



Speech-Language & Audiology Canada
Orthophonie et Audiologie Canada
Communicating care | La communication à coeur

Exposé de position d'OAC

Services d'orthophonie en milieu scolaire dans un contexte multilingue

Orthophonie et Audiologie Canada
#1000-1 rue Nicholas St.
Ottawa, ON K1N 7B7
613.567.9968
1.800.259.8519
info@sac-oac.ca
www.sac-oac.ca

février 2024

© 2024, SAC

C'est Orthophonie et audiologie Canada qui détient le droit d'auteur. Il est interdit de réimprimer, reproduire, mettre en mémoire pour extraction, transcrire de quelque façon que ce soit (électroniquement, mécaniquement, par photocopie ou autrement) une partie quelconque de cette publication sans l'autorisation écrite d'OAC. Contacter pubs@sac-oac.ca. Les citations doivent mentionner la référence complète (OAC, nom de la publication, titre de l'article, volume, numéro et pages).

Membres du comité

1. Fern Westernoff (présidente) Ed.D., M.H.Sc., Reg. CASLPO, S-LP
2. June Cheung M.Sc., R.S-LP, S-LP(C)
3. Isabelle Delorme M.P.O, S-LP(C)
4. Ana Maria Gonzalez-Barrero M.Ed., S-LP, PhD
5. Allyson C. Grant M.Sc.S., SLP(C)
6. Theresa Young M.Cl.Sc., SLP(C), CCC-SLP
7. Caroline Erdos (représentante d'OAC) PhD, S-LP(C)

Un exposé de position représente la position adoptée par OAC sur un sujet particulier. Elle peut également offrir des lignes directrices pour des champs d'exercice particuliers. Pareilles positions représentent une réflexion à un moment précis dans le temps.

Position

La position d'Orthophonie et Audiologie Canada (OAC) est que les langues parlées à la maison, les dialectes et les cultures sont essentiels au bien-être émotionnel, psychologique, familial, social, cognitif et scolaire des élèves. Il incombe donc particulièrement aux orthophonistes en milieu scolaire d'aider et de défendre les intérêts des élèves multilingues qui ont ou qui risquent d'avoir des besoins particuliers en matière de communication et d'apprentissage. Les orthophonistes s'appuient sur leur formation, leurs compétences cliniques, leur expérience et leurs connaissances pour aider les élèves à développer leurs compétences langagières, ainsi que leur capacité à bien communiquer, lire et écrire et ce, dans toutes les langues, dialectes et modes de communication nécessaires pour participer pleinement aux activités de leurs communautés (p. ex., famille immédiate ou élargie, communauté culturelle, spirituelle, sociale, récréative et éducative). OAC revendique donc que les services d'orthophonie en milieu scolaire soient :

- fournis dans un contexte de sécurité, d'humilité, de conscience et de sensibilité culturelles et linguistiques;
- concentrés sur les forces et capacités des élèves tout en tenant compte des particularités multiculturelles et multilinguistiques et en étant éclairés par des résultats fondés sur la pratique, la collaboration et des données probantes;
- mis en œuvre en tenant compte du fait que la communication reflétant les variations dialectales et les schémas et processus de développement associés à l'apprentissage d'une ou de plusieurs autres langues ne sont pas des pathologies;
- en accord avec les normes d'équité, de diversité et d'inclusion, de même qu'avec les initiatives des organismes de réglementation professionnelle;
- conformes aux lois et initiatives gouvernementales qui protègent les droits culturels et linguistiques.

Contexte

Les langues parlées au Canada sont extrêmement diversifiées. Au moins 215 langues sont actuellement documentées (Statistiques sur les langues officielles au Canada, 2019). Le nombre de langues autres que le français et l'anglais parlées à la maison a augmenté (12,7 %, Statistique Canada 2022a). De plus, des données révèlent que 41,2 % de la population peut tenir une conversation dans plus d'une langue (Statistique Canada, 2022b). De nombreux facteurs environnementaux ont un impact sur la possibilité d'apprendre et le processus d'acquisition d'une ou plusieurs autres langues/dialectes, tels que la quantité et la qualité de l'apport linguistique, la langue de l'école et la langue de la communauté. Les élèves peuvent se trouver à différents stades de l'apprentissage d'une autre langue ou d'un autre dialecte et présenter des schémas et des processus de développement typiques associés à l'apprentissage d'une autre langue ou d'un autre dialecte (par exemple, les différences sur le plan de la prononciation, les différences grammaticales). Ces schémas et processus ne sont pas indicatifs d'une pathologie de la communication (Paradis et coll., 2021).

La formation initiale, les perspectives, les évaluations, les interventions et les outils de référence en orthophonie présentent souvent un point de vue uniculturel et unilingue (p. ex., Grosjean, 2008, Genesee, 2022; Thordardottir, 2006). Pour cela et pour d'autres raisons,

les élèves qui parlent plus d'une langue risquent davantage qu'un trouble du langage oral, de la communication ou du langage écrit soit détecté avec du retard ou qu'il soit sous- ou suridentifié (Paradis et coll., 2021; Zeidler, 2011). Tous les élèves méritent d'accéder en temps opportun à des services d'orthophonie complets (OAC, 2019, 2021a). L'absence de détection précoce et d'octroi de services qui tiennent compte des réalités culturelles et linguistiques repose sur des préjugés systémiques. Il s'avère donc nécessaire que tous les aspects de la prestation de services proviennent d'une optique axée sur les avantages provenant d'un contexte multiculturel et multilingue.

Les décisions relatives à l'éducation et aux services cliniques ont parfois été prises en fonctions de suppositions, de croyances erronées, de stéréotypes, et de biais conscients et inconscients à propos des apprenants multilingues, en particulier ceux qui présentent un profil de risque ayant un impact sur le développement, la communication et les apprentissages (p. ex., Groupe d'action antiraciste en orthophonie et en audiologie, 2020; Hamayan et coll., 2015). Il est reconnu que des professionnels ont dissuadé des familles d'élever leur enfant de manière à ce qu'il devienne bilingue (Marinova-Todd et coll., 2016). Il résulte d'importantes conséquences lorsque des élèves perdent leurs aptitudes à s'exprimer dans la langue parlée à la maison. Cela a entre autres une incidence sur leur sentiment identitaire et leur rendement scolaire, et contribue à diminuer la quantité et la qualité des interactions avec les membres de la famille et modifie la relation avec le parent (Bornstein et coll., 2020; Cummins, 2001; Place et Hoff, 2011). Des travaux de recherche indiquent que le maintien et le développement de la langue parlée à la maison ne présente pas de risque pour l'acquisition d'autres langues chez l'enfant ou pour sa réussite scolaire (Genesee et Geva, 2006). D'ailleurs, les apprenants multilingues ayant un trouble de la communication peuvent acquérir des compétences dans chaque langue et ce, de manière qui sont équivalente ou presque équivalentes à celles d'enfants unilingues au profil semblable, pourvu qu'ils bénéficient d'un milieu d'apprentissage adéquat (p. ex., Beauchamp et coll., 2022; Genesee et Lindholm-Leary, 2021; Gonzalez-Barrero et Nadig, 2019; Kay-Raining Bird et coll., 2005). Des recherches indiquent également que les élèves des programmes éducatifs bilingues qui ont des besoins particuliers obtiennent des résultats scolaires égaux ou supérieurs à ceux de leurs pairs unilingues qui ont un profil de risque semblable au leur (Genesee et Lindholm-Leary, 2021; Kay-Raining Bird et coll., 2021).

Il y a plusieurs avantages à pouvoir fonctionner dans plus d'une langue (p. ex., Adesope et coll., 2010; Kwon et coll., 2021). De solides aptitudes à s'exprimer dans la langue parlée à la maison (orales et écrites) favorisent le bien-être socioémotionnel des enfants (p. ex., Hans, 2010), facilitent l'acquisition d'une autre langue (p. ex., Paradis et coll., 2021), contribuent à une meilleure réussite scolaire (Geva et Genesee, 2006). Cela présente aussi un avantage pour les communautés qui optimisent alors les compétences multilingues dans un contexte national et mondial de plus en plus diversifié (Heritage Canada, 2016). Les orthophonistes sont particulièrement bien placés pour collaborer avec la communauté de soutien des élèves afin d'établir des attentes réalistes pour les apprenants multilingues, qui ont des besoins en matière de communication et d'apprentissage.

La nécessité de compter sur des services d'orthophonie appropriés sur les plans culturels et linguistiques est reconnue depuis des décennies (p. ex., Crago et Westernoff, 1997; Young et Westernoff, 1996) et les cliniciens y sont professionnellement réceptifs. Les orthophonistes comprennent de plus en plus le rôle qu'ils peuvent jouer dans le soutien du développement multilingue et de l'alphabétisation multilingue des élèves qui ont des besoins particuliers en matière de communication et d'apprentissage. C'est pourquoi ils ont régulièrement recours à des pratiques qui tiennent compte des aspects culturels et linguistiques même quand ils ne partagent pas la même culture, langue ou dialecte des élèves et des familles qu'ils servent (p. ex., OAC, 2023; Westernoff et coll., 2021).

Justification

Les classes d'aujourd'hui sont constituées d'élèves représentant une multitude de cultures, de langues et de variations linguistiques. Cela se reflète dans la charge de travail des orthophonistes. Les services éducatifs et cliniques devraient être fondés sur les forces des élèves, être appropriés d'un point de vue culturel et linguistique, en plus de reposer sur des résultats fondés sur la pratique, la collaboration et les données probantes.

Cet exposé de position a été rédigé dans le but de :

- guider les orthophonistes dans la prestation de services qui tient compte des aspects culturels et linguistiques (p. ex., prévention, consentement éclairé, dépistage, évaluation, intervention, défense, consultation), qui favorise la communication et l'alphabétisation dans les langues, les dialectes, les communautés linguistiques (p. ex., minorité, majorité) et les modes de communication nécessaires afin que les élèves participent pleinement aux activités de leurs nombreuses communautés (p. ex., Mayer-Crittenden et Leduc, 2023; Vogel et Garcia, 2017);
- aider les cliniciens à fournir des services même s'ils ne partagent pas la culture, la langue ou le dialecte des élèves et des familles qu'ils servent (p. ex., Goyer et Borri-Anadon, 2018);
- souligner la responsabilité qu'ont les orthophonistes de transmettre aux parents l'information nécessaire pour prendre des décisions éclairées, collaborer avec eux pour favoriser le changement (p. ex., Cheng et coll., 2022; Lowry, 2022) ainsi que de les aider à reconnaître et assumer leurs responsabilités en ce qui concerne une planification linguistique axée sur le multilinguisme et l'alphabétisation multilingue pour leur famille;
- faire valoir le rôle des orthophonistes dans la collaboration avec les gouvernements, les décideurs politiques, les enseignants, les professionnels et le public en ce qui concerne les apprenants multilingues qui ont des besoins particuliers en matière de langage et d'alphabétisation;
- contribuer à la défense des intérêts de la population concernant l'accès à des services d'orthophonie en milieu scolaire et leur prestation dans des contextes multiculturels et multilingues (p. ex., OAC, [2018](#); [2021a](#); [2021b](#)), et;
- souligner l'importance des changements inspirants déjà adoptés par les orthophonistes dans la prestation de services professionnels qui répondent aux besoins des apprenants multilingues en matière de parole, de langage, de communication et d'apprentissage.

Recommandations et lignes directrices

Principes généraux

- Considérer le multiculturalisme et le multilinguisme comme la norme plutôt que comme l'exception, en reconnaissant que toutes les cultures, toutes les langues et tous les dialectes sont d'égale importance.
- Reconnaître, respecter et favoriser les langues autochtones et les dialectes anglais des Premières Nations, lesquels sont protégés par la *Loi sur les langues autochtones* (2019).
- Reconnaître que les langues et dialectes parlés à la maison sont essentiels à la participation à la vie familiale et communautaire, constituant un facteur clé d'un bien-être et d'un bon développement socioémotionnel ainsi qu'un facteur fondamental dans l'apprentissage d'autres langues, qui s'avère déterminant pour faciliter la réussite scolaire.
- Appliquer et mettre de l'avant une vision et des pratiques fondées sur les avantages du multiculturalisme et du multilinguisme.
- Comprendre que des considérations cliniques distinctes sont nécessaires en réponse aux différentes façons dont les élèves apprennent d'autres langues. Ces différences comprennent, entre autres, ce qui suit : le bilinguisme séquentiel (l'acquisition d'une langue supplémentaire après l'acquisition de la première langue) et le bilinguisme simultané (apprentissage de plus d'une langue dès la naissance), les changements dans l'exposition à la langue ou dans son utilisation au fil du temps, les changements dans la langue parlée à la maison ou dans la communauté en raison d'une adoption ou d'une immigration, des programmes d'immersion, des programmes d'éducation bilingue ou trilingue, des programmes de langue ancestrale, de la fréquentation d'une école de langue minoritaire dans une communauté de langue majoritaire ou d'une école de langue majoritaire dans une communauté de langue minoritaire, ainsi que le fait de parler une langue ou un dialecte dans sa famille qui diffère de la langue de scolarisation ou de celle de la communauté. ^{p. ex.,1,2}
- Démontrer que la prestation de services appropriés sur les plans culturels et linguistiques à tous les élèves (p. ex. en appliquant différentes visions du monde sur la communication et l'acquisition du langage ^{p. ex.,3}, en collaborant avec les membres de la communauté, en ayant recours à du matériel diversifié, à des livres bilingues et à des documents adaptés) profite à tous en faisant preuve de respect, en encourageant la compréhension, en aplanissant les divergences et en les préparant tous à réussir dans un contexte de mondialisation.
- Fournir des services rapides et les rendre accessibles à tous les élèves afin qu'ils puissent tirer avantage d'une détection précoce, d'un soutien scolaire et d'une intervention clinique, peu importe le type de programme (p. ex., enrichi, programme d'études dans deux langues) ou la durée d'exposition à la langue de scolarisation.
- Reconnaître et revoir les pratiques professionnelles qui contribuent involontairement à la perte des langues ou dialectes parlés à la maison, ce qui nuit à la relation famille-enfant et aux futurs rendements scolaires et linguistiques.

- Fournir du dépistage, des évaluations, du soutien et des interventions qui tiennent compte de l'ensemble des langues, dialectes et modes de communication nécessaires pour que l'élève participe pleinement aux divers aspects de sa vie.
- Prendre modèle sur les meilleures pratiques et les mettre en pratique lorsqu'on travaille en collaboration avec des interprètes, des traducteurs, des membres de la communauté et des intermédiaires culturels. ^{p.ex., 4, 5}
- Collaborer avec d'autres personnes (p. ex., la famille élargie, les enseignants) pour tirer profit des opportunités (p. ex., faire valoir le rôle de la famille et des enseignants pour soutenir l'acquisition de la langue parlée à la maison, revendiquer des services de soutien scolaire et des cours où l'on enseigne la langue parlée à la maison).
- Reconnaître le besoin personnel de poursuivre le perfectionnement professionnel au sujet des connaissances et des pratiques relatives à la sensibilité culturelle et linguistique et prendre les mesures qui s'imposent. ^{p.ex., 6}

Pratiques d'évaluation appropriées sur les plans culturel et linguistique

- Réduire au minimum le risque de sous-estimer ou de surestimer les troubles de communication en ayant recours à des protocoles d'évaluation valides (p. ex., évaluations qualitatives, authentiques, dynamiques, évaluations multilingues, utilisation et interprétation stratégique des tests normalisés, reconnaître les schémas et les processus associés à l'apprentissage d'une langue/dialecte(s) supplémentaire(s)). ^{p. ex., 7, 8, 9}
- Plaider en faveur des meilleures pratiques d'évaluation, en particulier lorsqu'on demande d'utiliser des tests normalisés se conformant à des protocoles normalisés.
- Optimiser les évaluations afin de documenter ce qu'il faut pour que les élèves atteignent le meilleur rendement possible (p. ex., compétences de l'interprète, point de vue de la famille, pratiques et documentation tenant compte de la réalité linguistique, conditions d'évaluation favorables, représentation de la langue, du dialecte et de la géographie des élèves dans les tests standardisés).
- Rassembler de l'information sur l'ensemble du répertoire de communication de l'élève afin de décrire le développement du langage, les points forts et les besoins, puis fournir un suivi professionnel.
- Évaluer la communication dans de nombreux contextes (p. ex., social, scolaire) et tenir compte du point de vue des proches (p. ex., les parents, le personnel de garde, la famille, les aînés, la communauté, les enseignants).
- Accéder à des ressources qui contribuent à l'interprétation sensible et précise du fonctionnement de la communication. ^{p. ex., 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17}

Pratiques d'intervention appropriées sur les plans culturel et linguistique

Facteurs familiaux :

- Fournir des services aux familles dans la langue qu'ils comprennent le mieux. p. ex., 18, 19, 20
- Consulter les familles afin de documenter les expériences langagières des élèves, lesquelles peuvent changer au fil du temps. p. ex., 21, 22
- Établir un partenariat avec les familles en tant qu'agents de changement et les amener à favoriser la communication chez leur enfant, particulièrement concernant les langues ou les dialectes parlés à la maison. p. ex., 23, 24, 25
- Aider les familles à comprendre que des environnements linguistiques riches et des compétences en lecture et en écriture dans les langues ou dialectes de la famille ont un effet positif sur le bien-être socioémotionnel et servent de tremplin au développement du langage et de la littératie à l'école.
- Fournir aux familles des éléments d'information issues de la recherche pour la planification du multilinguisme et de l'alphabétisation multilingue pour leur famille, en particulier pour les enfants qui ont des besoins différents en ce qui a trait au langage, à la lecture et à l'écriture, puis les soutenir dans leur choix.
- Supporter les familles afin qu'elles puissent transmettre de l'information fondée sur des données probantes aux personnes qui pourraient s'opposer à leur décision de promouvoir le développement du multilinguisme et de l'alphabétisation multilingue. p. ex., 26, 27, 28

Contexte scolaire :

- Soutenir les enseignants et le personnel scolaire dans leurs efforts pour en apprendre davantage sur l'apprentissage multilingue, le maintien de la langue parlée à la maison et l'éducation dans deux langues.
- Aider les enseignants à établir des objectifs réalistes pour que les élèves acquièrent un répertoire complet de compétences en communication tenant compte de l'ensemble des langues, dialectes, contextes de communication et modes de communication. p. ex., 29, 30
- Fournir aux enseignants de solides indicateurs facilitant la détection précoce des élèves qui ont besoin d'un soutien en orthophonie. p. ex., 31, 32
- Favoriser l'adoption de pratiques pédagogiques fondées sur des données probantes contribuant à l'apprentissage d'une autre langue (p. ex., stratégies interlinguistiques p. ex., 33, 34, intégration de contenu scolaire et des principes d'apprentissage d'une autre langue), l'enseignement différencié et l'inclusion de toutes les formes de diversités dans la classe. p. ex., 35, 36, 37, 38
- Aider les enseignants à établir des partenariats avec les familles afin de favoriser le développement du multilinguisme et de l'alphabétisation multilingue. p. ex., 39, 40, 41
- Aider les administrateurs et les enseignants à comprendre que : a) les apprenants multilingues qui ont des besoins d'apprentissage différents peuvent nécessiter un

soutien scolaire en plus de l'enseignement visant l'apprentissage d'une autre langue; b) les élèves des programmes offerts dans deux langues doivent bénéficier d'un soutien scolaire dans toutes les langues d'enseignement.

Organismes de formation préparatoire à l'emploi et de formation continue

- Répondre aux besoins changeants des orthophonistes qui travaillent dans des milieux multilingues et multiculturels en améliorant continuellement la formation et le perfectionnement professionnel de manière à ce que les cliniciens soient en mesure de se conformer aux normes des organismes de réglementation professionnelle ^{p. ex., 42, 43, 44} et aux lois qui régissent la profession ^{p. ex., 45, 46, 47}
- Avoir une optique axée sur les avantages du multiculturalisme et du multilinguisme dans les communications professionnelles (p. ex., matériel inclusif, diversité des points de vue, documents traduits).

Organisations professionnelles

- Avoir une vision axée sur les avantages du multiculturalisme et multilinguisme dans les communications professionnelles (p. ex., matériel inclusif, diversité des points de vue, pratiques axées sur la reconnaissance des territoires ^{p. ex., 48}), de même que dans l'ensemble des travaux et des publications des comités.
- Inclure des références, des ressources et du contenu multiculturels et multilingues pour le public (p. ex., affiches et feuillets d'information, Mois de la parole et de l'audition), de même que du matériel traduit en tenant compte des spécificités culturelles. ^{p. ex., 49, 50}
- Proposer un développement professionnel axé sur la lutte contre le racisme et la discrimination, l'équité, la sécurité et l'humilité culturelles dans le domaine des sciences et des troubles de la communication (p. ex., webinaires, publications ^{p. ex., 51, 52}, groupes d'intérêts professionnels, conférences).
- Informer les décideurs politiques et les parties prenantes au sujet des meilleures pratiques, des exigences cliniques et des progrès professionnels en matière de services d'orthophonie en milieu scolaire dans des contextes multiculturels et multilingues, ainsi que plaider en faveur de l'amélioration de la formation préparatoire à l'emploi et du perfectionnement professionnel.

Conclusion

OAC célèbre et félicite les orthophonistes pour leur constant perfectionnement professionnel visant à fournir aux élèves et aux familles des services qui tiennent compte de la culture et de l'aspect linguistique. Les cliniciens sont encouragés à consulter les références et les ressources contenues dans ce document afin de parfaire leurs compétences, leurs connaissances et leur pratique, ainsi que pour se mettre en relation avec d'autres personnes dans le but de favoriser l'apprentissage mutuel. OAC reconnaît que les orthophonistes en milieu scolaire sont bien placés pour jouer un rôle de premier plan dans le soutien des apprenants multiculturels et multilingues et se réjouit des progrès continus de la profession.

Références

- Adesope, O.O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research, 80*(2), 207–245. <https://doi.org/10.3102/0034654310368803>
- Beauchamp, M. L., Rezzonico, S., Bennett, T., Duku, E., Georgiades, S., Kerns, C., & Elsabbagh, M. (2022). The influence of bilingual language exposure on the narrative, social and pragmatic abilities of school-aged children on the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 1*-14. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05678-w>
- Bornstein, M.H., Bohr, Y., & Hamel, K. (2020, December). Immigration, Acculturation, and Parenting. In R.E. Tremblay, M. Boivin, R. DeV. Peters (Eds.) *Encyclopedia on Early Childhood Development*. <https://www.child-encyclopedia.com/pdf/expert/immigration/according-experts/immigration-acculturation-and-parenting>
- Cheng, W. M., Smith, T. B., Butler, M., Taylor, T. M. & Clayton, D. (2022). Effects of parent-implemented interventions on outcomes of children with Autism: A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05688-8>
- Crago, M. & Westernoff, F. (1997, September). CASLPA – Position Paper on Speech-Language Pathology and Audiology in the Multicultural, Multilingual Context. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*. https://www.cjslpa.ca/files/1997_JSLPA_Vol_21/No_03_145-228/Crago_Westernoff_JSLPA_1997.pdf
- Cummins J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*, 2nd edition. Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education.
- Genesee, F. (2022). The monolingual bias: A critical analysis. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education, 10*(2), 153-181. <https://doi.org/10.1075/jicb.21016.gen>
- Genesee, F., & Lindholm-Leary, K. (2021). The suitability of dual language education for diverse students: An overview of research in Canada and the United States. *Journal of Immersion and Content Based Language Education, 9*(2), 164-192. <https://doi.org/10.1075/jicb.21001.gen>
- Genesee, F., & Geva, E. (2006). Cross-Linguistic relationships in working memory, phonological processes, and oral language. In D. August & T. Shanahan (Eds.), *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (pp. 175–183). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781315094922>
- Geva, E., & Genesee, F. (2006). First-language oral proficiency and second-language literacy. In D. August & T. Shanahan (Eds.), *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (pp. 185–195). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781315094922>

- Gonzalez-Barrero, A. M., & Nadig, A. S. (2019). Can bilingualism mitigate set-shifting difficulties in children with autism spectrum disorders? *Child Development*, 90(4), 1043-1060. <https://doi.org/10.1111/cdev.12979>
- Goyer, R. & Borri-Anadon, C. (2018). La recherche ethnographique en éducation [Ethnographic research in education]. In Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (Eds.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (pp. 219-234). Presses de l'Université de Montréal.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press. Groupe d'Action AntiRaciste en Orthophonie et en Audiologie. (2020). *Report on the Impacts of Systemic Racism in the Speech-Language Pathology and Audiology Professions in Québec*. [Report on the Impacts of Systemic Racism in the Speech-Language Pathology and Audiology Professions in Quebec.pdf](#)
- Hamayan, E., & Marler, B., Sánchez López, C., & Damico, J., (2015). Some Myths regarding ELL and Special Education. *iColorin colorado! A bilingual site for educators and families of English language learners*. <https://www.colorincolorado.org/article/some-myths-regarding-ells-and-special-education>
- Han, W. J. (2010). Bilingualism and socioemotional wellbeing. *Children and Youth Services Review*, 32, 720–731. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.01.009>
- Heritage Canada. (2016). *Economic Advantages of Bilingualism Literature Review*. <https://www.caslt.org/files/learn-languages/pch-bilingualism-lit-review-final-en.pdf>
- Indigenous Languages Act, S.C. 2019, c. 23. <https://www.laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/l-7.85/page-1.html>
- Kay-Raining Bird, E. K., Cleave, P., Trudeau, N., Thordardottir, E., Sutton, A., & Thorpe, A. (2005). The language abilities of bilingual children with Down syndrome. *American journal of speech-language pathology*, 14(3), 187–199. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2005\)019](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2005)019)
- Kay-Raining Bird, E., Genesee, F., Sutton, A., Chen, X., Oracheski, J., Pagan, S., Sorenson Duncan, T. (2021). Access and outcomes of children with special education needs in Early French Immersion. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 9(2), 193-222. <https://doi.org/10.1075/jicb.20012.kay>
- Kwon, Y. H., Yoo, K., Nguyen, H., Jeong, Y., Chun, M. M. (2021). Predicting multilingual effects on executive function and individual connectomes in children: An ABCD study. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 118(49). <https://www.pnas.org/doi/10.1073/pnas.2110811118>
- Lowry, L. (2022). *When a Child Has a Language Delay, Research Shows That Parents Can Make a Big Difference!* The Hanen Centre. Toronto, Ontario, Canada. <http://www.hanen.org/Helpful-Info/Articles/When-a-Child-Has-a-Language-Delay.aspx>

- Mayer-Crittenden, C., & Leduc, J. (2023). Développement professionnel pour l'enseignement direct et explicite du vocabulaire scolaire et polyvalent dans les écoles de langue française en contexte minoritaire. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 1. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5725>
- Marinova-Todd, S. H., Colozzo, P., Mirenda, P., Stahl, H., Kay-Raining Bird, E., Parkington, K., Cain, K., de Valenzuela, J. S., Segers, E., MacLeod, A. A., & Genesee, F. (2016). Professional practices and opinions about services available to bilingual children with developmental disabilities: An international study. *Journal of Communication Disorders*, 63, 47-62. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.05.004>
- Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. (2021). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning* (3rd ed.). Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Place, S., & Hoff, E. (2011). Properties of dual language exposure that influence two-year-olds' bilingual proficiency. *Child Development*, 82, 1834-1849. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01660.x>
- Speech-Language & Audiology Canada (SAC). (2018, June). *Position Statement: Speech-Language Pathology and Audiology Services for First Nations*. https://www.sac-oac.ca/wp-content/uploads/2023/01/sac_first_nations_position_statement_en.pdf (French)
- Speech-Language & Audiology Canada (SAC). (2019, April). *SAC Position Statement: The Role of Speech-Language Pathologists in Schools*. https://www.sac-oac.ca/sites/default/files/resources/sac_s-lps_in_schools_position_statement_en.pdf (French)
- Speech-Language & Audiology Canada (SAC). (2021a, June). *Official Statement on Evidence-Based Speech-Language Pathology Practice in Schools*. https://www.sac-oac.ca/wp-content/uploads/2023/02/Official-Statement-on-Evidence-Based-SLP-Practice-in-Schools_EN.pdf (French)
- Speech-Language & Audiology Canada (SAC). (2021b, November). *Position Statement: Learning an Additional Language in the Context of Language Disorder*. https://www.sac-oac.ca/wp-content/uploads/2023/02/Position_Statement_Learning_an_Additional_Language_in_the_Context_of_Language_Disorder_EN.pdf (French)
- Speech-Language & Audiology Canada (SAC). (2022). *SAC's Commitment to Equity, Diversity and Inclusion: Our Commitment to Equity, Diversity and Inclusion*. <https://www.sac-oac.ca/sac%E2%80%99s-commitment-equity-diversity-and-inclusion> (French)
- Speech-Language Pathology and Audiology Canada. (2023). *SAC Shining Lights: School SLP, Episode 10: Janine Chesworth* [Audio podcast]. [10. Janine Chesworth by Speech-Language & Audiology Canada \(SAC\) \(soundcloud.com\)](https://www.sac-oac.ca/sac-shining-lights-episode-10-janine-chesworth)
- Statistics Canada. (2022a, August 17). *Increasing diversity of languages, other than English or French, spoken at home*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-627-m/11-627-m2022051-eng.htm> (French)

- Statistics Canada. (2022b, August 17). *The daily: While English and French are still the main languages spoken in Canada, the country's linguistic diversity continues to grow*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/220817/dq220817a-eng.htm?indid=32989-2&indgeo=0>
- Statistics on Official Languages of Canada*. (2019, November 26). Government of Canada. <https://www.canada.ca/en/canadian-heritage/services/official-languages-bilingualism/publications/statistics.html> (French)
- Thordardottir, E. (2006). Language intervention from a bilingual mindset. *The ASHA Leader*, 11(10), 6-21. <https://leader.pubs.asha.org/doi/10.1044/leader.FTR1.11102006.6>
- Vogel, S., & García, O. (2017). Translanguaging. In G. Noblit & L. Moll (Eds.), *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford University Press.
- Westernoff, Fern, Jones-Vo, Stephaney & Markus, Paula. (2021). *Powerful Practices for Supporting English Learners: Elevating Diverse Assets and Identities*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Young, T. & Westernoff, F. (1996). Reflections of speech-language pathologists and audiologists in a multicultural multilingual society. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 23, 24-30. https://www.researchgate.net/publication/309529900_Young_T_Westernoff_F_1996_Overcoming_barriers_to_effective_parental_partnerships_Implications_for_professionals_in_an_educational_setting_The_Journal_of_Educational_Issues_of_Language_Minority_Student
- Zeidler, D. (2011, Summer). Building a relationship: Perspectives from one First Nations community. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 35(2), 136-142. https://med-fom-osot-inclusive-campus.sites.olt.ubc.ca/files/2021/11/Zeidler_CJSLPA_2011.pdf

Notes de bas de page

1. Paradis, J. (2023, February 1). Sources of individual differences in the dual language development of heritage bilinguals. *Journal of Child Language*, 1-25. doi:10.1017/S0305000922000708 <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-child-language/article/sources-of-individual-differences-in-the-dual-language-development-of-heritage-bilinguals/D86724666D8A5B3CB404566BF4706E4F>
2. Mayer-Crittenden, C. & Bouchard, A. (2020). *Recherche-action: Acquisition du français, une langue minoritaire*. Ressource pédagogique. Conseil scolaire catholique Franco-Nord. https://www.theparlepodcast.com/uploads/4/8/2/6/48260095/ressource_pe%CC%81dagogique_4_.pdf
3. Children's Services, Government of Alberta. (2019, March). *Well-being and resiliency: The miyo resource – kâ-nâkatohkêhk miyo-ohpikinawâwasowin well-being-resiliency-miyoresource-march2019.pdf* (alberta.ca)

4. American Speech-Language and Hearing Association. (n.d.). *Collaborating with interpreters, transliterators, and translators*. (Practice Portal) https://www.asha.org/practice-portal/professional-issues/collaborating-with-interpreters/#collapse_1
5. Desrochers, S., Gagnon, S. et Rainville, C. (2022). *L'évaluation orthophonique des enfants en situation de bilinguisme - guide d'accompagnement*. Québec. Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Capitale-Nationale (CIUSSSCN). Direction des services multidisciplinaires - Volet des pratiques professionnelles. https://www.ciusss-capitalenationale.gouv.qc.ca/sites/d8/files/docs/NosServices/BanqueInterprete/DSM_Eval_orthophonique_enfants_situation_bilinguisme_2022-03-02.pdf
6. *Indigenous Canada*, University of Alberta - Free Course [Indigenous Canada | Coursera](#)
7. American Speech-Language-Hearing Association. (n.d.). *Dynamic Assessment*. (Practice Management) <https://www.asha.org/practice/multicultural/dynamic-assessment/>
8. *Child English as a Second Language Resource Centre (CHESL)*. (2023) University of Alberta. Alberta, Canada. [CHESL Centre \(google.com\)](#)
9. Roseberry-McKibbin (2022). *Multicultural students with special language needs: Practical strategies for assessment & intervention* (Sixth Edition). Oceanside, CA: Academic Communication Associates.
10. Damico, J., & Oller, J. (1985). *Spotting Language Problems: A manual for the use of pragmatic criteria in language screening*. San Diego, CA: Los Amigos Research Associates. https://www.researchgate.net/publication/273319508_Spotting_Language_Problems_A_manual_for_the_use_of_pragmatic_criteria_in_language_screening
11. *Accompagnement Logopédique Ajustable à la Diversité (ALoA Diversité)*. (2020). [ALoA Diversité | Accompagnement logopédique ajustable \(aloadiversite.com\)](#)
12. American Speech-Language Hearing Association. (n.d.). *Phonemic Inventories and Cultural and Linguistic Information Across Languages*. (Practice Portal). <https://www.asha.org/practice/multicultural/phono/>
13. Charles Sturt University: Multilingual Children's Speech (2023). *Intelligibility in Context Scale*. <http://www.csu.edu.au/research/multilingual-speech/ics>
14. *Child English as a Second Language Resource Centre (CHESL)*. (2023). *Calculating Procedure for English Exposure*. University of Alberta, Alberta, Canada. <https://sites.google.com/d/1FshtcGCTGOuXcrQYj5cckTu0fOrO4MY8/p/1x2yqVyp5K9TEPuHrIRfbfxEgUeVGWvSQ/edit>
15. *LITMUS Sentence Repetition Tasks*. <https://www.litmus-srep.info/>
16. Swan, M. & Smith, B. (2001). *A Teacher's Guide to Interference Errors and Other Problems*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

17. The University of British Columbia, Vancouver Campus. (n.d.). *Phonological Development Tools and Cross-Linguistic Phonology Project*.
[Home | Phonological Development Tools \(ubc.ca\)](#)
18. Agirtot. (2010-2023) Fiche synthèse des 12 conseils langage. Parc Extension, Montreal.
[Fiche synthèse des 12 conseils langage - \(agirtot.org\)](#)
19. Speech-Language Pathology Services, Toronto District School Board. (2023).
Use Your Home Language (flyers). Toronto, Ontario, Canada.
<https://sites.google.com/tdsb.on.ca/slpconnection/use-your-home-language>
20. Speech-Language Pathology Services, Toronto District School Board. (2023).
Use Your Home Language (videos). Toronto, Ontario, Canada
<https://sites.google.com/tdsb.on.ca/slpconnection/use-your-home-language/videos-for-use-your-home-language>
21. Child English as a Second Language Resource Centre (CHESL). (2023). *Alberta Language and Development Questionnaire*. University of Alberta. Alberta, Canada.
[aldeg.pdf - Google Drive](#)
22. Child English as a Second Language Resource Centre (CHESL). (2023). *Alberta Language Environment Questionnaire*. University of Alberta. Alberta, Canada.
<https://sites.google.com/uAlberta.ca/chesl/questionnaires>
23. Accompagnement Logopédique Ajustable à la Diversité (ALoA Diversité). (2020).
Infos et Conseils pour les Parents. [Infos et conseils aux parents | ALoA Diversité \(aloadiversite.com\)](#)
24. School of Early Childhood Studies at Toronto Metropolitan University. (2023). *Hold onto Your Language*. Toronto, Ontario, Canada. <http://www.mylanguage.ca/resources.html>
25. Speech-Language Pathology Services, Toronto District School Board. (2021, November).
Why Talking in Your First Language Matters (video). Toronto, Ontario, Canada.
<https://www.youtube.com/watch?v=wWO8kldxJA0&t=141s>
26. Lowry, L. (2011). *Bilingualism in Young Children: Separating Fact from Fiction*. The Hanen Centre. Toronto, Ontario, Canada. <http://www.hanen.org/Helpful-Info/Articles/Bilingualism-in-Young-Children--Separating-Fact-fr.aspx>
27. Lowry, L. (2012). *Can children with language impairments learn two languages?* The Hanen Centre. Toronto, Ontario, Canada. <http://www.hanen.org/Helpful-Info/Articles/Can-children-with-language-impairments-learn-two-l.aspx>
28. Lowry, L. (2022). *Can Children on the Autism Spectrum Learn Two Languages?* The Hanen Centre. Toronto, Ontario, Canada.
[01_January_Can-Children-on-the-Autism-Spectrum.aspx \(hanen.org\)](#)
29. Ollerhead, S. & Taylor-Leech (2006, November 19). *Promoting multilingual approaches in teaching and learning*. UNESCO's International Institute for Educational Planning Learning Portal. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/blog/promoting-multilingual-approaches-in-teaching-and-learning>

30. Ontario Ministry of Education. (2008). *Supporting English Language Learners: A practical guide for Ontario educators Grades 1 to 8*. Toronto: Queen's Printer for Ontario.
<https://www.edu.gov.on.ca/eng/document/esleldprograms/guide.pdf>
31. Spear-Swerling. (2023). Learning Disabilities in English Language Learners. *iColorin colorado! A bilingual site for educators and families of English language learners*. <https://www.colorincolorado.org/article/learning-disabilities-english-language-learners-0>
32. Dale, Philip S., & Patterson, Janet L. (2017, February). Early Identification of Language Delay. *Encyclopedia of Early Childhood Development*.
<https://www.child-encyclopedia.com/language-development-and-literacy/according-experts/early-identification-language-delay>
33. Celic, C. & Seltzer, K. (2013, March). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*.
<https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>
34. Hernández, A. W., Campos, I., & Zyskind, K. Z. (2023). Considerations in utilizing translanguaging practices to meet the language needs of Maya children in U.S. schools. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 54(2), 379–386.
https://doi.org/10.1044/2022_LSHSS-22-00082
35. Carton, J. & Rosenback, R. (2019). *PEaCH for Educators. Guide for Educators: How to Support Multilingual Children*. <https://bilingualfamily.eu/Resources/PEaCH%20for%20educators.pdf>
36. Sánchez López, C., Young, T., Genesee, F., & Hilliard, J.F. (2022), *Welcoming Bilingual Learners with Disabilities into Dual Language Programs: Research-informed Implications for Inclusive Programs and Practice*. White Paper. Center of Applied Linguistics.
37. Stewart, J. & Martin, L. (2018). *Bridging two worlds: Supporting newcomers and refugee youths*. <https://ceric.ca/wpdm-package/bridging-two-worlds-supporting-newcomer-refugee-youth/>
38. Université de Montréal. (n.d.). [Élodil. Élodil - Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue - Université de Montréal \(umontreal.ca\)](https://www.umontreal.ca/élodil)
39. *Storybooks Canada*. (n.d.). [Storybooks Canada](https://www.storybooks.ca/)
40. Westernoff, F. (2014). The Home Oral Language Activities (HOLA) Program: Building parent partnerships for academic success. *Journal of Interactional Research in Communication Disorders*, 5(1), 97–114. <https://doi.org/10.1558/jircd.v5i1.97>
41. *Unite for Literacy*. (2014). [Unite for Literacy](https://www.uniteforliteracy.org/)
42. Alberta College of Speech-Language Pathologists and Audiologists (ACSLPA). (2022, March). *Anti-Racist Service Provision for Speech-Language Pathologists and Audiologists*.
<https://www.acslpa.ca/wp-content/uploads/2022/03/Anti-Racist-Service-Provision-in-SLP-Audiology-FINAL.pdf>

43. College of Audiologists and Speech Language Pathologists of Ontario. (CASLPO). (2022, December 15). *Guide for Equitable & Inclusive Service*. https://caslpo.com/sites/default/uploads/files/GU_EN_Guide_for_Equitable_and_Inclusive_Services.pdf
44. Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec (OOAQ). (2023, February). Guide de pratique en orthophonie scolaire [School Speech-Language Pathology Practice Guide] https://www.ooaq.qc.ca/media/z54frl3o/guide_pratique_ortho_scolaire_v6.pdf
45. Canadian Human Rights Act, R.S.C., 1985, c. H-6. <http://laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/H-6/index.html>
46. Canadian Multiculturalism Act, R.S.C., 1985, c. 24 (4th Supp.). <https://laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/C-18.7/page-1.html#h-73118>
47. Truth and Reconciliation Commission of Canada. (2015). *Truth and Reconciliation Commission of Canada: Calls to Action*. https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/british-columbians-our-governments/indigenous-people/aboriginal-peoples-documents/calls_to_action_english2.pdf
48. Land Acknowledgement. (2023). <https://native-land.ca/>
49. College of Audiologists and Speech-Language Pathologists of Ontario. (2023). Public Awareness - Promotional Items. <https://caslpo.com/about-caslpo/media-and-publications/brochures-and-posters>
50. Ontario Association of Speech-Language Pathologists & Audiologists (OSLA) (2010). *Reading Develops Language Skills: A Parent Handout in Eleven Languages*. https://www.theparlepodcast.com/uploads/4/8/2/6/48260095/reading_develops_language_skills_-_a_parent_handout_in_eleven_languages.pdf
51. Alberta Health Services. (2023, November). *Speech Language Pathology for Multilingual Children and their Families: A Companion to the AHS Clinical Guide for Language Intervention- Early Years*.
52. Speech-Language & Audiology Canada. (2023). *Resources to Inform Communication Health Services for Indigenous Peoples*. <https://www.sac-oac.ca/practice-resources/resource-library/resources-to-inform-communication-health-services-for-indigenous-peoples/>

Réviseurs experts

Orthophonie et Audiologie Canada tient à remercier les réviseurs experts suivants pour leurs commentaires et leur contribution à la rédaction de cet exposé de position :

- Janine Chesworth, Université de l'Alberta
- Dr Jim Cummins, professeur émérite, OISE/University de Toronto
- Dr Fred Genesee, professeur émérite, Université McGill
- Dre Monika Molnar, Université de Toronto
- Dre Johanne Paradis, Université de l'Alberta
- Groupe d'intérêt multiculturel et multilingue d'Orthophonie et Audiologie Canada