de confinement*. *La Conversation*. <https://theconversation.com/preserver-le-francais-hors-quebec-pas-facile-en-temps-de-confinement-137546>

- Mayer-Crittenden, C. (2022, février). *Malgré les risques, il faut encourager l'usage de l'anglais et d'autres langues dans les écoles francophones au Canada*. La Conversation. <https://theconversation.com/malgre-les-risques-il-faut-encourager-lusage-de-langlais-et-dautres-langues-dans-les-ecoles-francophones-au-canada-175304>
- Mayer-Crittenden, C., & Cameron, D. (2022). Acquisition du français en contexte linguistique minoritaire : la perspective des parents et des enseignants. *Minorités linguistiques et société*, 19, 26-61. <https://doi.org/10.7202/1094397ar>
- Mayer-Crittenden, C., Bouchard, A., Robillard, M., & Reguigui, A. (sous presse). Discours et morphosyntaxe des jeunes en contexte linguistique minoritaire : méprise et variation. *Série monographique en sciences humaines*.
- Mayer-Crittenden, C., Thordardottir, E., Robillard, M., Minor-Corriveau, M., & Bélanger, R. (2014). Données langagières franco-ontariennes : effets du contexte minoritaire et du bilinguisme. *Revue canadienne des orthophonistes et des audiologistes*, 38(3), 304-324. [https://cjslpa.ca/files/2014\\_CJSLPA\\_Vol\\_38/No\\_03/CJSLPA\\_Fall\\_2014\\_Vol\\_38\\_No\\_3\\_Paper\\_3\\_Mayer-Crittenden\\_et\\_al.pdf](https://cjslpa.ca/files/2014_CJSLPA_Vol_38/No_03/CJSLPA_Fall_2014_Vol_38_No_3_Paper_3_Mayer-Crittenden_et_al.pdf)
- McGregor, K. K. (2020). How we fail children with developmental language disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(4), 981-992. [https://doi.org/10.1044/2020\\_LSHSS-20-00003](https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00003)
- McGregor, K. K., Redmond, S., & Oliver, J. (2017, 9-11 novembre). *Why are people with developmental language disorders under-identified and under-researched?* [Communication orale, non publiée]. Annual Convention of the American Speech and Hearing Association, Los Angeles, CA, United States.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MÉO] (2022a). *L'éducation en langue française*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. <https://www.ontario.ca/fr/page/education-en-langue-francaise>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MÉO] (2022b). *Catégories d'anomalies*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. <https://www.ontario.ca/fr/document/education-de-lenfance-en-difficulte-en-ontario-guide-de-politiques-et-de-ressources-11>
- Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2022). *Code des professions*. RLRO, Chapitre C-26. Québec. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/C-26>
- Minor-Corriveau, M., Mayer-Crittenden, C., Bélanger, R., Robillard, M., Laflamme, S., & Reguigui, A. (2018). Design and standardization of a speech and language screening tool for use among school-aged bilingual children in a minority language setting. *The International Journal of Early Childhood Learning*, 25, 9-28. <https://doi.org/10.18848/2327-7939/CGP/v25i01/9-28>
- Newfoundland and Labrador Regulation (2013). *Audiologists and speech-language pathologists regulations under the health professions act*. Newfoundland and Labrador Regulation 47/13. <http://www.assembly.nl.ca/legislation/sr/annualregs/2013/nr130047.htm>
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247-1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- O'Coin, J. (2022). *Influence of risk factors for developmental language disorder and language scores in bilingual and unilingual children*. [Mémoire de maîtrise, non publié, Université Laurentienne].
- Ordre des audiologistes et des orthophonistes de l'Ontario [OAOO] (2018a, mis à jour en 2023). *La communication de renseignements cliniques ou d'un diagnostic : connaissez-vous bien la différence?* Pratique en orthophonie. Conseils sur la pratique. <https://caslpo.com/registrants/standards-and-resources/slp-practice>
- Ordre des audiologistes et des orthophonistes de l'Ontario [OAOO] (2018b, mis à jour en 2023). *Normes et lignes directrices de pratique sur l'évaluation des enfants en orthophonie*. Pratique en orthophonie. Normes. <https://caslpo.com/registrants/standards-and-resources/slp-practice>
- Ordre des audiologistes et des orthophonistes de l'Ontario [OAOO] (2018c, mis à jour en 2023). *Normes de pratique ; Interventions adaptées à la culture*. Pratique en orthophonie. Normes. <https://caslpo.com/registrants/standards-and-resources/slp-practice>
- Ordre des audiologistes et des orthophonistes de l'Ontario [OAOO] (2019). *Différences entre un organisme de réglementation et une association professionnelle*. Pratique en orthophonie. Le saviez-vous ? <https://caslpo.com/registrants/standards-and-resources/slp-practice>
- Orthophonie et audiologie Canada [OAC] (2004). *Évaluation et reconnaissance de la compétence clinique*. *Fondements de la pratique en audiologie et en orthophonie*. <https://devsac2022.oac-sac.ca/ressources-professionnelles/bibliotheque-de-ressources/evaluation-et-reconnaissance-de-la-competece>
- Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec [OOAQ] (2022). *Déclaration de services*. <https://www.ooaq.qc.ca/decouvrir/a-propos/declaration-services/>
- Orthophonie et audiologie Canada [OAC] (2022). *Exposé de position d'OAC sur le nombre de cas et la charge de travail des orthophonistes en milieu scolaire*. <https://www.sac-oac.ca/fr/ressources-de-pratique/bibliotheque-de-ressources/exposes-de-position/>
- Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 31(2), 227-252. <https://doi.org/10.1017/S0142716409990373>
- Paradis, J., Emmerzael, K., & Sorenson Duncan, T. (2010). Assessment of English language learners: using parent report on first language development. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 474-497. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.01.002>
- Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. (2021). *An overview of dual language development & disorders: a handbook on bilingualism and second language learning*. Brookes Publishing.
- Peña, E. D., Bedore, L. M., Lugo-Neris, M. J., & Albu-door, N. (2020). Identifying developmental language disorder in school age bilinguals: semantics, grammar, and narratives. *Language Assessment Quarterly*, 17(5), 541-558. <https://doi.org/10.1080/15434303.2020.1827258>
- Prezas, R. F., & Jo, A. (2017). Differentiating language difference and language disorder: information for teachers working with English language learners in the schools. *Journal of Human Services: Training, Research, and Practice*, 2(1), Article 2. <https://scholarworks.sfasu.edu/jhstrp/vol2/iss1/2>
- Prud'homme, J. (2006). Diagnostics, promotion professionnelle et politiques de la santé. *Les orthophonistes québécoises depuis 1970. Recherches sociographiques*, 47(2), 253-275. <https://doi.org/10.7202/014203ar>
- Raising Awareness for Developmental Language Disorder [RADLD] (2023). Page d'accueil. <https://radld.org/>

- Regroupement TDL Québec (2022). Page d'accueil. <https://www.regroupermenttdl.ca/>
- Robillard, M. (2019, 25 avril). *Developmental language disorder: updates on an international consensus*. Communiqué-OAC. <https://blog.sac-oac.ca/developmental-language-disorder-updates-on-an-international-consensus/>
- Rodina, Y., & Westergaard, M. (2017). Grammatical gender in bilingual Norwegian-Russian acquisition: the role of input and transparency. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20(1), 197–214. <https://doi.org/10.1017/S1366728915000668>
- Santhanam, S. P., & Parveen, S. (2018). Serving culturally and linguistically diverse clients: a review of changing trends in speech-language pathologists' self-efficacy and implications for stakeholders. *Clinical Archives of Communication Disorders*, 3(3), 165-177. <http://dx.doi.org/10.21849/cacd.2018.00395>
- Saskatchewan Association of Speech-Language Pathologists and Audiologists [SASLPA] (2020). *Diagnosing statement*. CSASK practice guidelines. <https://csask.ca/registrants/resources/elementor-5131/>
- Savall, H., Zardet, V., Bonnet, M., & Péron, M. (2008). The emergence of implicit criteria actually used by reviewers of qualitative research articles: case of a european journal. *Organizational Research Methods*, 11(3), 510-540. <https://doi.org/10.1177/1094428107308855>
- Savoie-Zajc, L. (1996). Triangulation (technique de validation par). Dans A. Mucchielli (dir.) : *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p.261-262). Armand Colin.
- Schwob, S., Eddé, L., Jacquin, L., Leboulanger, M., Picard, M., Ramos Oliveira, P., & Skoruppa, K. (2021). Using nonword repetition to identify developmental language disorder in monolingual and bilingual children: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(9), 3578–3593. [https://doi.org/10.1044/2021\\_JSLHR-20-00552](https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-20-00552)
- Shriberg, L. D., Tomblin, J. B., & McSweeney, J. L. (1999). Prevalence of speech delay in 6-year-old children and comorbidity with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(6), 1461–1481. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4206.1461>
- Snape, N. & Kupisch, T. (2016). *Second language acquisition: second language systems*. Palgrave Macmillan.
- Spinelli, C. G. (2008). Addressing the issue of cultural and linguistic diversity and assessment: informal evaluation measures for English language learners. *Reading & Writing Quarterly*, 24(1), 101-118. <https://doi.org/10.1080/10573560701753195>
- Statistique Canada (2021a). *Nombre et proportion d'élèves dans les écoles primaires et secondaires, selon le type d'école, Canada, provinces et territoires, 2019-2020*. Tableau 37-10-0109-01. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/211014/t001c-fra.htm>
- Statistique Canada (2021b). *Nombre d'élèves dans les programmes de langues officielles, écoles primaires et secondaires publiques, selon le type de programme, l'année d'études et le sexe*. Tableau 37-10-0009-01. <https://doi.org/10.25318/3710000901-fra>
- Thordardottir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 15(4), 1-20. <https://doi.org/10.1177/1367006911403202>
- Thordardottir, E. (2020). Adolescent language outcomes in a complex trilingual context: when typical does not mean unproblematic. *Journal of Communication Disorders*, 89, Article 106060. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2020.106060>
- Thordardottir, E., & Juliusdottir, A. G. (2013). Icelandic as a second language: a longitudinal study of language knowledge and processing by school-aged children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(4), 411-435. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.693062>
- Umbach, P. (2004). Web surveys: best practices. *New Directions for Institutional Research*, 2004(121), 23-38. <https://doi.org/10.1002/ir.98>
- Wiig, E. H., Semel, E., & Secord, W. A. (2013). *Clinical evaluation of language fundamentals—fifth edition (CELF-5)*. NCS Pearson.
- Wiig, E. H., Semel, E., & Secord, W. A. (2019). *Évaluation Clinique des notions langagières fondamentales, cinquième édition : version pour francophones du Canada. CELF-5-CDN-F. Manuel de l'examineur*. Pearson Canada Assessment.