Fonds de recherche Société et culture Québec

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

BOURSES DE RECHERCHE DOCTORALES

Pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard des élèves issus de minorités culturelles : une recherche interprétative-critique

Boursière
Corina Borri-Anadon, U. du Québec à Montréal

Numéro du projet de recherche
2005-AC-103467
PRS

Titre de l'action concertée
Persévérance et réussite scolaires

Partenaire(s) de l'Action concertée
Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)
et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

Le Fonds s'engage à rendre public les Rapports de recherche produits dans le cadre des Actions concertées. Le contenu n'engage que ses auteurs.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PRATIQUES ÉVALUATIVES DES ORTHOPHONISTES À L'ÉGARD DES ÉLÈVES ISSUS DE MINORITÉS CULTURELLES : UNE RECHERCHE INTERPRÉTATIVE-CRITIQUE

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN EDUCATION

PAR
CORINA BORRI-ANADON

FÉVRIER 2014

DÉDICACE

Aux petits qui sont arrivés dans ce monde pendant ce projet
et aux grands qui l'ont quitté.

REMERCIEMENTS

L'idée de la présente recherche est née de mon quotidien en tant qu'orthophoniste scolaire. Je tiens d'abord à remercier tous les élèves, parents et collègues qui m'ont accompagnée dans les toutes premières ébauches de ce questionnement. Je remercie également les orthophonistes participantes qui ont partagé avec moi leurs réalités professionnelles avec une grande générosité de même que leurs élèves sans qui la réalisation de cette recherche n'aurait pas été possible.

Je voudrais exprimer ma profonde reconnaissance à mes directrices, Monique et Lorraine. Vous avez su m'accompagner tout en me laissant la liberté nécessaire à la réalisation d'une thèse qui me ressemble. Votre appui, constant à travers toutes ces années, m'a permis de réaliser ce projet malgré les obstacles et contretemps. Merci de votre patience.

Je remercie également la professeure Nicole Carignan de même que les professeurs Frédéric Legault et Marcelo Otero qui ont, par leurs expertises respectives, contribué à la réalisation de ce travail.

Cette recherche a également été nourrie d'innombrables échanges avec mes amies et amis. Souvent détendues et distrayantes, nos discussions, au-delà de mes interminables railleries, ont ponctué et stimulé mon avancement. J'en garde un très bon souvenir. Merci donc à Carmen, Charlotte, Étienne, Gustavo, Laura, Julie, Justine, Marcelo, Monica, Nesrine, Patricia, Paula, Sophie et Violaine. Une mention

toute spéciale à Anne-Françoise qui m'a accompagnée et questionnée tout au long de cette démarche. Vous aviez toutes et tous raison.

Merci à mes parents qui connaissent très bien l'ampleur d'un tel projet, mais qui n'ont jamais douté de ma capacité à le mener à bien. Merci également à mon frère et à toute ma famille qui ont cru en moi.

Je tiens à remercier Annaëlle, Marie-Hélène, MyLan et Stéphanie pour leur appui logistique de même que le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FQRSC), le Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université du Québec à Montréal (SCCUQ) ainsi que la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal pour leur soutien financier.

Je n'ai pas de mots assez forts pour remercier Renaud qui a vécu avec moi le quotidien de cette entreprise. Tu m'as donné amour, temps et confiance ; des ingrédients essentiels à ce projet. Leila, ton entrée dans ma vie fut une source d'inspiration et de motivation ; j'espère que je saurai te les rendre. Merci à vous deux.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES xii

LISTE DES TABLEAUX xiii

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES xiv

RÉSUMÉ xvi

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I
PROBLÉMATIQUE 6

1.1 Intégration socioscolaire des élèves de communautés culturelles 6

1.1.1 Particularités du contexte sociohistorique québécois 6

1.1.2 Particularités du contexte sociolinguistique québécois 8

1.1.3 Impacts sur les perceptions des intervenants scolaires face à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse 10

1.1.4 Portrait de la diversité ethnoculturelle à l'école québécoise montréalaise 14

1.2 Orthophoniste scolaire : professionnelle paramédicale dans l'univers scolaire 18

1.2.1 Mandats de l'orthophoniste scolaire 18

1.2.2 Bref historique de la profession en milieu scolaire 20

1.2.3 Adaptation scolaire au Québec 22

1.3 Évaluation orthophonique en milieu scolaire 30

1.3.1 Pratique prépondérante dans le rôle de l'orthophoniste scolaire 31

1.3.2 Pratique soumise à différentes orientations 32

1.3.3 Pratique complexe 35

1.4 Processus évaluatif orthophonique des ÉMC 43

1.4.1 Premier enjeu de la profession 43

1.4.2 État des connaissances quant à l'évaluation orthophonique des ÉMC ... 45

1.5 Problème, question et objectifs de recherche 56

CHAPITRE II
UN REGARD CRITIQUE ET POSTMODERNE SUR L'OBJET DE RECHERCHE 60

2.1 Retour sur la question de recherche 60

2.1.1 Pratiques professionnelles entre l'acteur et la structure 61

2.1.2 Intersection de deux champs de savoir et d'intervention 61

2.1.3 Importance accordée au contexte 62

2.1.4 Mise en lumière de la minorité dans la minorité 63

2.2 Grands paradigmes en sociologie de l'éducation 63

2.2.1 Dichotomie acteur-structure 64

2.2.2 Vers une nouvelle sociologie de l'éducation : la théorie critique 65

2.3 Perspective foucaldienne : posture critique et sensibilité postmoderne 69

2.3.1 Foucault et la théorie critique 70

2.3.2 Foucault et la sensibilité postmoderne 72

2.3.3 Le pouvoir selon Foucault 74

2.3.4 Le sujet chez Foucault 75

2.4 Pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des ÉMC : un regard foucaldien 79

2.4.1 Orthophoniste 80

2.4.2 Pratiques professionnelles 82

2.4.3 Évaluation 91

2.4.4 Élève de minorité culturelle (ÉMC) 105

2.5 Positions des orthophonistes face au processus évaluatif à l'égard des ÉMC .. 111

CHAPITRE III
ASSISES MÉTHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE 114

3.1 Synthèse des choix épistémologiques et méthodologiques des recherches s'intéressant aux pratiques professionnelles des orthophonistes en contexte de diversité culturelle 114

3.2 Enjeux épistémo-méthodologiques de la présente recherche 119

3.2.1 Choix paradigmatiques 119

3.2.2 Quelle posture quant au statut de la parole? 122

3.3 Un triple regard bricolé 128

3.4 Opérationnalisation des choix méthodologiques 130

3.4.1 Échantillonnage 130

3.4.2 Outils de collecte des données 139

3.4.3 Analyse des données 146

3.5 Aspects éthiques et déontologiques de la recherche 151

3.5.1 Consentement à la recherche 152

3.5.2 Confidentialité 152

3.5.3 Risques encourus 152

CHAPITRE IV
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE OU
RESTITUTION DE LA PAROLE DES ORTHOPHONISTES 153

4.1. Vers une autodéfinition professionnelle de l'orthophoniste scolaire 154

4.1.1 Travail en équipe dans un milieu de vie 154

4.1.2 Profession d'aide 156

4.1.3 Pratiques réflexives appuyées sur une éthique professionnelle 156

4.1.4 Autonomie professionnelle en contexte d'imprévisibilité et de grande sollicitation 157

4.1.5 Pratiques professionnelles spécialisées et centrées sur l'évaluation 160

4.1.6 Pratiques professionnelles dont les effets sont difficiles à apprécier 161

4.1.7 Milieu de pratique encadré mais méconnu 163

4.2 Pratiques professionnelles en contexte de diversité: conceptions des orthophonistes scolaires 164

4.2.1 À l'égard des ÉMC 164

4.2.2 À l'égard du travail en milieu pluriethnique 168

4.2.3 À l'égard de la formation initiale et continue 176

4.3 Conception de l'évaluation 178

4.3.1 Pratiques orientées 179

4.3.2 Processus complexe 184

4.3.3 Démarche professionnelle 186

4.3.4 Doute et insécurité 187

4.3.5 Démarche aux multiples finalités 189

4.3.6 Inconvénients de l'évaluation? 193

4.3.7 Évaluer quoi? Conception des difficultés langagières à évaluer 195

4.4 Différents actes professionnels constitutifs du processus évaluatif auprès des ÉMC 200

4.4.1 Évaluation en langue maternelle 200

4.4.2 Recours aux outils formels d'évaluation 211

4.4.3 Recours à des procédures informelles d'évaluation 216

4.4.4 Réalisation de l'histoire de cas 220

4.4.5 Établissement de la conclusion orthophonique 225

4.4.6 Formulation de recommandations 233

4.5 Représentation des ÉMC dans la population d'élèves en adaptation scolaire .. 237

4.6 Apports du regard restitutif 242

CHAPITRE V
VERS UNE INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE : REGARDS CONTRASTÉ ET CRITIQUE 244

5.1 Regard contrasté 244

5.1.1 Présentation des ÉMC au centre des rapports d'évaluation recueillis .. 246

5.1.2 Tensions et convergences entre le dire et le faire au sein des différents actes professionnels constitutifs du processus évaluatif 247

5.1.3 Apports du regard contrasté : enjeux des pratiques évaluatives auprès des ÉMC 262

5.2 Regard critique 268

5.2.1 Position de cible de pouvoir 270

5.2.2 Position de sujet de pouvoir 273

5.2.3 Position d'instrument de pouvoir 277

5.2.4 Apports du regard critique 295

CONCLUSION 298

APPENDICE A
CANEVAS D'ENTRETIEN INDIVIDUEL EN PROFONDEUR AUPRÈS DES ORTHOPHONISTES 310

APPENDICE B
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE 316

APPENDICE C
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT 317

APPENDICE D
DÉCLARATION D'HONNEUR..... 320

APPENDICE E
DE LA RESTITUTION AU CONTRASTE : PRINCIPES D'ACTION ET
INDICATEURS ASSOCIÉS 321

RÉFÉRENCES..... 326

LISTE DES FIGURES

Figure Page

1.1 Le problème de recherche 59

5.1 Positions de pouvoir adoptées par l'orthophoniste scolaire dans le cadre du processus évaluatif des ÉMC 279

5.2 Processus de normalisation de l'ÉMC: trois cas de figure 291

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
3. 1	Présentation des participantes	134
3. 2	Présentation de l'expérience professionnelle des participantes	136
3. 3	Présentation des écoles	138
3. 4	Présentation des rapports d'évaluation	143
3. 5	Présentation du dispositif méthodologique	147

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

ACOA	Association canadienne des orthophonistes et des audiologistes
ASHA	American speech-language-hearing association
CCCI	Conseil des communautés culturelles du Québec
CEGE	Commission des états généraux sur l'éducation
CGTSIM	Conseil de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal
CLF	Conseil de la langue française
CLSF	Conseil supérieur de la langue française
CSDM	Commission scolaire de Montréal
CSÎM	Conseil scolaire de l'Île de Montréal
ÉHDAA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
ÉMC	Élève de minorité culturelle
FCSQ	Fédération des commissions scolaires

MCCI	Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OOAQ	Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec
OQLF	Office québécois de la langue française
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UQÀM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Selon le dernier recensement de 2011, la population immigrante au Canada représente 20,6 % de la population totale ; alors que ce chiffre s'élève à 13,6 % pour l'ensemble du Québec et à 22,6 % pour la région métropolitaine de recensement montréalaise (Statistique Canada, 2013a et b). Aujourd'hui, plus de 30 ans après l'adoption de la loi 101, la question de l'intégration linguistique et sociale des communautés culturelles au sein de la société québécoise demeure incontournable. Les institutions scolaires sont des espaces qui en témoignent. Par son caractère complexe et pluridimensionnel, l'intégration des élèves issus de minorités culturelles (ÉMC) au milieu scolaire a imposé de nouveaux défis aux intervenants de l'école québécoise. Bien que plusieurs travaux se soient intéressés à l'intégration scolaire et sociale de ces élèves, peu se sont penchés sur les orientations institutionnelles et politiques de même que sur les pratiques des intervenants qui leur sont destinées (Potvin et Mc Andrew, 2010). Les orthophonistes scolaires, par leurs rôles d'évaluation et de recommandation à l'égard des ÉMC, sont des professionnels scolaires qui méritent d'être interpelés.

Afin de prendre en compte l'avis des orthophonistes elles-mêmes et de dépasser les limites heuristiques et méthodologiques des recherches effectuées autour de cette problématique, nous avons recours à une posture interprétative-critique (Lincoln et Guba, 2005 ; Merriam, 2002; 2009) fondée sur un triple regard : un regard restitutif basé sur la méthodologie qualitative inductive et l'analyse thématique émergente ; un regard contrasté reposant sur la comparaison des données provoquées et invoquées et un regard critique s'appuyant sur des assises conceptuelles foucaldiennes. Ainsi, des entrevues individuelles (8) réalisées auprès d'orthophonistes travaillant dans des écoles primaires montréalaises à forte densité ethnique (Conseil de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal [CGTSIM], 2009) et des rapports d'évaluation orthophonique (16) rédigés par les participantes et représentant à leurs yeux deux cas exemplaires d'évaluation auprès des ÉMC, constituent le corpus des données.

Le premier regard, visant à décrire la dimension idéologique des pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard des ÉMC, nous a permis de cerner l'autodéfinition professionnelle des orthophonistes scolaires, de contextualiser leur

pratique professionnelle ainsi que d'identifier les principes d'action des actes professionnels constitutifs du processus évaluatif à l'égard des ÉMC.

Le regard contrasté a permis de décrire la dimension concrète des pratiques par l'identification des décisions prises et gestes effectifs caractérisant les actes professionnels constitutifs du processus évaluatif à l'égard des ÉMC tels que consignés dans les rapports d'évaluation. Par la mise en lumière des tensions et convergences entre les dimensions idéologique et concrète des pratiques, cinq enjeux des pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires auprès des ÉMC ont été dégagés. Ceux-ci sont associés aux cinq composantes de l'évaluation et constitués de deux pôles dialectiques, à savoir 1) l'approche de l'évaluation : perspective holistique/domaine spécialisé ; 2) la finalité de l'évaluation : urgence/reconduction ; 3) les orientations de l'évaluation : critique/pragmatisme ; 4) les stratégies de l'évaluation : recherche d'objectivité/intuition clinique et 5) l'ÉMC, objet de l'évaluation : différenciation/uniformisation.

À partir des contributions des regards restitutif et contrasté, le regard critique interprète les différentes positions adoptées par les orthophonistes au sein de leurs pratiques évaluatives à l'égard des ÉMC. Les positions de cible et de sujet de pouvoir permettent de situer l'orthophoniste comme acteur agissant dans son milieu professionnel et de documenter le pouvoir descendant et ascendant. Elles sont appréhendées comme support à la position d'instrument de pouvoir, qui, quant à elle, s'intéresse à l'orthophoniste en tant que vecteur du pouvoir. Afin d'étayer cette troisième position de pouvoir, les enjeux issus du regard contrasté sont revisités à la lumière du concept foucaldien « d'examen » (Foucault, 1975). Par ce mouvement de déconstruction/reconstruction théorique, ces derniers apparaissent comme des dispositifs qui traduisent l'étendue spatiotemporelle, le quadrillage, la visibilité intervertie de même que la normalisation du pouvoir disciplinaire et participent à la médicalisation de l'ÉMC en élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA).

Mots-clés : minorités culturelles, orthophonistes scolaires, perspective critique, pratiques évaluatives, recherche interprétative

.

INTRODUCTION

> *Choose a control group as much like yourself as possible. (...) Use experiences, referents, concepts which are drawn from the control group, that is, your own circle. A simple rule of thumb: if it is important to you, it is important. (...) Be sure to judge all data as deviation from the control group. (...) Remember you are the norm. All else is deficiency.*
>
> *When you have demonstrated the deficiency you will then be entitled to speculate as to its cause. Here there are few restrictions. But be sure to begin your speculations with a statement of sympathy for the deficient population and a vow that you will bring all your resources to bear on the problem of helping them to overcome the deficiencies, that is, become more like you. (...) Note well: Do not cite genetic inferiority except as a minor cause of difference.*
>
> *There's only one small problem with this otherwise foolproof model (...). It's based on a total fiction: that language can be judged on a single norm and that language difference and language deficiency are synonymous. (...)*
>
> *We wrap ourselves in an impervious shield of statistics and feel no guilt about prejudice and rationalize our rejection of those unlike us since (a) we really are better (as measured by tests we construct), and (b) we're quite willing to help others become more like us--in fact we feel quite justified in forcing them to do so even if they don't currently see the advantage of change. (...) This elitist and at times racist view permeates our research. We seek to explain the non-existent deficiencies that are produced by the elitist framework that spawned the original research by applying our own elitist values to the explanations. Blacks are treated as sick whites and all are seen as imperfect versions of ourselves.*
>
> (Goodman, 1969, document non paginé)

Cette citation, pour le moins percutante, constitue un extrait d'une présentation du professeur Kenneth S. Goodman qui a eu lieu le 8 février 1969. Par le recours à une formule acerbe, ce chercheur a voulu mettre en garde ses collègues face aux risques ethnocentristes auxquels sont confrontés les acteurs du monde de l'éducation lorsqu'ils cherchent à saisir l'impact des différences attribuées aux élèves issus de

minorités culturelles. Aujourd'hui, plus de quatre décennies plus tard, ses mots tranchants dépeignent-ils des enjeux toujours réels ? Dans le quotidien des écoles montréalaises, comment se déroulent les évaluations auprès des élèves issus de minorités culturelles (ÉMC)? Comment se distinguent ou se conjuguent différences et déficiences ?

C'est spécifiquement sur ces questions que se penche la présente thèse. Issue de notre pratique professionnelle en tant qu'orthophoniste en milieu scolaire pluriethnique et défavorisé, notre démarche vise à mieux comprendre le processus évaluatif des ÉMC à partir, d'une part, du point de vue de celles qui le réalisent, les orthophonistes, et, d'autre part, d'une perspective foucaldienne permettant de mettre en lumière les rapports de pouvoir qui le traversent.

Le premier chapitre, qui fait état de la problématique de notre recherche, s'attarde à décrire le contexte dans lequel s'inscrit le processus évaluatif des habiletés communicatives des ÉMC réalisé par les orthophonistes scolaires montréalaises. D'une part, l'incidence des particularités sociohistoriques et sociolinguistiques québécoises sur les perceptions des intervenants scolaires quant à la diversité et, conséquemment, à l'intégration socioscolaire des élèves de communautés culturelles est discutée. D'autre part, les encadrements spécifiques et défis caractérisant le champ plus large de l'adaptation scolaire dans lequel se situe la profession d'orthophoniste scolaire sont présentés. L'évaluation orthophonique comme telle est ensuite décrite, notamment sa place prépondérante dans le rôle de l'orthophoniste scolaire ; les multiples orientations l'encadrant de même que les différents éléments participant à sa complexité. Ce chapitre se poursuit en présentant l'état des connaissances quant au processus évaluatif des ÉMC. Il existe en effet un vaste nombre de recommandations cliniques en la matière caractérisées par des perspectives diverses, voire contradictoires ainsi que quelques recherches empiriques ayant documenté un faible sentiment de compétence possiblement associé à une disparité importante entre les

connaissances des pratiques à implanter et les pratiques effectives. Face à l'ensemble de ces considérations, la question de recherche qui oriente notre démarche est la suivante : ***comment les orthophonistes scolaires se positionnent-elles face au processus évaluatif des ÉMC, dans le cadre de leurs pratiques professionnelles?*** Afin de répondre à cette question, les objectifs de recherche sont les suivants : 1) décrire les pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard des ÉMC; 2) dégager les enjeux du processus évaluatif auprès des élèves des minorités culturelles à partir des tensions et convergences entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives; 3) interpréter les positions adoptées par les orthophonistes face à leurs pratiques évaluatives à la lumière des défis de l'adaptation scolaire et des particularités du contexte québécois.

Les assises théoriques sont présentées dans le second chapitre de notre thèse. Afin de bien cerner la notion de position des orthophonistes, nous nous sommes tournée vers les travaux en sociologie de l'éducation ayant cherché à résoudre la dichotomie acteur-structure. Parmi ces derniers, ceux s'inscrivant dans une perspective critique et postmoderne permettent d'appréhender les relations entre les acteurs et les structures de manière plus souple, en risquant moins de tomber dans les analyses déterministes simplistes. Les travaux de Foucault, notamment sa conception du sujet et du pouvoir, permettent d'apporter un éclairage novateur aux autres concepts au centre de notre démarche. Ainsi, la notion de pratique professionnelle a été à la fois conçue comme étant de nature bidimensionnelle, faisant référence à ses dimensions concrète et idéologique (Beillerot, 1992 ; 2000), mais également comme reflétant l'exercice du pouvoir (Foucault, 1975). Le processus évaluatif orthophonique à l'égard des ÉMC a, quant à lui, été défini comme un « examen » (Foucault, 1975), c'est-à-dire une zone de savoir-pouvoir au sein de laquelle l'orthophoniste incarne trois positions, soit *cible*, *sujet* et *instrument de pouvoir*.

Le troisième chapitre présente quant à lui nos choix méthodologiques, dont ceux de situer notre recherche dans un paradigme interprétatif-critique et d'adopter une posture plurielle quant aux statuts de la parole des participantes et de la chercheure. Ces décisions nous ont conduite à proposer un devis méthodologique composé d'un triple regard, à savoir : un premier regard restitutif ayant recours à l'analyse thématique de données provenant de huit entretiens semi-structurés auprès d'orthophonistes travaillant dans des écoles primaires montréalaises à forte concentration ethnique; un second regard contrasté comparant les données issues des entretiens à celles provenant de 16 rapports d'évaluation produits par les participantes auprès d'ÉMC; et un troisième regard critique procédant à une déconstruction/reconstruction des données à la lumière de la perspective foucaldienne.

Le quatrième chapitre est entièrement dévoué au regard restitutif et constitue la présentation des données. Dans ce sens, il donne la parole aux participantes afin de décrire la dimension idéologique de leurs pratiques, ce qui contribue à l'atteinte du premier objectif de la recherche. Ses principaux apports sont de situer le processus évaluatif auprès des ÉMC dans son contexte professionnel plus large et de mettre en lumière les différents principes d'action des actes professionnels qui le composent, soit : l'évaluation en langue maternelle, le recours aux outils formels, les procédures informelles, l'histoire de cas, l'établissement de la conclusion orthophonique et la formulation de recommandations.

Le cinquième chapitre constitue l'interprétation des données selon les regards contrasté et critique. Dans un premier temps, le regard contrasté s'attarde à compléter l'atteinte du premier objectif de la recherche en comparant les dimensions idéologique et concrète des pratiques évaluatives à l'égard des ÉMC, soit les principes d'action issus de la restitution et les gestes effectifs consignés dans les rapports d'évaluation. Par la suite, et répondant ainsi au deuxième objectif de la

recherche, les tensions et convergences entre ces dimensions ont pu être mises en lumière et organisées sous différents enjeux caractérisant les différentes composantes des pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard des ÉMC. Dans un deuxième temps, le regard critique complète nos étapes d'analyse en ciblant le dernier objectif de la recherche. À la lumière des regards analytiques précédents, il vise à interpréter les différentes positions adoptées par les orthophonistes scolaires dans le cadre du processus évaluatif des ÉMC. Dans ce sens, les positions de cible et de sujet de pouvoir sont appréhendées à partir des résultats de la restitution et permettent de situer l'orthophoniste scolaire comme acteur caractérisé à la fois par un pouvoir ascendant et descendant dans son agir professionnel alors que la position d'instrument de pouvoir est interprétée à partir du regard contrasté en procédant à une déconstruction/reconstruction des enjeux caractérisant la pratique en dispositifs de l' « examen». Ces derniers traduisent l'étendue spatiotemporelle, le quadrillage, la visibilité intervertie de même que la double normalisation du pouvoir disciplinaire à l'œuvre dans le processus évaluatif des ÉMC.

Enfin, la conclusion s'attarde à rappeler les grandes lignes de la thèse, à exposer ses principales contributions sur les plans théoriques, méthodologiques et pratiques de même qu'à en rappeler les limites. La thèse se conclut sur un souhait, le même qui nous a poussée dans cette aventure, que cette initiative puisse contribuer au développement d'une école ouverte et équitable envers toutes et tous.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Intégration socioscolaire des élèves de communautés culturelles[1]

Le contexte sociohistorique et linguistique du Québec forme une toile de fond nécessaire à une réflexion critique en matière d'intégration scolaire et sociale des élèves de communautés culturelles au Québec. En effet, certaines spécificités de la société québécoise doivent être prises en compte lorsque l'on s'attarde aux rapports entre groupes majoritaire et minoritaires.

1.1.1 Particularités du contexte sociohistorique québécois

Selon Bourhis (1994), la situation du Québec est particulière en ce qui concerne l'intégration des communautés culturelles à l'école québécoise, car il est difficile d'étudier les attitudes face à l'ethnicité et aux langues d'usage au Québec sans considérer le contexte historique qui les a influencées. En effet, les francophones du

[1] Le terme « communautés culturelles » est le vocable utilisé par les instances gouvernementales québécoises pour désigner les personnes immigrantes ou issues de l'immigration. Selon Rocher, Labelle, Field et Icart (2007), le terme « communautés culturelles » a d'abord été défini dans le *Rapport du comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles* comme étant : « toute communauté distincte des Amérindiens et des Inuits et des communautés d'origine française et britannique, distincte par ses caractéristiques physiques, par sa langue, par ses institutions, par ses coutumes, par ses croyances religieuses et par ses valeurs suivant lesquelles elle structure son mode de vie » (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1985 dans Rocher et al, 2007, p. 11).

Québec voient, à la suite du cumul de faits et d'expériences passés, leur province comme étant le dernier territoire sur lequel une société distincte française puisse survivre en Amérique du Nord (Berthelot, 1990).

Gagné et Chamberland (1999) ainsi que Mc Andrew (2001), en dressant un portrait de l'histoire de l'immigration et des relations interethniques au Québec, font aussi état de cette réalité. Avant les années 1960, l'immigration était entièrement prise en charge par les politiques fédérales qui privilégiaient les populations européennes (principalement britanniques au détriment des immigrants français) et américaines. Pendant les années 1940 et 1950, la population canadienne-française du Québec entretenait de la méfiance face à l'immigration, alors vue comme « un processus de minorisation des francophones » (Gagné et Chamberland, 1999, p.72). Dans la décennie qui a suivi et jusqu'aux années 1970, un mouvement d'affirmation identitaire particulier au Québec revendiqua l'affirmation de la langue française et une consolidation des pouvoirs du Québec face au Canada. Plus près d'aujourd'hui et en continuité avec cette prise en charge progressive de l'immigration par le Québec, ce dernier s'est dissocié des mesures d'intégration privilégiées au Canada anglais en rejetant le modèle du multiculturalisme et en instituant une position normative face au pluralisme qui lui est spécifique, l'interculturalisme. Ainsi, le Québec a développé un discours public sur la diversité et établi les principes d'une société diverse et pluraliste fondée sur le partage d'institutions communes, le respect des valeurs démocratiques fondamentales et la promotion d'une culture publique commune (Mc Andrew, 1996; Mc Andrew et Audet, 2010; Potvin, 2011).

Or, malgré la présence de ce cadre politique et juridique, Potvin (2011) constate que des malaises et même des dérapages persistent dans les rapports interethniques démontrant l'existence d'un écart grandissant entre le discours 'officiel' et la réalité du racisme :

> there is a major gap between the development of Quebec's inclusive and pluralistic official discourse on the one hand, and the persistence of exclusion and discrimination (in addition to public debates tinged with fears over identity and racializing discourses) on the other (p. 281).

1.1.2 Particularités du contexte sociolinguistique québécois

Pour cerner la situation linguistique québécoise, il faut remonter, selon Bourhis (1994) au contexte sociopolitique de la Révolution tranquille, où la société québécoise s'est laïcisée et a rejeté du même coup son passé rural. Selon lui, la langue française s'est vu accorder, pendant cette période, une importance spécifique. Cette valorisation linguistique, associée à d'autres facteurs (déclin démographique soudain; unicité de cette société francophone majoritaire en Amérique du Nord; augmentation croissante de l'immigration; intégration de celle-ci principalement dans les réseaux anglophones ; domination anglophone dans le secteur des affaires et des activités économiques), ont mené le Québec à adopter plusieurs mesures législatives visant un aménagement linguistique afin d'assurer la pérennité de la langue française.

Ainsi, plusieurs structures gouvernementales furent mises en place afin d'encadrer les lois d'aménagement linguistique à venir, dont l'Office de la langue française. En 1968, le ministère de l'Immigration du Québec fut créé et plusieurs services et programmes gouvernementaux virent le jour afin de valoriser la langue française auprès des communautés culturelles. Jusqu'à ce moment et malgré les efforts

politiques de la part du Québec, les minorités linguistiques[2] s'intégraient majoritairement à la société à travers les institutions anglophones. Pour renverser ce phénomène et ainsi assurer l'intégration en français des nouveaux arrivants, le gouvernement du Parti Québécois, au pouvoir depuis 1976, fit adopter, en 1977, la Charte de la langue française (loi 101). Cette loi réaffirma le caractère officiel de la langue française au Québec mis de l'avant par la loi 22 adoptée quelques années auparavant en encadrant de façon plus claire la scolarisation des élèves allophones[3] : sauf quelques exceptions, ces derniers fréquenteront l'école en français (Després-Poirier, 1999; Mc Andrew, 2001).

Cette situation linguistique particulière, de même que les diverses initiatives qu'elle a engendrées, ont façonné les intentions québécoises en matière d'aménagement de la diversité. En effet, selon Rocher *et al.* (2007) :

> […] on ne saurait donc comprendre l'évolution de la notion d'interculturalisme, qui informe implicitement la politique québécoise d'intégration, sans prendre la mesure de ce qui en deviendra l'une de ses dimensions principales, à savoir la centralité accordée à la langue française (p. 2).

La Charte de la langue française a donc des implications importantes dans les rapports interethniques. De langue vernaculaire, le français est devenu un véhicule de communication de tous et toutes, car l'interculturalisme québécois se centre dorénavant autour de la culture du groupe francophone majoritaire (Helly, 1994). C'est pourquoi Stefanescu et Georgeault (2005) appellent à « repenser la politique

[2] Selon le gouvernement du Québec, le terme « minorité linguistique » se définit comme étant un «Groupe qui, de par sa langue, se distingue de la majorité de la population de l'entité à laquelle il appartient. » (Gouvernement du Québec, 2006).

[3] Il existe au Québec (Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration [MCCI], 1990), de même qu'au Canada (Statistique Canada, 2013c), un consensus quant au fait de qualifier d'«allophones» des individus pour qui la langue maternelle n'est ni le français, ni l'anglais, ni une langue autochtone. La langue maternelle est définie comme la « Première langue apprise à la maison dans l'enfance et encore comprise par le recensé au moment du recensement » (Statistique Canada, 2013c, document non paginé).

linguistique actuelle sous l'angle de la prise en compte de la diversité linguistique interne » (p. 592), notamment par l'instauration d'une nouvelle vision du francophone qui met l'accent sur la langue publique (et non privée, comme c'est le cas dans le recours à la notion de transfert linguistique pour évaluer l'usage du français par les allophones) favorisant ainsi « une conception multiple ou plurielle de l'identité » (p. 594).

Aujourd'hui, 35 ans après l'adoption de la loi 101, la question de l'intégration linguistique et sociale des communautés culturelles au sein de la société demeure incontournable. Les institutions scolaires sont des espaces qui en témoignent.

1.1.3 Impacts sur les perceptions des intervenants scolaires face à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse

Malgré l'importante implication des gouvernements et du monde scolaire depuis la Révolution tranquille pour favoriser l'accueil, la francisation et l'intégration des élèves de communautés culturelles, les politiques et mesures liées à la diversité culturelle et linguistique ne semblent pas avoir freiné l'émergence de perceptions moins favorables face à la diversité. Ainsi, des préoccupations subsistent quant à la présence de certaines logiques discursives chez les intervenants scolaires, à savoir : la dichotomisation Nous-Eux, le sentiment de menace linguistique et la culturalisation du social.

À la suite du « débat sur l'accommodement raisonnable et la prise en compte de la diversité au sein des institutions québécoises », Mc Andrew (2007) a tenté de dégager quelques éléments de ce débat sociétal qui illustrent son inquiétude face à « certains dérapages [qui] contribuent plutôt à nous diviser, et à renforcer les clivages entre Eux et Nous, que nous pensions pourtant dépassés » (p. 2). L'auteure évoque, entre autres, l'association persistante entre l'exercice d'une religion minoritaire et la non-

intégration des immigrants de même que la « présentation dichotomique, qui oppose des *Québécois de souche* défenseurs unanimes des valeurs démocratiques à des étrangers venus d'ailleurs, qui les menacent systématiquement » (p. 9, sic). Cette logique discursive touche inévitablement l'ensemble de la société québécoise et, dans le cas ici étudié, les intervenants du monde scolaire. Comme l'affirme Mc Andrew (2007) :

> […] la tendance à gonfler artificiellement l'enjeu de l'accommodement raisonnable aura aussi un impact négatif sur le groupe majoritaire. Les intervenants qui accueillent les personnes issues de l'immigration seront les premiers touchés. On les insécurise, d'une part, et on risque aussi, à moyen terme, de les priver des moyens nécessaires pour répondre aux problèmes réels vécus par ces clientèles au sein des institutions publiques (p. 12).

Par ailleurs, malgré le fait que le français au Québec se porte relativement bien aujourd'hui, des craintes demeurent dans l'opinion publique (Fréchette, 2005). Un sentiment de menace linguistique subsiste :

> Collectivement, les francophones du Québec ont réussi à atteindre plusieurs des objectifs qu'ils s'étaient fixés, mais malgré tout, certains craignent de le reconnaître de peur de lever leur garde et de redevenir vulnérable (p. 68, sic).

Cette logique discursive semble également observable en contexte scolaire. Par exemple, dans leur rapport de recherche sur la concentration ethnique et les usages linguistiques en milieu scolaire montréalais, Lemire, Mc Andrew, Rossell et Veltman (1999) ont comparé les perceptions des intervenants et des données provenant d'observation directe. Ils avancent qu'une part du personnel scolaire participant sous-estime la place du français dans les usages linguistiques des élèves au profit de l'anglais et des langues d'origine. Ainsi, le débat lié aux enjeux linguistiques au Québec, plus particulièrement l'état des usages et des attitudes linguistiques, empreint d'émotivité et d'alarmisme, est un des facteurs ayant favorisé certaines perceptions négatives quant à la situation du français, au sein de l'opinion publique mais aussi

chez les intervenants du monde scolaire (Armand 2005; Lemire, Mc Andrew, Rossell et Veltman, 2001).

L'ensemble des travaux centrés sur les perceptions des intervenants témoigne du fait que « (…) la principale « valeur » des agents du milieu scolaire est la primauté de la langue française » (Potvin, 2004, p. 184). Par conséquent,

> […] diverses recherches ont montré que les enseignants éprouvaient des inquiétudes quant au maintien et au développement d'un Québec francophone, lié à leur expérience passée de victimisation au plan linguistique et à leur sentiment de minorisation au Canada et dans le reste de l'Amérique du Nord (Potvin et Mc Andrew, 2010, p. 172).

Ce sentiment de menace linguistique implique de considérer d'une part, la centralité du français dans les mécanismes d'exclusion des minorités et d'autre part, les mythes touchant au multilinguisme et au rôle de la langue maternelle.

Bourhis, Montreuil, Helly et Jantzen (2007) proposent le concept de « linguicisme » afin de désigner l' « une des sources majeures de discrimination au Québec » (p. 12). En effet, 20 % des Québécois allophones déclarent être victimes de discrimination contre 7 % chez les francophones (Bourhis *et al.*, 2007). De plus, les allophones victimes de discrimination et vivant hors Québec évoquent comme premier motif de discrimination la « race [4]» ou la couleur de la peau alors qu'au Québec le motif linguistique, langue ou accent, représente la principale source de discrimination.

De plus, en milieu scolaire, le maintien de la langue maternelle chez les élèves en acquisition du français est encore perçu comme étant un obstacle à cette dernière. Par exemple, les résultats de la recherche de Beauchesne et Hensler (1987, dans Maraillet

[4] La notion de « race » sera systématiquement circonscrite dans ce document par le biais de guillemets. Leur présence vise à rappeler « la polysémie de cette notion controversée ». En effet, « la race, bien qu'étant originellement une fiction idéologique, n'en a pas moins des effets sociaux bien réels » (Ducharme et Eid, 2005, document non paginé).

et Armand, 2006) vont dans ce sens, affirmant que les intervenants scolaires jugent que le souhait des élèves de maintenir leur langue d'origine entrave l'acquisition de la langue de scolarisation. Pourtant, les recherches dans ce domaine ont documenté le rôle crucial de la langue maternelle dans le développement d'un bilinguisme dit additif (Baker, 2011; Cummins, 2000).

Une troisième logique discursive, que Potvin (2004) désigne comme la « culturalisation du social », semble caractériser les perceptions des intervenants scolaires à l'égard de la diversité des élèves. En effet, selon cette auteure :

> Dans le champ institutionnel, les perceptions des intervenants (et plusieurs travaux) sont sous-tendues par un présupposé non explicite, selon lequel l'univers professionnel est homogène. (…) À l'opposé, dans l'univers de la clientèle, les origines ethniques, les valeurs, croyances et pratiques culturelles prendraient le pas sur toute autre variable (p. 175).

Dans ce sens, diverses études font état des préoccupations des intervenants scolaires face aux « chocs de valeur » qu'ils jugent inhérents à la diversité (Potvin, 2004; Mc Andrew et Audet, 2010). Ces préoccupations des acteurs scolaires dépeignent bien souvent un portrait plus sombre que ce que laissent présager les données dites objectives sur les mêmes réalités (Armand, 2005; Mc Andrew, 2001).

Ce phénomène de culturalisation du social concorde selon Potvin (2004) avec « l'hypothèse du néoracisme contemporain » (p. 173) où « la différence culturelle devient le principal facteur explicatif des rapports sociaux » (p. 175). À cela s'ajoutent d'une part, une occultation de la dimension sociopolitique du racisme, celui-ci étant surtout compris comme résultant des relations entre individus, réduit à la sphère du privé et, d'autre part, un discours qui se tourne vers l'intégration reposant sur la volonté individuelle.

À la lumière de ces considérations, il ne fait aucun doute que les particularités historiques et linguistiques du contexte québécois ont des influences sur les

perceptions entretenues à l'égard de l'appartenance linguistique et culturelle des minorités culturelles au sein de l'ensemble de la société québécoise et notamment chez les intervenants scolaires. Ainsi Potvin et Mc Andrew (2010) font ressortir deux

> […] tendances cernées dans la recherche [qui] constituent des obstacles, nettement plus préoccupants, à une prise en compte accrue des phénomènes d'exclusion, de racisme et d'inégalités interethniques en milieu scolaire. D'une part, la difficulté, voire le refus, de nommer ces réalités, auxquelles on préfère souvent les termes de préjugé, d'intolérance ou de conflit de valeurs; d'autre part, la tendance assez généralisée, notamment au niveau primaire et secondaire, à les aborder comme des phénomènes individuels ou psychologisants, en occultant la dimension systémique et les mécanismes sociologiques plus larges (p. 177).

L'ensemble de ces constats nous amène à penser que ces tendances sont susceptibles de se retrouver également chez les orthophonistes scolaires travaillant auprès des ÉMC.

1.1.4 Portrait de la diversité ethnoculturelle à l'école québécoise montréalaise

Selon le dernier recensement de 2011, la population immigrante (première génération)[5] représente 20,6 % de la population totale canadienne; alors que ce chiffre s'élève à 13,6 % pour l'ensemble du Québec et à 22,6 % pour la région métropolitaine de recensement montréalaise. Ainsi, l'immigration reste toujours un phénomène essentiellement urbain : les immigrants de la première génération qui s'établissent au Québec le font en grande majorité (86,8 %) dans la région de Montréal (Statistique Canada, 2013a et b).

[5] Selon Statistique Canada (2013a), la première génération désigne les personnes nées à l'extérieur du Canada.

Toutefois, afin de dépeindre un portrait de la diversité ethnoculturelle, il ne suffit pas de se limiter au phénomène de l'immigration récente. En effet, si la variable retenue est la langue maternelle[6], les personnes qui déclarent une autre langue que les deux langues officielles comme langue maternelle correspondent à 13,4 % de la population québécoise et 24 % de la population de la région montréalaise (Statistique Canada, 2013d); alors que si l'on considère l'ensemble des personnes issues de l'immigration (première et deuxième générations confondues[7]), elles composent 22,5 % de la population québécoise de quinze ans et plus recensée en 2011 (Statistique Canada, 2013a) et 50,9 % de la population de la région montréalaise (Institut de la statistique, 2009).

Cette diversité se reflète également dans la population scolaire. En effet, selon les données disponibles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), on constate une augmentation importante des élèves issus de l'immigration[8] dans la population scolaire québécoise, ceux-ci passant de 13,7 % en 1994-1995 (MELS, 2006) à 21 % en 2007-2008 (MELS, 2009). Bien que toutes les régions de la province connaissent une augmentation de ces élèves, ces proportions sont plus importantes en milieu urbain montréalais où ces élèves correspondent à 58,2 % de la population

[6] Selon Statistique Canada (2013c) la langue maternelle est définie comme : « la première langue apprise à la maison dans l'enfance et encore comprise » (document non paginé).

[7] Les personnes de deuxième génération sont définies comme étant des « Personnes nées au Canada dont au moins un des parents est né à l'extérieur du Canada. Sont incluses a) les personnes nées au Canada dont les deux parents sont nés à l'extérieur du Canada et b) les personnes nées au Canada dont un des parents est né au Canada et l'autre est né à l'extérieur du Canada », alors que celles appartenant à la troisième génération ou plus représentent des « Personnes nées au Canada dont les deux parents sont nés au Canada (les grands-parents de ces personnes peuvent être nés au Canada ou à l'extérieur du Canada) » (Statistique Canada, 2013c, document non paginé).

[8] « Un élève issu de l'immigration est un élève qui est né à l'extérieur du Canada (première génération) ou qui est né au Canada (deuxième génération), mais dont l'un des parents est né à l'extérieur du Canada, ou qui n'a comme langue maternelle ni le français ni l'anglais. (MELS, 2006a, p. 3). Compte tenu de la présence du critère reposant sur la langue maternelle dans cette définition, on retrouve certains élèves de troisième génération (nés au Canada de parents nés au Canada) au sein des élèves issus de l'immigration.

scolaire de cette région administrative selon les chiffres de 2007-2008, correspondant à une hausse de 21 % comparativement aux chiffres de 1994-1995 (MELS, 2009).

Concernant leur fréquentation scolaire, les élèves issus de l'immigration se retrouvent principalement dans les ordres d'enseignement préscolaire et primaire. En effet, pour l'année 2003-2004, respectivement 19,1 % et 18,4 % des élèves de ces ordres sont des élèves issus de l'immigration alors que ce chiffre s'établit à 17,6 % pour le secondaire (MELS, 2006). De plus, l'analyse de cohorte des élèves débutant leur secondaire en 1994-1995 réalisée par le MELS (2008) indique que la majorité des élèves issus de l'immigration (plus spécifiquement 44,5 % des élèves de première génération et 93,8 % des élèves de deuxième génération) intègre l'école québécoise au primaire, soit entre 6 et 11 ans (MELS, 2008a).

En ce qui concerne leurs caractéristiques linguistiques, près de 29 % des élèves issus de l'immigration de l'année scolaire 2003-2004 ont déclaré le français comme langue maternelle alors que 14 % ont déclaré l'anglais. Les autres langues, en ordre décroissant, sont les suivantes : l'arabe, l'espagnol, l'italien, le créole et le chinois (MELS, 2006).

Quant à leur région de naissance, 62,1 % des élèves issus de l'immigration sont majoritairement nés au Québec en 2007-2008. En ordre décroissant de déclaration, les régions suivantes sont les plus représentées : Afrique du Nord (4,4 %); Asie orientale (4,1 %); Europe occidentale (3,5 %); Europe orientale (3,1 %) et Caraïbes et Bermudes (2,8 %) (MELS, 2009).

L'analyse du MELS (2008a) permet également de contraster les générations d'élèves issus de l'immigration en faisant ressortir leurs particularités socioéconomiques respectives. Ainsi, les élèves de première génération résident plus souvent en milieu défavorisé (44,4 %), contre 30 % pour les élèves de deuxième génération et 28,5 % pour les autres élèves.

Ainsi, l'importance et la diversité des élèves issus de l'immigration au sein de la population scolaire québécoise et montréalaise ne sont plus à démontrer. Depuis l'instauration de la loi 101, cette présence grandissante de la diversité culturelle se reflète dans le monde scolaire, notamment dans le secteur public francophone[9]. La présente recherche s'intéressera aux pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard des ÉMC[10], de l'ordre d'enseignement primaire des écoles publiques francophones de l'île de Montréal. La notion d' «élèves de minorités culturelles » renvoie en général aux communautés autres que celles des deux groupes culturels dominants et permet d'appréhender le regard des intervenants sur l'altérité. C'est donc précisément sur la réalité des intervenants scolaires face à la diversité que se penche le présent travail. Cette dernière ne peut toutefois être dissociée des particularités sociohistoriques et linguistiques de même que des changements démographiques et des politiques qui caractérisent l'ensemble de la société québécoise.

Ainsi, le Conseil supérieur de la langue française (CSLF, 2008) affirme :

> Les efforts faits pour intégrer les immigrants ne donneront les résultats escomptés que s'ils sont à la hauteur de l'importance qu'on donne à l'immigration pour le développement de la société québécoise (p. 5).

[9] En effet, la loi 101 a connu des effets rapides. Entre 1980 et 1990, le pourcentage des allophones orientés vers le réseau scolaire francophone primaire et secondaire passa de 39 % à 75 % (Conseil de la langue française [CLF], 1992, cité dans Bourhis, 1994). Ce pourcentage dépassait même le 80 % entre 1995 et 1998 (MEQ, 1999a). De plus, l'importance démographique des élèves allophones tend à augmenter dans les écoles francophones de la région montréalaise : en 1992-1993, les allophones y représentaient 40 % des élèves alors qu'ils atteignaient 46,6 % en 2000-2001 (Conseil Scolaire de l'Île de Montréal [CSÎM], 2000).

[10] Ce choix terminologique n'est pas tout à fait synonyme de l'expression « élèves issus de l'immigration » utilisé plus tôt. Nous y aurons recours dans le présent chapitre quoiqu'il soit davantage discuté dans le chapitre théorique (voir section 2.4.4).

1.2 Orthophoniste scolaire : professionnelle paramédicale dans l'univers scolaire

Face aux particularités québécoises en matière de diversité, il est aujourd'hui établi que la question de l'intégration scolaire et linguistique des élèves allophones à l'école québécoise est centrale (Conseil des communautés culturelles et de l'immigration [CCCI], 1990 ; MEQ, 1998; Sales, 2005) et qu'il est impératif de s'y attarder, tel que l'affirme le MEQ : « La réussite des élèves nouvellement arrivés et en difficulté d'intégration scolaire exige une intervention immédiate et appropriée » (MEQ, 1998, p. 24).

Aujourd'hui, la Loi sur l'instruction publique reconnaît à chaque élève le droit de recevoir des services éducatifs qui lui sont adaptés (MEQ, 1988 cité dans MEQ, 2000). Afin de favoriser l'intégration des ÉMC, le MEQ (1998) sollicite l'ensemble des acteurs du milieu scolaire car tous en partagent la responsabilité. Les orthophonistes scolaires, en tant que professionnelles[11] des services complémentaires, sont nécessairement interpellées.

1.2.1 Mandats de l'orthophoniste scolaire

Selon l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec (OOAQ, 1998a), l'orthophoniste est

> […] le professionnel des troubles de la communication humaine qui étudie, examine, évalue et traite les troubles de la voix, de la parole, du langage et de

[11] Le choix du genre féminin pour désigner les orthophonistes s'appuie sur le fait qu'il s'agit d'une profession majoritairement féminine. Toutefois, lorsque des citations directes seront réalisées, le genre utilisé par l'auteur sera respecté. Selon l'Office québécois de la langue française (OQLF, 1992) : « L'emploi du féminin n'est pas obligatoire en ce sens que l'omission des noms féminins ne constitue pas une erreur de vocabulaire ou de grammaire. Par contre, leur emploi est souhaité et encouragé si l'on veut rendre visible la présence des femmes dans les textes, et par là même, leur place dans la société » (document non paginé).

> la fonction oropharyngée et qui utilise les moyens de suppléance requis (document non paginé).

En contexte scolaire, l'orthophoniste œuvre en tant que professionnelle des services complémentaires. Selon le nouveau régime pédagogique (MEQ, 2001), les douze services complémentaires, dont fait partie le service d'orthophonie, s'inscrivent, selon les priorités des commissions scolaires, dans les quatre programmes suivants : services de soutien, services de vie scolaire, services d'aide ainsi que services de promotion et de prévention. Bien que traditionnellement associées au programme offrant des services d'aide, les professionnelles en orthophonie sont invitées à répondre aux orientations ministérielles en « favorisant la réussite éducative ». Pour ce faire, elles doivent s'engager dans l'ensemble des programmes par des « services intégrés », travailler « en complémentarité et en continuité », adopter une « vision systémique » et établir un « partenariat avec la communauté éducative » (MEQ, 2002a, p. 26).

En plus de sa participation au sein des services complémentaires, l'orthophoniste entretient des liens étroits avec le monde scolaire par le fait que les objets mêmes de sa pratique, le langage et la communication, se retrouvent au centre de l'expérience scolaire. En effet, tel que l'affirmait l'OOAQ en 1997, « le langage, en plus d'être l'outil privilégié des apprentissages et de l'insertion sociale est lui-même objet d'apprentissage » (p. 5). L'orthophoniste scolaire est donc considérée comme une « partenaire indispensable de la réussite scolaire » (OOAQ, 1997, p.1) et est appelée à travailler dans une variété de contextes, avec d'autres professionnels et auprès de populations très diverses (OOAQ, 2004a; Prud'homme, 2005). Ainsi, dans les dernières décennies, l'orthophonie scolaire a connu un essor important.

Cet essor se dégage clairement de l'analyse de Tardif et Levasseur (2010), qui laisse entrevoir deux tendances opposées en termes de démographie scolaire : alors qu'entre 1990 et 2009 le nombre d'élèves, de gestionnaires et d'enseignants diminuent (ces

diverses populations vont connaître des baisses respectives de 13, 12 et 6,5 %), l'ensemble des professionnels non enseignants (PNE) et du personnel de soutien connaît une augmentation considérable (respectivement de 100 % et de 286 %). Parmi ces PNE, les orthophonistes sont un des groupes professionnels qui sera le plus marqué par ces hausses d'effectifs ; elles passeront de 159 postes (en équivalents temps plein) en 1990 (Tardif et Levasseur, 2010) à 392,8 en 2008-2009 (MELS, 2010), ce qui signifie une augmentation de 147 %.

Toutefois, cette reconnaissance actuelle de la profession ne fit pas toujours partie de sa réalité. Avant d'aborder plus particulièrement le rôle actuel de l'orthophoniste en milieu scolaire, il semble opportun de tracer un portrait de cette profession paramédicale relativement jeune.

1.2.2 Bref historique de la profession en milieu scolaire

Prud'homme (2005) trace un portrait de l'évolution de la profession des orthophonistes depuis les 60 dernières années. L'évolution de cette profession paramédicale se présente, selon lui, en trois grandes phases au Québec.

La première, l'émergence de la profession, se produit dans les milieux hospitaliers, où les orthophonistes sont soumises à l'autorité médicale, sont peu spécialisées et interviennent de façon plutôt technique auprès de populations présentant des problèmes moteurs ou anatomiques. Dans les décennies 50 et 60, les orthophonistes luttent pour la reconnaissance des problèmes articulatoires, de voix ou de bégaiement et interviennent de plus en plus auprès de populations pédiatriques. Leur travail s'ouvre peu à peu aux établissements scolaires, mais demeure un prolongement de leurs pratiques en milieu hospitalier.

Dans les années 1970, le domaine de l'orthophonie est influencé par le développement des connaissances en linguistique et en psychologie, ce qui permet à la profession de se spécialiser et de s'étendre à la population psychiatrique. L'insertion dans le milieu scolaire se poursuit dans les années 1980, où sont transférés plusieurs services orthophoniques hospitaliers. Durant ces années, le nombre d'orthophonistes scolaires augmente rapidement de même que l'identification des besoins chez les élèves. Ces taux de prévalence très élevés, notamment de problèmes articulatoires, témoignent selon Prud'homme (2005) de « la volatilité des besoins diagnostiqués » (p. 84). Pour l'auteur, il s'agit pour les orthophonistes d'une opportunité de justifier et de promouvoir leur pratique en milieu scolaire.

À la fin des années 80 et dans la décennie suivante, l'orthophonie se tourne vers la neurologie et s'ouvre à de nouvelles catégories diagnostiques. Parmi ces dernières, le terme « dysphasie » et l'appellation « trouble spécifique du langage » auront beaucoup d'impact sur les pratiques scolaires. En effet, leur opérationnalisation clinique, leur reconnaissance par le MEQ vers la fin des années 80 de même que l'avènement d'une perspective fonctionnelle marquant les professions paramédicales (et élargissant du même coup les critères diagnostiques centrés sur l'étiologie du trouble) entraîneront une importante identification de ces affections en milieu scolaire.

Ce bref récit de la profession orthophonique cerne les influences qui ont marqué cette dernière, en fonction des périodes relatées par Prud'homme (2005). D'abord sujet aux savoirs médicaux, le domaine de l'orthophonie s'est ensuite tourné vers la psycholinguistique et dernièrement vers la neurologie. Comme affirmé par Prud'homme (2005), ces disciplines ont influencé les catégories diagnostiques orthophoniques tout au long de ce parcours vers une plus grande reconnaissance professionnelle des orthophonistes. Aujourd'hui, les orthophonistes scolaires œuvrent

au sein de l'adaptation scolaire en tant que professionnelles des services complémentaires (MEQ, 2002a).

1.2.3 Adaptation scolaire au Québec

La réalité professionnelle des orthophonistes résulte donc du développement d'un savoir professionnel particulier, nourri par différentes disciplines. En ce qui concerne plus particulièrement l'orthophonie scolaire, son parcours ne peut être appréhendé indépendamment des jalons qui ont marqué l'histoire de l'adaptation scolaire au Québec et qui ont façonné le travail des professionnels des services complémentaires.

Du rapport Parent à aujourd'hui

Selon Tardif et Levasseur (2010), la première moitié du XX^{e} siècle a jeté les bases de l'adaptation scolaire telle qu'on la connaît aujourd'hui. À la suite d'une diversification progressive des services éducatifs, l'école devient un « système de masse (…) une institution sociale hégémonique pour tout ce qui concerne l'instruction et la socialisation des enfants et des adolescents (…) » (p. 20).

Ainsi, au Québec, dès 1964, à la suite du *Rapport Parent*, l'école québécoise ouvre ses portes à ceux qui étaient alors dénommés les « enfants inadaptés ». Cette initiative de démocratisation éducative entraîne une pression sur l'école qui doit désormais répondre à l'hétérogénéité de la population scolaire tout en assurant l'égalité. C'est dans ce contexte que l'on constate l'apparition des premiers professionnels non enseignant afin de « dispenser des services éducatifs qui répondent spécifiquement aux besoins différenciés des élèves et notamment ces élèves qu'on appelle 'à besoins particuliers' ou 'spéciaux' » (p. 61).

Toutefois, un peu plus de 10 ans plus tard, le *Rapport Copex* (MEQ, 1976) dénonçait le manque de politique claire en matière d'adaptation scolaire qui a entraîné une augmentation de l'identification et de la catégorisation des élèves. En effet, ce mouvement de démocratisation scolaire aurait eu comme conséquence de

> […] définir l'école à un univers de normes, d'opérations de dépistage systématiques et de catégorisations excessives (...) [ce qui a entraîné] des formes subtiles de marginalisation (Benoît, 2005, p. 13).

On retrouve d'ailleurs dans ce rapport un bilan où sont décrites certaines réalités scolaires de l'époque, dont des évaluations d'enfants en difficulté où les parents sont peu ou pas impliqués ; le recours à des instruments non adaptés aux enfants et aux milieux; un pourcentage d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage sans cesse grandissant. Face à ces constats, ce rapport propose, dans la section prospective, les assises qui jetteront les bases d'une politique de l'adaptation scolaire, dont le système en cascade qui tente d'opérationnaliser l'éducation auprès des élèves en difficulté.

C'est en 1978 que naîtra la première politique d'adaptation scolaire au Québec en s'appuyant sur les principes d'accessibilité, de qualité et d'une scolarisation dans un cadre le plus normal possible. Le principe de normalisation a amené les autorités à instaurer, en complément aux écoles spéciales déjà existantes, des classes spéciales au sein d'écoles régulières de même que l'idéal de l'intégration des élèves en difficultés dans les classes régulières. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 1985), de ces trois principes - accessibilité, qualité et normalisation - émanait une volonté de rejet d'une approche médicale, basée sur la tendance à la catégorisation et à la spécialisation, ainsi qu'un souhait de s'engager dans une perspective globale et de dénoncer le fait que le concept d'intégration soit resté confus et centré sur l'intégration physique plutôt que sur l'adaptation des services aux besoins de l'élève. Tel que mentionné par le MELS (2010) :

> La politique [de 1978] introduit ainsi la notion d'adaptation scolaire et elle traduit l'évolution de l'approche qui invite le milieu à adapter ses services plutôt que de prévoir uniquement des services spécialisés distincts (p. 34).

À la suite de cette première politique, le Ministère prit plusieurs initiatives pour organiser les services offerts aux élèves en difficulté et définir les responsabilités respectives des commissions scolaires et de l'ensemble des acteurs (MELS, 2010). En 1999, paraît la politique de l'adaptation scolaire : « Une école adaptée à tous ses élèves » (MEQ, 1999b). Afin de faciliter le financement des services destinés aux élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA), le MEQ (2000) a constitué des catégories d'élèves regroupant des caractéristiques communes consignées dans le document *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA) : définitions*, encadrant les services professionnels dispensés à ces élèves. Ainsi, dans l'ensemble des ÉHDAA, on retrouve la catégorie des « élèves handicapés » (ÉH), pour lesquels « le Ministère consent une allocation de base plus élevée[12] » (MELS, 2007, p. 10). Pour qu'un élève soit déclaré « handicapé », ce dernier doit correspondre aux définitions des codes de difficulté du ministère et sa déclaration doit respecter trois conditions nécessaires :

> […] un diagnostic posé par un personnel qualifié. (…) Ensuite, l'évaluation des incapacités et des limitations (…). Enfin, le soutien, soit les moyens à mettre en place pour faire disparaître ou pour réduire les inconvénients dus à une déficience (…) (p. 2).

Dans la dernière mise à jour du document qui définit les ÉHDAA, le MELS (2007) présente les dix codes de difficulté, qui constituent la catégorie des ÉH. Ces différents codes de difficulté sont soumis à une validation annuelle de la part du ministère afin

[12] Comme l'affirment Gingras, Paquet et Sarrazin (2006) : « Précisons, toutefois, que le financement n'est pas accordé pour un enfant en particulier, et qu'il est de la responsabilité des commissions scolaires d'utiliser ces sommes pour répondre aux besoins de l'ensemble des ÉHDAA, qu'ils aient été identifiés ou non par un code de difficulté » (p. 63).

d' « assurer la conformité de la déclaration concernant ces élèves aux critères ministériels » (MELS, 2007, p. 10).

Les élèves qui vivent des difficultés scolaires mais pour lesquels les conditions précédentes ne peuvent être atteintes sont considérés « à risque » (MEQ, 2000). L'usage de cette nouvelle appellation ne nécessite pas, comme pour les ÉH, l'identification administrative de l'élève pour l'octroi de financement. Ainsi, il s'agit d'un ensemble très hétérogène d'élèves qui présentent des difficultés non reconnues dans les catégories des ÉH. Parmi ceux-ci figurent les « élèves [qui] éprouvent des difficultés à cause de leur non-maîtrise de la langue d'enseignement, de leur mésadaptation à la culture d'accueil, de leur incompréhension des nuances de la langue » (MEQ, 2000, p.6).

Malgré l'ensemble de ces mesures qui ont tenté de favoriser l'intégration des élèves en difficulté par l'instauration de services répondant à leurs besoins, les intervenants de l'adaptation scolaire sont toujours confrontés à certains défis.

Croissance préoccupante et ressources limitées

Aujourd'hui, après plus de 50 ans de reconnaissance de la présence d'enfants en difficulté à l'école québécoise, le champ de l'adaptation scolaire reste confronté à de grands défis. D'une part, « ce champ est en croissance constante depuis trente ans » (Tardif et Levasseur, 2010, p. 61); d'autre part, il est marqué par « un certain échec du modèle professionnel des PNE » (p. 189).

Benoît (2005) souligne que les mesures adoptées n'ont pas réussi à freiner l'accroissement constant des élèves en difficulté dans la population scolaire : « Il y a donc lieu d'étudier sérieusement le phénomène du nombre croissant d'enfants en difficulté » (p. 15). Bien que le nombre d'élèves en difficulté augmente, on a

remarqué une baisse importante des déclarations des ÉH (élèves handicapés) dans les années suivant l'avènement de la catégorie « élèves à risque ». En effet, depuis 2000-2001, les ÉH ne comprennent plus les élèves dont le trouble comportemental est léger ou modéré ni les élèves présentant des difficultés d'apprentissage.

Entre la fin des années 80 et la décennie 90, le CSÉ (1996) a dégagé certaines tendances quant à l'évolution des effectifs des élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. On rapporte une diminution des ÉH (sauf pour la catégorie *déficience langagière* qui sera définie plus loin) et une augmentation des difficultés graves d'apprentissage et de comportement. La *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999b) fait état d'une légère augmentation des taux de déclaration des ÉHDAA pour les années 1995-1996 à 1997-1998, soit de 12,37 % à 12,42 %, de même que d'une grande variabilité quant aux procédures d'identification et de classement des élèves en difficulté. Blouin (1998), quant à elle, affirme : « On observe de 1984 à 1991, une baisse des effectifs scolaires et un accroissement de la population de l'adaptation scolaire qui se poursuit toujours » (p. 23). Selon l'auteure, cette augmentation sans cesse grandissante serait due au développement de tests diagnostiques et à la variété des services offerts aux enfants en difficulté qui auraient entraîné une hausse des besoins. Des données récentes de la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ, 2006) montrent que dans les dernières années, le pourcentage d'élèves ÉHDAA a connu à nouveau une augmentation passant de 14,79 % en 2003-2004 à 15,97 % en 2005-2006 de la population scolaire. D'après le CSÉ (1996), il est toutefois difficile de comparer les prévalences d'élèves en difficulté entre différents moments, pays ou régions, car les classifications, les terminologies et les méthodes de dénombrement sont largement différentes.

Les données les plus récentes vont dans le même sens. Selon Tardif et Levasseur (2010), alors qu'en 1970, 2 % de tous les élèves de l'école publique étaient considérés ÉHDAA leur proportion atteignait 16 % en 2010. Les données du MELS,

quant à elles, chiffrent le nombre d'ÉHDAA à 18,4 % de l'effectif scolaire de la formation générale des jeunes fréquentant le réseau public en 2009-2010[13] (MELS, 2010). Un autre constat émanant de ce document reflète la part de plus en plus importante des ÉH au sein de l'ensemble des ÉHDAA. Entre 2002-2003 et 2009-2010, leur part est passée de 13 % à 18 % de l'ensemble de la population de l'adaptation scolaire.

En outre, cette augmentation des effectifs s'accompagne de coûts importants. Selon le MELS (2010) « en 2008-2009, les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage représentaient 18 % de l'effectif scolaire total alors que le Ministère allouait 27,6 % des ressources pour les services à leur intention ». La question des ressources devient donc centrale :

> Il n'est donc pas étonnant que les parents et les intervenants soient unanimes à déplorer l'insuffisance de ressources attribuées aux élèves identifiées ÉHDAA, notamment le manque de financement et par conséquent, de ressources professionnelles, la pénurie de certaines catégories de professionnels, tels les orthophonistes, l'insuffisance de services, le manque de continuité, de suivi, de temps pour l'intervention individuelle, pour la préparation et la concertation entre les intervenants-es. Ces insuffisances marquent autant le soutien à l'enseignant que l'appui à l'élève (Gaudreau *et al.* dans Gingras *et al.*, 2006, p. 69).

Selon Tardif et Levasseur (2010), l'adaptation scolaire s'est trouvée, dans les dernières années, confrontée à « l'échec du modèle professionnel » (p. 189). En effet, ces auteurs évoquent différentes limites du travail des PNE face aux ÉHDAA qui ont nourri, selon eux, l'avènement du travail technique[14] :

[13] Ces données sont considérées comme provisoires.

[14] Tardif et Levasseur (2010) s'intéressent particulièrement aux agents techniques au sein de l'école, ces derniers ayant connu une augmentation encore plus importante que celle des PNE, soit 286 %.

> Leur présence trop peu nombreuse dans les établissements et leur rattachement professionnel aux commissions scolaires, leurs méthodes cliniques de travail et leur faible impact sur les problèmes vécus par les enseignants face à l'intégration des ÉHDAA, enfin les coûts que représentait leur rémunération comme professionnels de haut niveau ont constitué et constituent toujours des freins à l'extension de ces groupes de PNE au sein de l'école publique (p.80).

Critiques vis-à-vis la conception catégorielle des difficultés

Malgré l'existence d'une reconnaissance juridique et politique des besoins des élèves en difficulté au sein de l'école québécoise par plusieurs encadrements tels que la *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999b), le document *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA) : définitions* (MEQ, 2000; MELS, 2007) ou encore la Loi sur l'instruction publique qui établissent, entre autres, le cadre de financement de services adaptés aux élèves, le soutien dispensé ne semble pas répondre aux problèmes vécus. Dans ce sens, le CSÉ (1996) s'attaque à « l'imperfection de la typologie actuelle » (p.55), axée sur les difficultés et non sur les besoins des élèves alors que le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation (CEGE, 1996) fait état des « diagnostics pas toujours justes » (p.33) comme étant un des principaux problèmes éprouvés à l'égard de l'ensemble des ÉHDAA. Déjà en 1985, le CSÉ affirmait :

> La référence au handicap ou à la difficulté témoigne encore de la persistance de l'approche catégorielle des difficultés : elle est illustrée par la tendance à recourir à l'identification, à priori, de « catégories » d'élèves qui ne « peuvent » pas être intégrés. Ces attitudes retardent l'ouverture réelle à l'utilisation d'approches individualisées et à la considération du potentiel réel des élèves en difficulté (p. 28).

En effet, les documents du MEQ (1999b, 2000) et du MELS (2007) quant à l'identification des ÉHDAA reposent sur une conception catégorielle des difficultés des ÉH. Dans ces documents, la première visée du processus évaluatif constitue la

confirmation ou l'infirmation de la présence de difficultés, souvent désignée par les termes diagnostic ou conclusion, afin que l'élève puisse être identifié à une catégorie et à des services appropriés à sa réalité.

Enfin, et peut-être en réponse à ces vives critiques, deux documents ministériels évoquent une certaine ouverture vers une évaluation qui serait plus compréhensive de la réalité de l'élève. Le premier (MEQ, 2000), par l'instauration de la catégorie des élèves à risque, a cherché à valoriser une approche plus globale et préventive. Ainsi, le Ministère y mentionne : « Pour ces élèves, l'identification nominale n'est plus exigée. Ainsi, les énergies et les ressources pourront être orientées vers la recherche des meilleurs services à rendre à ces élèves. » (p. 2). Le second constitue une mise en garde faite par le MELS (2007) lors de la mise à jour du document du MEQ (2000), cherchant à éviter les associations automatiques liées à l'identification catégorielle des ÉHDAA qui nie la réalité unique de chaque élève. Dans ce sens, il est mentionné ceci :

> [La] réponse aux besoins de chaque élève doit s'appuyer sur une évaluation qui permet de connaître non seulement les difficultés, mais aussi les acquis et les capacités de chacun. (…) La mise en place de mesures préventives ou de services éducatifs adaptés ne devrait pas être établie sur la base de l'appartenance à une catégorie de difficulté ni à partir des modalités de financement utilisées par le Ministère, mais bien selon cette évaluation des besoins et des capacités de chaque élève (MELS, 2007, p. 3).
>
> Cette mécanique budgétaire (…) ne vise surtout pas à établir un lien direct entre l'appartenance à une catégorie de difficulté et la nature ou la fréquence des services à mettre en place pour un élève donné (p. 9).

Ces deux extraits de documents ministériels reflètent les malaises actuels quant à l'évaluation des ÉHDAA. Le MEQ et le MELS reconnaissent en quelque sorte les difficultés liées à l'identification catégorielle des élèves en difficulté. Bien qu'ils proposent de considérer les forces et d'adopter une approche individualisée pour définir les services offerts à un élève donné, la confusion actuelle quant à

l'identification des élèves ÉHDAA ne s'en trouve nullement réduite puisque les ajouts apportés ne modifient en rien les conditions d'identification énoncées dans le document précédent (MEQ, 2000) et ne semblent donc avoir que bien peu d'impacts réels sur les pratiques d'identification de ces élèves.

Ainsi, l'adaptation scolaire, en tant que champ éducationnel qui croît sans cesse et qui exige de plus en plus de ressources, semble posséder aujourd'hui « des limites de plus en plus floues » (Tardif et Levasseur, 2010, p. 62). Les transformations de ce champ ne sont pas étrangères au phénomène de médicalisation du social, c'est-à-dire le « basculement d'enjeux sociaux et moraux dans le champ du médical » (Collin et Suissa, 2007, p. 27) qui a des conséquences importantes tant sur les élèves en difficulté que sur les professionnels du monde de l'éducation travaillant auprès d'eux:

> […] medicalization (…) does not just effect the definitions of conditions or illnesses. It also operates to expand and redefine the occupational boundaries of workers whose jobs were not previously considered to have a clear therapeutic purpose. In order to fit into new boundaries of practice, some of these workers had to work hard to make their skill sets relevant to populations labelled as having health problems (Prud'homme, 2011, p. 72-73).

1.3 Évaluation orthophonique en milieu scolaire

À la suite de ce bref aperçu des politiques et défis actuels de l'adaptation scolaire, il devient maintenant possible de caractériser les pratiques des professionnels concernés, notamment celles de nature évaluative réalisées par les orthophonistes œuvrant en milieu scolaire.

1.3.1 Pratique prépondérante dans le rôle de l'orthophoniste scolaire

En 1998, le CSÉ décrivait la réalité scolaire difficile dans laquelle doivent travailler les professionnels des services complémentaires. Une analyse de la situation alarmante des ressources professionnelles en milieu scolaire quant aux services en décroissance ainsi qu'à la dispersion des professionnels dans plusieurs écoles, dépeignait la situation des orthophonistes :

> Des orthophonistes (...) doivent désormais (...), faute de temps, se contenter d'évaluer les élèves qui leur sont envoyés et d'intervenir auprès d'une petite fraction de ceux qui auraient besoin de leurs services (CSÉ, 1998, p.30).

Ainsi, ce qui semble s'offrir principalement en termes de ressources professionnelles en orthophonie représente des services ponctuels d'évaluation, d'identification d'ÉHDAA et de recommandation pour un placement en classe d'adaptation (CSÉ, 1998 ; OOAQ, 1997[15]). Cette situation est d'ailleurs confirmée dans un document du MEQ (2002b) où il est affirmé : « Les orthophonistes interviennent premièrement au niveau de l'évaluation orthophonique (…) » (p. 21).

Bien que les ressources professionnelles en orthophonie aient augmenté dans les dernières années ; celles-ci semblent être concentrées dans des pratiques d'évaluation. Alors que Tardif et Levasseur (2010) constatent une « déprofessionnalisation et prolétarisation des services » (p. 186) rendus aux élèves dans le milieu scolaire, il semble que ces phénomènes ne caractérisent pas à l'heure actuelle les pratiques d'évaluation des élèves à risque, handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

[15] Déjà en 1997, l'OOAQ faisait lui aussi certains de ces constats : « Un autre phénomène préoccupant au chapitre de l'offre de services en orthophonie réside dans le fait que ces nouvelles ressources professionnelles ne sont pas souvent utilisées adéquatement. En effet, certaines commissions scolaires n'engagent des orthophonistes qu'à titre de consultants, avec lien d'emploi contractuel ou en sous-traitance avec une ressource privée, pour effectuer des évaluations à des fins administratives » (p. 8-9).

En effet, le MELS (2007) reconnaît l'apport professionnel des orthophonistes scolaires à l'égard de l'évaluation des élèves en difficulté. Dans le cas du code de difficulté « déficience langagière » (p. 17), l'orthophoniste représente le « personnel qualifié » (MEQ, 2007, p. 11) à déterminer la présence (ou non) d'un trouble sévère du langage alors que dans le cas d'autres codes de difficultés, l'orthophoniste fait partie de l'équipe multidisciplinaire qui évalue les incapacités et limitations de l'élève. Dans le cadre de ce travail, nous nous concentrerons sur cette compétence reconnue à l'orthophoniste scolaire, soit celle d'identifier la présence d'une déficience langagière chez les ÉMC.

1.3.2 Pratique soumise à différentes orientations

Le code des professions reconnaît à l'orthophoniste le statut de profession à titre réservé ainsi que des pratiques réservées, notamment l'activité « [d'] évaluer les troubles du langage, de la parole et de la voix dans le but de déterminer le plan de traitement et d'intervention orthophoniques »[16]. L'OOAQ (2003) affirme que : « L'orthophoniste se doit de préciser, dans ses conclusions, la nature du trouble de langage et d'en documenter l'impact sur le développement des habiletés du client » (p. 8). Ainsi, l'orthophoniste, à la suite d'une évaluation doit arriver à une *conclusion orthophonique* (terme qui remplace, d'après la loi 90, celui de *diagnostic*), c'est-à-dire « prendre en considération un ensemble d'informations ou de données, de les analyser et de porter un jugement pour conclure sur la nature de la problématique (…) » (OOAQ, 2003, p. 9). Cette conclusion orthophonique fait également partie des données relatives à l'évaluation orthophonique, au même titre que le nom du client ; les modalités d'évaluation, les procédures utilisées, les tests, les normes et les

[16] L.R.Q., c. C-26

méthodes; les résultats obtenus[17] et leur interprétation; le diagnostic orthophonique ou audiologique; les objectifs d'intervention, s'il y a lieu et les recommandations selon le *Règlement sur les dossiers et la tenue des bureaux des membres de l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec*[18].

En contexte scolaire, l'évaluation orthophonique doit également respecter les orientations ministérielles en matière de protection des renseignements personnels (MEQ, 1993) notamment le fait que les informations issues de l'évaluation se partagent entre les différents dossiers de l'élève. D'une part, le dossier d'aide particulière peut comprendre « certaines observations, avis, conclusions d'évaluations et recommandations déposés par le personnel professionnel » (p. 32) alors que le dossier professionnel inclut notamment le motif de la consultation; les services professionnels rendus; la synthèse de l'évaluation professionnelle et les recommandations, documentés par le rapport d'évaluation (MEQ, 1993).

Les orthophonistes scolaires ont aussi à respecter les règles établies par leur commission scolaire respective. Par exemple, la Politique générale relative à l'organisation des services aux ÉHDAA (Commision scolaire de Montréal [CSDM], 2005) stipule que :

> L'évaluation des habiletés langagières (…) est effectuée par un orthophoniste et (…) vise à identifier les causes langagières et communicationnelles sous-jacentes aux manifestations de difficultés d'apprentissage chez l'élève, à analyser la nature et le degré d'atteinte des habiletés et les situations de handicaps reliées. Cette évaluation peut être complétée à partir de l'histoire de cas, des observations en situations spontanées et structurées, des mesures standardisées et non standardisées et des interventions (document non paginé).

[17] Concernant plus particulièrement les résultats de l'évaluation, l'article 73 du code de déontologie affirme que « Le membre ne peut remettre à autrui, sauf à un autre membre, les données brutes et non interprétées inhérentes à une consultation en orthophonie et en audiologie » (*Code de déontologie de l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec*, L.R.Q., c. C-26, r. 184).

[18] L.R.Q., c. C-26, r. 187

En plus de ces orientations professionnelles et locales, l'évaluation orthophonique en milieu scolaire doit également respecter les orientations de l'adaptation scolaire, notamment celle liée à l'identification des ÉHDAA et décrite plus tôt (MELS, 2007). En effet, l'implication de l'évaluation des élèves présentant des difficultés est considérable puisqu'elle déterminera si l'élève appartient à une des catégories des ÉHDAA et par conséquent, la nature des services qui lui seront offerts. Tel qu'affirmé plus tôt, un des codes de difficulté qui concerne plus particulièrement les pratiques professionnelles des orthophonistes scolaires dans le cadre du processus évaluatif représente le code de difficulté 34 ou déficience langagière.

Toujours selon ce document (MELS, 2007), l'élève présentant une déficience langagière en est un qui, à la lumière d'une évaluation réalisée par une orthophoniste « à l'aide de techniques d'observations systématiques et de tests appropriés », présente « une atteinte très marquée (c'est-à-dire sévère) : de l'évolution du langage, de l'expression verbale, des fonctions cognitivo-verbales et une atteinte modérée à sévère de la compréhension verbale (…) au-delà de l'âge de 5 ans » (p. 17). De plus, l'évaluation doit conclure « à une dysphasie sévère, à un trouble primaire sévère du langage, à un trouble mixte sévère du langage ou à une dyspraxie verbale sévère (…) [et inclure] un suivi orthophonique régulier d'une durée minimale de six mois » (p. 17). La définition ministérielle affirme également que l'élève ayant une déficience langagière doit connaître des « limitations très importantes en ce qui concerne les interactions verbales, tant sur les plans de l'expression que de la compréhension, la socialisation, les apprentissages scolaires » et que « la persistance et la sévérité du trouble l'empêchent d'accomplir les tâches scolaires normalement proposées aux jeunes de son âge » (p. 17). En outre, l'évaluation et les rapports en découlant doivent avoir été produits au plus tard dans l'année scolaire antérieure à la déclaration.

En définitive et à la lumière de ces dernières considérations, il devient possible de saisir les particularités du milieu scolaire qui font en sorte que les pratiques

évaluatives des orthophonistes y œuvrant sont marquées par diverses orientations, dont les enjeux sont multiples. À la fois espace d'intérêts et de spécificités professionnels; pratique ancrée dans un contexte soumis à des particularités locales et à des orientations plus larges; service éducatif complémentaire visant à soutenir les élèves dans leur réussite éducative ou encore élément déterminant dans la compréhension par l'institution scolaire des difficultés des élèves et surtout dans la définition des services qui leur seront offerts, le processus évaluatif réalisé par les orthophonistes scolaires se trouve au cœur de multiples enjeux.

1.3.3 Pratique complexe

Les dimensions historique et politique du secteur de l'adaptation scolaire décrites précédemment, la réalité professionnelle difficile et la prédominance de l'évaluation en découlant de même que les différentes orientations encadrant l'évaluation orthophonique laissent pressentir la complexité du contexte dans lequel se déroule le processus évaluatif en orthophonie. De plus, ces pratiques professionnelles semblent détenir une complexité en elles-mêmes.

Conceptions actuelles des troubles de langage : pluralité et limites

Un des éléments qui semblent expliquer la complexité inhérente du processus évaluatif orthophonique repose sur l'état des connaissances actuelles quant aux différents troubles de langage et de la communication de même que sur leur variabilité terminologique. En effet, les conceptions de ces affections sont multiples, voire éclatées. Selon Rhea (2007) :

> Defining child language disorder is not a simple matter or even one about which everyone in the field agrees. (…) Yet that is one of the major functions

> of the speech-language clinician-to decide who requires services for communication disorders (p. 3).

Fey (1986, dans Rhea, 2007) définit les troubles du langage comme reposant sur un déficit significatif dans le développement du langage chez l'enfant. Ce déficit doit être manifeste dans des résultats à des tests standardisés et dans son fonctionnement social et scolaire. Plus spécifiquement, Kohnert (2008) propose trois critères permettant de distinguer les divers troubles de langage entre eux : l'étiologie, le moment d'apparition des difficultés et la comorbidité avec d'autres conditions. Ces critères permettent de distinguer par exemple, des difficultés langagières qui seraient dues à une condition ou une maladie particulières, à une situation ou un évènement particulier survenant pendant l'enfance ou encore à des difficultés ou des déficiences associées, de ce que les écrits dénomment trouble spécifique du langage (*specific language disorder* ou *impairment, SLI*) et pour lequel aucune cause claire, précise et unique n'existe à ce jour (Tomblin, 2009).

Pourtant, pour Tomblin et Samulson (2005) les enfants présentant des difficultés langagières qui s'expliquent par d'autres affections concomitantes ne présenteraient pas des troubles du langage à proprement dit. Ces auteurs proposent une catégorie générale « atypical language learners » dans laquelle on retrouve l'ensemble des difficultés langagières, c'est-à-dire à la fois les difficultés explicables par d'autres problématiques et la sous-catégorie particulière des enfants présentant un trouble de langage (*language impairment* ou *LI*) qui elle-même comprend les troubles spécifique et non-spécifique du langage. Par ailleurs, pour d'autres auteurs encore, le terme SLI équivaut au terme *LI*, ce qui n'implique aucune précision quant à la spécificité du trouble. (Tomblin et Samulson, 2005). Ainsi, que ce soit dans la terminologie utilisée ou dans l'ordonnancement des différentes difficultés langagières, les positions des auteurs varient.

Les troubles du langage doivent également être distingués des retards de langage. Ceux-ci, de nature transitoire, font référence à un délai développemental qui s'inscrit néanmoins dans une séquence de développement dite « normale » (Rhea, 2007 ; OOAQ, 1998b). Dans ce sens, ce délai développemental est appelé à disparaître avec la stimulation. Le retard de langage serait donc de nature fonctionnelle, puisqu'il est déterminé par des facteurs environnementaux, contrairement au trouble de langage, qui serait de nature structurelle ou organique. Toutefois, en termes symptomatologiques, ces deux difficultés s'apparentent énormément. De plus, les enfants présentant des troubles spécifiques représenteraient en quelque sorte un sous-groupe des enfants présentant un retard de langage. Pratiquement, c'est donc la persistance des difficultés au-delà des premières années de scolarisation[19] qui permet d'écarter le retard et d'envisager, le cas échéant, la présence d'un trouble de langage (Pannetier, 2004 ; OOAQ, 1998b).

Tomblin (2009) s'attarde plus spécifiquement à définir le SLI, que nous traduirons ici par « trouble spécifique du langage ». Selon lui, la présence de ce type de trouble serait déterminée par un score en deçà du 10^{e} percentile dans (au moins) deux composantes langagières[20]. De plus, ce qui caractérise cette affection représente le fait que la conclusion orthophonique s'effectue par l'exclusion de différentes conditions qui pourraient expliquer les atteintes au niveau du langage (Leonard, 1998). Dans ce sens, « SLI is intended to refer to poor language achievement resulting from causes internal and possibly unique to the language system, hence the

[19] Par exemple, Tomblin (2009) propose de confirmer la présence de SLI à l'âge de 4 ans minimum.

[20] Au sein des enfants présentant un trouble de langage, Tomblin et Samulson (2005) proposent une autre distinction reposant sur la présence ou non d'un écart significatif dans les performances cognitives. Cette distinction, d'abord opérationnalisée afin d'implanter des critères précis de sélection des sujets pour des fins de recherche, s'est introduite dans la réalité clinique orthophonique (Rhea, 2007). Ce critère « defines language impairment as a deficit in language development relative to non-verbal cognitive development and assumes that the nature, course, and etiology of these children with SLI is different from children with NLI [non-specific language impairment] who do not have such discrepancy » (p. 21). Toutefois, cette distinction entre SLI et NLI est loin d'être consensuelle et plusieurs auteurs et organisations professionnelles l'ont vivement critiquée (Tomblin, 2009).

term ‘specific’ » (Tomblin, 2009 p. 420). Comme mentionné plus tôt, le trouble spécifique du langage est identifié plus facilement en début de scolarisation. En effet, à ce moment, la trajectoire développementale du langage devient plus stable, ce qui permet d’éviter de confondre des enfants présentant ce trouble avec d’autres identifiés comme ayant un retard de langage ou « late talkers ». Concernant l’étiologie du trouble spécifique du langage, bien que Tomblin (2009) rapporte des études appuyant l’hypothèse génétique, il appelle le lecteur à la prudence :

> It is important to note that this not means that SLI is genetically determined, nor should it be taken to mean that there are language genes that cause language disorder (…). Recall that these genetic effects are likely quite distant from the actual language behaviour and have many intervening processes that are highly interactive (p. 427).

Les symptômes caractéristiques du SLI font toujours l’objet de débats. À ce sujet, deux perspectives ressortent dans les écrits. Ainsi, Leonard (2009) affirme ceci :

> The proposals that have been offered to explain the language symptoms of SLI have ranged from those dealing principally with the broader deficit to those that examine selective deficits in tense and agreement morphology. Proposals of the first type emphasize limitations in processing and working memory; those of the second type emphasize deficits in linguistic principles (p. 446).

Dans le cas particulier de l’usage du français, certaines recherches privilégiant une perspective linguistique ont discuté l’omission de l’auxiliaire au passé composé et des pronoms clitiques (Leonard, 2009). Toutefois, même si certaines études tentent de documenter des manifestations propres aux enfants présentant des troubles spécifiques du langage, lorsque ces derniers comparés à d’autres enfants présentant d’autres types de difficultés langagières, ils manifestent plusieurs symptômes communs. Tomblin (2009) affirme à ce sujet:

> There has been considerable amount of work comparing these children with other atypical and typical language learners. These comparisons paint a

> picture of a pattern of language development that is surprisingly similar across all these groups. The principal way that children with SLI differ from other children has to do with the rate of development referenced to their chronological age (p. 425).

Au Québec, la terminologie utilisée pour évoquer les troubles langagiers diverge de celle employée aux États-Unis. Depuis déjà plusieurs années, le terme dysphasie y est le plus répandu et, bien qu'il s'approche sensiblement du SLI, il s'en distingue sur certains aspects.

Préoccupé par un besoin de plus de cohésion et de consensus au sein des orthophonistes par rapport à la dysphasie, l'OOAQ a dernièrement donné le jour à une définition actualisée de la dysphasie, aussi appelée trouble primaire du langage :

> Trouble primaire du langage, dans les sphères expressive ou expressive et réceptive, qui s'observe par des atteintes variables affectant le développement de plus d'une composante du langage : phonologie, morphologie, syntaxe, sémantique, pragmatique. En plus d'une hétérogénéité des manifestations de ce trouble d'un individu à l'autre, il se caractérise, chez un même individu, par sa persistance, la variabilité du portrait clinique dans le temps, de même que par une forte probabilité qu'il y ait peu d'évolution sans intervention (OOAQ, 2004b, p. 5).

Ainsi, la définition actualisée de la dysphasie québécoise diverge de la définition américaine de SLI sur certains éléments. D'abord, elle n'indique rien quant à la spécificité du trouble. Le terme primaire traduit ici une prédominance de la sphère langagière et non nécessairement le fait que la cause est interne, contrairement aux écrits américains[21]. Ensuite, la dysphasie est considérée ici pouvant être accompagnée d'autres signes et déficiences, qu'ils soient d'ordre cognitif, sensoriel ou émotionnel et relationnel.

[21] Par exemple, Kohnert (2008) affirme : « Primary developmental language impairments are not due to environmental differences. But rather to one breach in the integrity of the child's internal language acquisition or processing system, as it interacts with the available input » (p. 85).

Par ailleurs, tout comme le recommandent les auteurs américains, l'OOAQ (2004b) affirme que la conclusion orthophonique ne devrait pas être posée avant l'âge de quatre ans ; dans la petite enfance on pourra considérer un enfant comme étant à risque de présenter un tel trouble. En outre, les répercussions fonctionnelles d'un tel trouble sur la vie de l'enfant, qu'elles soient d'ordre personnel, social, scolaire ou professionnel, sont également considérées.

Ainsi, l'OOAQ (2004b) a fait le choix de se centrer sur les atteintes au niveau du langage plutôt que sur les causes du trouble. Comme l'affirme Pouliot (2005), « L'identification, c'est-à-dire l'affirmation de la présence d'un problème, ne signifie pas pour autant en expliquer la cause » (p. 2). D'une part, l'avènement d'une perspective écosystémique et fonctionnelle peut amener à délaisser les considérations plus liées à l'étiologie et à la nosographie ; d'autre part, les connaissances actuelles ne permettent pas d'aller plus loin dans la définition du trouble de langage. Dans ce sens, on peut affirmer, à l'instar de Rhea (2007) :

> […] a great deal of work still needs to be done to validate and refine classificatory systems in language disorders in order to specify diagnostic criteria and determine whether sharp distinction exist among subgroups (p. 21).

Définition de la déficience langagière par le MELS

Un autre élément ajoutant de la complexité au processus évaluatif mené par les orthophonistes en milieu scolaire québécois est constitué par les orientations de l'adaptation scolaire auxquelles les orthophonistes scolaires doivent se soumettre. D'abord, la définition de la déficience langagière adoptée par le ministère (MELS, 2007) ne correspond pas parfaitement aux différentes conclusions orthophoniques découlant des connaissances diagnostiques sur les troubles de langage chez l'enfant;

encore moins à leurs tensions et enjeux polémiques. Sur ce sujet, Pouliot (2005) est de l'avis suivant :

> Malgré que le troubles langagiers se différencient difficilement en surface dans leur mode de révélation et leur expression comportementale, leur identification demeure légitimée par l'organisation de dispense de services de nos différents systèmes. En effet, la pratique professionnelle nous rappelle régulièrement que la conclusion évaluative contribue à la mise en place de mesures diverses, et qu'à défaut d'un trouble dysphasique sévère, les sujets ne peuvent en bénéficier aisément (p. 2).

Ainsi, depuis l'automne 2001, le MELS effectue annuellement une analyse des besoins des élèves présentant une déficience langagière dans le cadre de la validation de ces élèves par la Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires (OOAQ, 2002; MEQ, 2002b). De la validation de 2002, il ressort que, dans le secteur public, moins de la moitié (48 %) des dossiers d'élèves présentés ont effectivement été reconnus comme souffrant d'une déficience langagière, ce qui est en deçà du taux de prévalence reconnu par le MEQ. Trois principales raisons peuvent appuyer une décision de ne pas reconnaître un ÉH : elles peuvent concerner le processus évaluatif réalisé ou le diagnostic posé (par exemple, l'absence de rapport d'évaluation, une évaluation réalisée par autre intervenant qu'un orthophoniste ou une conclusion orthophonique non conforme aux critères ministériels) ; les incapacités ou limitations mentionnées (les critères ministériels exigent que ces dernières démontrent la persistance et la sévérité du trouble) ; ou encore la nature des services offerts (la définition ministérielle exige un suivi minimal de six mois) (OOAQ, 2002 ; MELS, sans date). L'analyse de Gingras *et al.* (2006) fait des constats similaires :

> Nous constatons que l'identification des élèves handicapés par une déficience langagière a été et est encore aujourd'hui source d'interrogations autant pour les intervenants que pour les gestionnaires. Malgré l'évolution des connaissances sur la dysphasie et une meilleure description des caractéristiques et des besoins de ces élèves, l'attribution du code 34 pose encore beaucoup de difficultés. De plus, les conclusions orthophoniques ne

> correspondent pas toujours aux définitions du MELS malgré l'existence de situations réelles de handicap vécues par l'élève (Gingras *et al.*, 2006, p. 64).

De plus, certains critères de la définition peuvent constituer des conditions difficiles à atteindre, tel que l'affirment Gingras *et al.* (2006) :

> Un autre élément vient s'ajouter à la complexité de l'identification des élèves avec difficultés langagières. En effet, parmi les critères définis pour maintenir l'attribution du code 34, il en est un qui concerne les services fournis à l'élève. Ainsi, lorsque la commission scolaire n'offre plus de services en orthophonie ou de services de support aux stratégies d'apprentissage, l'allocation supplémentaire pour élèves handicapés peut être retirée. (…) Il est difficile de concilier le discours officiel du Ministère qui prône l'équité dans le partage des ressources avec l'organisation des services telle qu'elle se pratique dans les commissions scolaires (Gingras *et al.,* p. 64).

Ainsi, l'identification de troubles du langage chez un enfant en développement (qu'il soit unilingue ou non) est toujours ardue (Chéry, 2000). Toutefois, sa complexité ne semble pas en limiter l'étendue au sein de la population scolaire. D'après les données de 2009-2010, les codes de difficultés les plus fréquents parmi les ÉH sont la déficience langagière (code de difficulté 34) et le trouble envahissant du développement (code de difficulté 50). À elles seules, ces deux affections touchent plus de la moitié de tous les ÉH, respectivement 25,0 % et 26,1 %. (MELS, 2010). Il est intéressant de constater que ces deux affections se caractérisent par des atteintes communicationnelles qui nécessitent l'implication de l'orthophoniste à l'évaluation et au suivi.

En définitive, le processus évaluatif orthophonique est sans équivoque une pratique professionnelle complexe. Non seulement les orthophonistes sont confrontées à des divergences théoriques quant à la définition même des difficultés (Aram, Morris et Hall, 1993), mais elles reposent de plus sur leur capacité individuelle à interpréter la nature de ces difficultés observées chez l'enfant, selon leur expérience et leurs propres convictions (Chéry, 2000). Aram *et al.* (1993) ont d'ailleurs rapporté des

variations de plus de 50 % entre les taux d'identification d'enfants dysphasiques dans différents milieux, selon les critères et outils utilisés. C'est dans ce sens que Westernoff (1991) qualifie l'évaluation comme un acte d'interprétation.

1.4 Processus évaluatif orthophonique des ÉMC

Cette réalité des pratiques évaluatives orthophoniques (prédominance exacerbée par un manque de ressources professionnelles; pluralité d'orientations les encadrant; complexité liée à la fois à la difficulté d'identification de l'atteinte spécifique du langage et à l'organisation des services de l'adaptation scolaire) est loin d'être étrangère aux élèves allophones issus de minorités culturelles puisqu'il est estimé qu'ils représentent un tiers des bénéficiaires des services scolaires canadiens en orthophonie (Westernoff, 1991). D'ailleurs, plusieurs auteurs reconnaissent l'importance grandissante des ÉMC dans les clientèles desservies par les professionnels de la santé et de l'éducation au Québec et au Canada (Sabatier et Durivage, 1987; Young et Westernoff, 1999).

1.4.1 Premier enjeu de la profession

Comme mentionné précédemment, c'est aux orthophonistes que revient, en raison de leurs qualifications, l'évaluation des compétences langagières chez les élèves. Mercer (1983) mentionne que l'évaluation orthophonique vise non seulement à déterminer si le développement langagier est atteint ou retardé, mais aussi à en déterminer la cause. Ces professionnelles doivent donc procéder par exclusion de plusieurs facteurs afin de confirmer la nature spécifique de l'atteinte langagière, démarche déjà relativement laborieuse chez les enfants monolingues. Chez les élèves allophones issus de minorités culturelles se rajoutent les dimensions culturelle, linguistique et

sociopolitique, qui complexifient encore plus le processus évaluatif. L'évaluation des ÉMC est reconnue comme étant une pratique complexe (Hall Haley, 2000) et certains le considèrent même comme l'enjeu premier affectant la profession orthophonique (Westernoff, 1991; James, 1995).

Comme l'affirme l'OOAQ :

> En procédant à l'évaluation d'un jeune dysphasique, l'orthophoniste fait face à une tâche complexe. Outre les éléments cités plus haut concernant la problématique du trouble de langage lui-même et celle de l'absence de normes et d'outils d'évaluation adaptés à la population québécoise, le fait que le trouble survienne durant le développement de l'enfant augmente la complexité de la situation. (…) De plus, l'existence éventuelle d'une pathologie déjà existante ou de certaines conditions environnementales telles que le multilinguisme ou un contexte d'hypostimulation augmentent la complexité de la problématique. Ceci explique sans doute les difficultés rencontrées par l'orthophoniste au moment d'émettre une opinion professionnelle basée sur ses observations (OOAQ, 2004b, p. 9).

Bonnefil-Bélanger (2001), orthophoniste d'expérience en milieu scolaire multiethnique montréalais, souhaite qu'« une recherche scientifique s'impose (…) afin de faire la lumière sur la part qu'occupe la dimension ethnoculturelle dans l'évaluation et le traitement des troubles de la communication » permettant « d'enrichir le débat entourant les causes environnementales ou neurologiques de la dysphasie qu'on explique souvent par un dysfonctionnement cérébral, sans que la preuve en ait été faite dans la majorité des cas » (p.2). Les orthophonistes scolaires québécoises, par leurs rôles d'évaluation et de recommandation à l'égard des ÉHDAA allophones sont particulièrement confrontés à ces enjeux (Chéry, 2000; Gagnon-Bruneau, 2003).

1.4.2 État des connaissances quant à l'évaluation orthophonique des ÉMC

C'est face à cet enjeu de taille, que, depuis maintenant plus de 30 ans, différents auteurs ont contribué à l'état des connaissances quant à l'évaluation orthophonique des ÉMC. Parmi ces ouvrages, deux types de travaux peuvent être distingués : les recommandations cliniques et les recherches empiriques. C'est au cœur de ce second type de travaux, beaucoup moins nombreux, que la présente recherche se situe.

Recommandations cliniques

La plupart des écrits concernant l'évaluation orthophonique des ÉMC constituent des réflexions cliniques sur la problématique très large de l'évaluation des enfants de minorités culturelles par des professionnels, la plupart du temps des orthophonistes, et avancent plusieurs recommandations visant à améliorer la pratique professionnelle auprès de ces populations. Soulignons également que la majorité de ces écrits sont américains, sauf Westernoff, (1991; 1994) et Young et Westernoff (1999), qui s'attardent particulièrement au contexte canadien. Toutefois, au Québec, il n'existe pas, à notre connaissance, de cadre spécifique en matière de pratique orthophonique à l'égard de personnes issues de groupes minoritaires. Les principales recommandations que l'on retrouve dans ces écrits ont été organisées selon différentes pratiques professionnelles reconnues comme étant centrales au processus évaluatif orthophonique auprès des ÉMC.

Évaluer la langue maternelle ou dominante de l'élève

Une des recommandations les plus consensuelles est de procéder à l'évaluation orthophonique dans les langues auxquelles l'élève est exposé (Adler, 1990; Hall Haley, 2000; Westernoff, 1991). Cette recommandation s'appuie sur des législations américaines, dont l'*IDEA* (*Individuals with Disabilities Education Act*) de 1997

(Berstein, 1989), de même que dans certains documents canadiens, dont un avis de Santé et Bien-être Canada (1982, dans Westernoff 1991) et *l'Exposé de position de l'Association canadienne des orthophonistes et audiologistes sur l'orthophonie et l'audiologie dans un contexte multiculturel et multilingue* (Association canadienne des orthophonistes et audiologistes [ACOA], 1997). Toutefois, au Québec, aucune orientation professionnelle spécifique ne recommande formellement l'évaluation en langue maternelle.

En plus de sa faible reconnaissance, cette recommandation est difficile à mettre en place compte tenu du manque d'orthophonistes bilingues (American Speech-language and Hearing Association, dorénavant ASHA, 1985; Berstein, 1989; Lowenthal, 1996; Quinn, Goldstein et Pena, 1996; Westernoff, 1991; Young et Westernoff, 1999) ; des défis reliés au recours à des interprètes (ASHA, 1985; Berstein, 1989; Pickering et McAllister, 2000; Westernoff, 1991; Young et Westernoff, 1999) ainsi que du manque de matériel approprié conçu en langue maternelle (Cheng, Battle, Murdoch et Martin, 2001; Pickering et McAllister, 2000). De plus, pour Westernoff (1994), la complexité de l'évaluation orthophonique en langue maternelle ne se limite pas aux obstacles précédents puisque, l'ensemble des recommandations liées à l'évaluation de la langue maternelle se fonde sur une conception du bilinguisme d'addition, ce qui n'est pas toujours le cas des ÉMC.

Avoir recours à diverses procédures évaluatives

Les procédures destinées à l'évaluation orthophonique peuvent se définir comme étant traditionnelles et formelles ou alternatives et informelles. Bien que tous les auteurs s'entendent pour adapter les procédures évaluatives existantes aux ÉMC, leurs positions diffèrent.

Les procédures traditionnelles correspondent à des outils dits formels dont les qualités psychométriques permettent de quantifier d'éventuels écarts à la norme afin de situer les performances de l'enfant par rapport à celles d'une population de

référence. Ainsi, il existe, dans le domaine de l'orthophonie, des outils variés s'attardant aux aspects expressif ou réceptif du langage et à ses diverses composantes langagières, notamment la phonologie, la morphosyntaxe et le lexique. Au Québec, leur utilisation est balisée par le code de déontologie de l'OOAQ, qui stipule que : « Le membre doit interpréter avec prudence les résultats des tests orthophoniques et audiologiques »[22].

Malgré leurs avantages, un grand nombre d'auteurs cherchent à adapter ces outils formels d'évaluation aux ÉMC. En effet, certains auteurs soutiennent qu'une standardisation de ces épreuves auprès de populations minoritaires serait bénéfique (Adler, 1990). Cependant, cette avenue est difficilement applicable en contexte québécois où les outils formels utilisés sont généralement des emprunts de tests développés et normalisés dans d'autres contextes, notamment américain et français, ce qui engendre des limites psychométriques importantes (Garcia, Paradis, Sénécal et Lacombe, 2006; Gaul Bouchard, Fitzpatrick et Olds, 2009). En effet, les efforts de développement de matériel réalisés dans les dernières années visent surtout à disposer d'outils et de normes appropriées pour les francophones (Thordardottir, 2008).

En outre, l'utilisation de normes adaptées à un groupe cible (souvent majoritaire) pour des ÉMC pose des enjeux importants (Berstein, 1989; Green, 1997; James, 1995; Mercer, 1983; Westernoff, 1991). Schiff-Myers (1992) rappelle que même lorsque les tests sont standardisés auprès de locuteurs de la langue maternelle de l'élève, il leur est impossible de tenir compte, en raison de leur rigidité, des variations culturelles, dialectales ou des emprunts à la langue seconde, souvent dominante. D'autres auteurs confirment que, à la suite de la passation d'une épreuve formelle conçue pour une communauté culturelle donnée (et souvent dominante), les résultats

[22] L.R.Q., c. C-26, r. 184.

obtenus par des sujets issus de communautés culturelles différentes se situent sous la normale ou hors norme (Oller, Kim et Choe, 2000; Vaughn-Cooke, 1986).

Ainsi, d'autres auteurs favorisent plutôt le recours à des procédures alternatives qu'ils qualifient d'évaluation en contexte naturel (Bernstein, 1989; James, 1995), d'évaluation dynamique (Lidz et Pena, 1996; Pena et Gillam, 2000) ou encore d'évaluation compréhensive (Samuda, 1991). Ces auteurs ont relevé les limites et biais des démarches d'évaluation qualifiées de traditionnelles et proposent des pratiques évaluatives reposant sur un entraînement de l'élève à l'évaluation (pré-test mesurant certaines habiletés, entraînement spécifique des habiletés échouées puis post-test), ainsi que sur le recours à des outils informels. Ces derniers, fondés sur l'observation de l'élève, de ses progrès, de ses habiletés sociales et comportementales ainsi que de l'analyse d'échantillons de langage (Damico et Damico, 1993; Pickering et McAllister, 2000; Schiff-Myers, 1992; Stockman, 1996), doivent être appliqués dans plusieurs contextes connus de l'élève (par exemple : salle de classe, activités extracurriculaires); par des personnes établissant une relation quotidienne avec l'élève (par exemple : enseignant, pairs) et en ayant recours à des situations interactives. Cette approche de l'évaluation, qui conçoit les habiletés évaluées comme étant en continuel changement, correspond davantage à des processus qu'à des produits cognitifs.

Prendre en compte les dimensions socioculturelles

D'autres auteurs insistent sur l'importance de tenir compte d'une pluralité de facteurs dans le processus évaluatif, autant au niveau linguistique (perte ou attrition de la langue maternelle, durée et qualité exposition à la langue seconde, typicité et nature des erreurs, motivation et perception de la langue seconde, progrès en langue seconde et progrès académiques) que socioculturel (histoire familiale, médicale, sociale et scolaire (Adler, 1973; 1990; Damico et Damico, 1993; Green, 1997; Hall Haley, 2000; Mercer, 1983; Pickering et McAllister, 2000; Robinson-Zanartu, 1996; Sabatier

et Durivage, 1987; Schiff-Myers, 1992; Westernoff, 1991; 1994). Ces auteurs discutent de l'incidence de ces facteurs liés à l'apprenant, à sa famille, à sa communauté et à sa société d'accueil (notamment aux rapports interethniques et aux programmes d'instruction en place) sur le développement identitaire et plurilingue de l'élève et privilégient dans ce sens la participation de la famille et de la communauté à l'évaluation afin que l'intervenant puisse en tenir compte dans ses pratiques.

Établir la nature des difficultés : acquisition de la langue ou trouble de langage?

La majorité des auteurs consultés reconnaît que les orthophonistes font face à un défi important : l'évaluation des locuteurs allophones issus de minorités culturelles dans le but de déterminer s'il y a présence de trouble langagier ou d'acquisition de la langue seconde. En effet, l'établissement d'une conclusion orthophonique correspondant au réel portrait de l'élève semble être une tâche ardue, notamment en raison des multiples éléments à considérer (Adler, 1993 ; Anderson et Battle, 1993 ; Battle, 1993; Cheng, 1996 ; Chéry, 2000; Gagnon-Bruneau, 2003; Golberg, 1997; Kayser, 1995; Long, 1994; Oller *et al.*, 2000; Robinson Jr et Crowe, 1998 ; Rosenbaum, 1997).

Plusieurs pistes émanent des écrits consultés relativement à la différenciation des difficultés liées au processus d'acquisition d'une langue seconde de celles relevant d'un problème d'apprentissage ou de langage. Pour certains auteurs, cette distinction repose sur une compréhension approfondie du processus d'acquisition d'une langue seconde (Green, 1997; Mercer, 1983; Roseberry-McKibbin, 1995) et des enjeux sociaux, psycholinguistiques et identitaires qui y sont reliés (Bhatnagar, 1976; Cummins, 1979; Lambert, 1967; Skutnabb-Kangas, 1981). Puisqu'il est reconnu qu'un trouble de langage doit être apparent dans toutes les langues parlées (Long, 1994; Rosenbaum, 1997), la perte ou la régression de la langue maternelle peuvent engendrer des erreurs d'identification si elles ne sont pas reconnues comme faisant

partie du processus d'acquisition de la langue seconde. D'autres écrits mettent plutôt de l'avant l'importance pour les professionnelles de connaître les caractéristiques linguistiques des langues auxquelles l'élève est exposé. Dans ce sens, l'*American Speech-Language-Hearing Association* (ASHA, 1985) stipule que pour distinguer les effets de l'interaction avec la langue minoritaire et un trouble de la communication, les orthophonistes doivent connaître les particularités phonologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques des langues en présence. Finalement, autant l'ASHA (1985) que l'ACOA (1997) avancent que l'établissement d'une conclusion orthophonique adéquate repose sur un ensemble de pratiques non-discriminatoires :

> Une évaluation adéquate implique : a) l'identification de troubles effectuée au mieux dans la langue maternelle (L1) et combinée à l'évaluation dans la langue seconde (L2); b) qu'elle soit appropriée des points de vue culturel et linguistique; c) qu'elle soit soutenue; d) un processus d'évaluation qui soit naturel et holistique et qui comporte le recours à des méthodes non normalisées; e) la prise en considération de facteurs de société susceptibles de gêner la maîtrise de la langue (p. ex., perte de la langue maternelle, méthodes pédagogiques tendancieuses, maîtrise de la langue précédant la maladie); f) des rapports d'évaluation qui soient descriptifs. Au moment de l'identification du trouble du langage, les orthophonistes et leurs collaborateurs doivent effectuer une distinction fondamentale entre a) les clients qui ne maîtrisent pas de manière appropriée leur L2 malgré leur plein potentiel linguistique et b) les clients qui ne maîtrisent pas pleinement ni la LI ni la L2, ce qui engendre un trouble de la communication (ACOA, 1997, p. 3).

Développer une sensibilité culturelle

D'autres recommandations visant à parfaire les pratiques évaluatives orthophoniques destinées aux ÉMC mettent l'emphase sur le savoir détenu par la professionnelle quant aux référents culturels de l'élève. Dans ce sens, l'accès à des professionnels partageant les référents culturels de l'évalué permettraient d'améliorer l'évaluation à son égard (Fung et Roseberry-McKibbin, 1999; Young et Westernoff, 1999; Zhang et Bennet, 2001). Par conséquent, Cheng *et al.* (2001), ASHA (1985) et Lowenthal (1996) lancent un appel pour que le recrutement d'étudiants provenant de minorités

culturelles devienne une priorité, car leur pourcentage dans la formation en orthophonie serait de moins de 5 %, selon les recherches américaines (Lowenthal, 1996).

D'autres auteurs divergent quelque peu de ce point de vue et parlent de sensibilité culturelle comme de la conscience résultant de sa propre culture et des différences culturelles reliées notamment à la structure familiale, aux pratiques parents-enfants; aux perspectives étiologiques des problèmes vécus; aux difficultés socioéconomiques. Cette perspective accorde une grande importance à la reconnaissance culturelle des propres valeurs des professionnels (Cohen-Émerique, 1993; Lowenthal, 1996). Ainsi, des auteurs appellent à ce que les orthophonistes prennent conscience de leur statut majoritaire (Crago, 1992; Marshall, 2000), reconnaissent l'asymétrie de la relation professionnel-patient (Kovarsky et Damico, 1997) et ajoutent à leur rôle de clinicienne, ceux liés à la défense des droits des minorités et à la promotion du bilinguisme additif (Quinn *et al.*, 1996; Sabatier et Durivage, 1987; Westernoff, 1994). Les associations professionnelles américaine et canadienne font valoir la responsabilité professionnelles des orthophonistes face à leur formation à ce sujet (ASHA, 1985; ACOA, 1997).

En synthèse, la problématique des élèves allophones issus de minorités culturelles est à la fois complexe et pluridimensionnelle. Bien qu'elle ait suscité l'intérêt de plusieurs auteurs qui reconnaissent l'importance de se pencher sur les pratiques évaluatives en orthophonie chez ces élèves, maintes interrogations restent en suspens quant à la façon d'évaluer et d'établir la nature de leurs difficultés (Skutnabb-Kangas et Cummins, 1988; Hamayan et Damico, 1991). Les recommandations liées à l'évaluation orthophonique auprès des ÉMC sont plurielles, voire éclatées. Les perspectives adoptées par les auteurs en la matière sont diverses, et même contradictoires : certains auteurs semblent chercher à adapter les façons de faire existantes afin de rendre l'évaluation plus appropriée (Quinn *et al.,* 1996) alors que

d'autres remettent en question ces dernières et appellent au développement de nouvelles pratiques (Connor et Bobskin, 2001; Kayser, 1996).

L'ASHA (1985) avance que la diversité des perspectives sur les enjeux, approches, théories et positions philosophiques traitant des besoins des minorités linguistiques a amené beaucoup de controverses dans les domaines de l'éducation, de la linguistique, de la sociologie, de la psychologie et de l'orthophonie. Ces controverses ont engendré une confusion considérable parmi les professionnels de ces champs. Ainsi, les professionnelles en orthophonie scolaire se retrouvent à la rencontre d'assises théoriques opposées, voire incompatibles. À cet égard, Kovarsky et Damico (1997) mentionnent le dilemme face auquel se retrouvent les orthophonistes en regard des ÉMC : d'un côté, ces professionnelles ne veulent pas sous-évaluer l'expérience culturelle et la langue d'origine des élèves allophones; d'un autre côté, leur rôle dans une structure institutionnelle telle que l'école est justement de préparer ces élèves à s'intégrer à la société majoritaire.

Tel que mentionné à quelques reprises dans les différentes recommandations concernant le processus évaluatif orthophonique à l'égard des ÉMC, le contexte québécois se démarque des contextes américains et canadiens par l'absence d'un cadre professionnel clair. En effet, nous n'avons retrouvé aucune autre mention que celles avancées ci-haut de la part de l'OOAQ ou du MELS. Quoi qu'il en soit, Thordardottir (2008) évoque les difficultés des orthophonistes à actualiser ces orientations professionnelles, et ce, même lorsqu'elles sont explicites :

> Ainsi, les recommandations de l'ACOA et de l'ASHA sont claires sur le fait que l'évaluation des enfants bilingues doit toujours tenir compte des deux langues, dans la mesure du possible. Pourtant, à l'heure actuelle, il y a peu de directives précises quant à l'exécution de cette recommandation et en fait, cette procédure s'avère souvent difficile (p. 20).

Recherches empiriques quant à l'évaluation orthophonique après des ÉMC

À notre connaissance, la recherche abordant la problématique de l'évaluation orthophonique des ÉMC est relativement récente, plutôt mince et est constituée principalement d'études réalisées aux États-Unis. Elle sera brièvement exposée quant au sentiment de compétence des orthophonistes, aux difficultés rapportées, aux pratiques implantées et finalement aux considérations liées à leur formation.

Quelques recherches ont tenté de documenter le sentiment de compétence de ces professionnelles à l'égard de l'évaluation des ÉMC. Étalés sur près de 15 ans, ces différents travaux montrent que les orthophonistes se trouvent généralement peu ou moyennement compétentes à ce niveau (Campbell et Taylor, 1992, dans Hammer, Detwiler, Detwiler, Blood et Dean Qualls, 2004; Harris, 2005; Kriticos, 2003; Quinene Barcinas, 2009; Vafadar et Utt, 1993). Bien que d'autres études récentes rapportent des niveaux de confiance un peu plus élevés (Caesar, 2004; Hammer *et al.*, 2004; Kohnert, Kennedy, Glaze, Kan et Carney, 2003), il reste qu'une forte proportion des orthophonistes ayant participé à ces études se sent toujours peu outillée à relever ce défi.

Face à ce faible sentiment de compétence, plusieurs auteurs ont cherché à identifier quelles étaient les difficultés vécues par les orthophonistes quant à leurs pratiques évaluatives en contexte de diversité ethnoculturelle. Parmi les difficultés rapportées, la non-connaissance de la langue de l'élève ou le manque d'accès à du personnel connaissant la langue de l'élève sont les plus fréquentes et persistantes (Harris, 2005; Roseberry-McKibbin et Eicholtz. 1994; Roseberry-McKibbin, O'Hanlon et Brice, 2005). Une autre difficulté rapportée est le manque de matériel d'évaluation, dont des tests standardisés, dans la langue de l'élève (D'Souza, 2009; Harris, 2005; Kohnert *et al.*, 2003; Roseberry-McKibbin et Eicholtz, 1994; Roseberry-McKibbin *et al.*, 2005). L'absence de normes en langue maternelle figurait également parmi les plus grandes difficultés rencontrées. En revanche, le manque de connaissance sur la culture de

l'élève, le phénomène de bilinguisme, le phénomène d'acquisition de la langue seconde, et les difficultés à distinguer un trouble de langage d'un processus d'acquisition de la langue seconde sont des difficultés moins souvent rapportées par les répondantes (Roseberry-McKibbin et Eicholtz, 1994 ; Roseberry-McKibbin *et al.*, 2005) et ce, malgré le fait que certains travaux concluent à une perspective défavorable des orthophonistes quant au plurilinguisme, caractérisée par une « association of bilingualism with disability » (Connor et Bobskin, 2001, p. 31).

D'autres études se sont intéressées aux pratiques évaluatives implantées par les orthophonistes en contexte de diversité. Elles démontrent une faible adaptation des pratiques aux particularités des ÉMC (Caesar, 2004; DeLeon et Cole, 1994; Hernandez, 2009; Senaga et Inglebret, 2003, dans Caesar, 2004). Dans ce sens, parmi ces auteurs, ceux ayant procédé à une analyse comparative des pratiques évaluatives à l'égard des personnes appartenant ou non à des groupes minoritaires notent peu de différences entre ces deux situations d'évaluation. Concernant les pratiques destinées particulièrement aux ÉMC, deux éléments ont retenu l'attention des chercheurs : le recours à l'interprète et l'évaluation des compétences langagières en langue maternelle. Les travaux de Caesar (2004); Langdon, 1989; Langdon et Quintanar-Sarellana (2003); Mattes (1982, dans Caesar, 2004); Roseberry-McKibbin et Eicholtz (1994) et Roseberry-McKibbin *et al.* (2005) indiquent que ces deux pratiques, pourtant les plus consensuelles dans le domaine de l'orthophonie, ne sont implantées dans une large mesure que par des orthophonistes possédant elles-mêmes une connaissance de la langue de l'évalué. Ainsi, chez l'ensemble des professionnelles en orthophonie, de faibles taux de recours à l'interprète et un petit nombre de processus évaluatifs impliquant la langue maternelle de l'élève sont rapportés. Le sondage réalisé par D'Souza (2009) auprès de 384 orthophonistes canadiennes montre même que, dans les rares cas où ces ressources sont disponibles, elles sont sous-utilisées par les professionnelles.

Enfin, les écrits font état d'une formation sur la prise en compte de la diversité dans l'évaluation jugée insuffisante par les orthophonistes (Caesar, 2004; Campbell, 1986, dans Hammer *et al.*, 2004; Chevannes, 2002[23]; Hammer *et al.*, 2004; Kohnert *et al.*, 2003) et ce, malgré le fait que de plus en plus d'entre elles affirment en avoir reçu (Roseberry-McKibbin *et al.*, 2005). Toutefois, les initiatives de Chevannes (2002), de Durant-Jones (2009) et de Godsey (2011) témoignent du fait que, lorsque des formations sur la prise en compte de la diversité leur sont offertes, ces dernières répondent à leurs besoins, du moins à court terme. Ainsi, malgré le fait que l'offre de formation augmente, les souhaits quant à la formation restent stables parmi les orthophonistes qui réclament en premier lieu plus de formation initiale et continue sur les procédures et le matériel évaluatifs chez les ÉMC (Konhert *et al.*, 2003; Roseberry-McKibbin et Eicholtz, 1994 et Roseberry-McKibbin *et al.*, 2005). Ainsi, les répondantes semblent plus intéressées à recevoir de la formation sur les compétences techniques (procédures d'évaluation, recours aux interprètes, utilisation de matériel) que sur les compétences culturelles (différentes perspectives culturelles sur la santé, l'éducation, la communication, etc.) (Hammer *et al.*, 2004).

En synthèse, cette recension à la fois des recommandations professionnelles et des études empiriques, permet de dégager certains traits de la pratique évaluative en orthophonie auprès ÉMC. Bien que le sentiment de compétence augmente, la formation, surtout initiale, reste très critiquée par les orthophonistes (Caesar, 2004). Malgré le fait que les orthophonistes rapportent souvent des besoins de formation initiale et continue importants, Caesar (2004) a fait ressortir le fait qu'elles connaissent relativement bien les recommandations pour une évaluation appropriée des ÉMC, mais que ces dernières sont rarement implantées dans leurs pratiques. Par exemple, près de la totalité des répondantes se sont montrées conscientes des

[23] Mentionnons que l'étude de Chevannes (2002) a été réalisée auprès de professionnels de la santé issus de diverses disciplines, dont des orthophonistes.

informations qui doivent être mises en lumière par le processus évaluatif des élèves allophones (compétence langagière dans les deux langues, capacité d'apprentissage du langage, dominance linguistique, style d'apprentissage et présence ou non d'un trouble langagier), toutefois, seulement la moitié d'entre elles effectuent l'évaluation en langue maternelle et la majorité repose sur la performance de l'élève aux tests standardisés. Selon Caesar (2004), cette disparité pourrait être à la source du sentiment d'incompétence des professionnelles rapporté dans l'ensemble des recherches puisqu'elles n'arrivent pas à implanter des pratiques qui leur sont pourtant connues.

1.5 Problème, question et objectifs de recherche

Face aux particularités sociohistoriques et sociolinguistiques du contexte québécois et aux politiques qui façonnent les perceptions et discours des intervenants du monde scolaire face aux ÉMC; aux politiques d'adaptation scolaire et orientations professionnelles qui encadrent les pratiques évaluatives en orthophonie en milieu scolaire ainsi qu'aux nombreuses facettes et perspectives recommandées quant à l'évaluation orthophonique des ÉMC, il apparaît que les pratiques dans un contexte aux orientations, influences et tensions pour le moins éclatées, voire incompatibles et contradictoires. Il devient donc nécessaire de porter une attention particulière au contexte dans lequel s'insère la pratique orthophonique.

Les recherches consultées ont mis en lumière la prédominance et la complexité du processus évaluatif orthophonique chez les élèves allophones issus de minorités culturelles de même qu'une disparité importante entre pratiques déclarées et effectives (Caesar, 2004). Ainsi, il importe de s'attarder aux enjeux vécus par ces professionnelles et qui les empêchent d'instaurer les pratiques évaluatives recommandées :

> Several assessment procedures and recommendations for practice are available to speech-language pathologist involved with assessing bilingual students. However, in the field of speech-language pathology there is a dearth of information regarding how SLPs [speech language pathologists] employ these procedures, or implements available recommendations with regards to appropriate bilingual assessment (Caesar, 2004, p. 44).

Dans ce sens, il ne suffit plus de recommander ou de juger les pratiques orthophoniques actuelles, mais bien de se tourner vers ces professionnelles afin de saisir comment elles se situent face la complexité de leur rôle évaluatif. Les perceptions ou croyances des orthophonistes sur leur réalité professionnelle ont été peu étudiées jusqu'à ce jour (Harris, 2005). Kriticos (2003) rappelle combien ce champ est riche à l'égard des enseignants alors qu'auprès des orthophonistes, ce type d'études est rare. Dans le même sens, Kamhi (1994; 1995) ainsi que Roseberry-McKibin et Eicholtz (1994) indiquent que de futures études sont nécessaires pour documenter les croyances qui orientent les décisions professionnelles des orthophonistes afin de mieux connaître les difficultés auxquelles elles font face dans leur pratique. Ainsi, les façons qu'ont les orthophonistes de voir, de comprendre, de se situer face à leur travail ont une influence sur la qualité de celui-ci (Kriticos, 2003).

Il importe donc de donner la parole aux orthophonistes car elles sont les mieux placées pour rendre compte de leurs propres pratiques. En effet, la voix des orthophonistes, professionnelles compétentes, a été peu entendue : la plupart des travaux cités ci-dessus, bien que mobilisés face à la complexité de l'évaluation orthophonique à l'égard des ÉMC, a privilégié une perspective prescriptive au profit d'une plus compréhensive.

Ainsi, d'une manière ou d'une autre, de façon implicite ou explicite, les orthophonistes adoptent dans leurs pratiques, qu'elles soient déclarées ou effectives, des positions face à tous ces défis. À travers leurs pratiques, elles se trouvent à être à la fois actives et orientées par le contexte de l'évaluation des ÉMC. C'est cette

dynamique relationnelle, c'est-à-dire les rapports qui s'instaurent entre l'orthophoniste et les enjeux de l'évaluation qu'englobe la notion de position, centrale dans la question de recherche suivante :

Comment les orthophonistes scolaires se positionnent-elles face au processus évaluatif des ÉMC, dans le cadre de leurs pratiques professionnelles?

Afin de répondre à cette question, les trois objectifs visés sont les suivants :

1. décrire les pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard des élèves des minorités culturelles;

2. dégager les enjeux du processus évaluatif auprès des élèves des minorités culturelles à partir des tensions et convergences entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives;

3. interpréter les positions adoptées par les orthophonistes face à leurs pratiques évaluatives à la lumière des défis de l'adaptation scolaire et des particularités du contexte québécois.

Selon Damico et Damico (1993), l'orthophonie doit s'ouvrir aux autres disciplines, à leurs connaissances et à leurs méthodologies. Tel que l'illustre la figure 1.1, une analyse de la réalité de ces professionnelles doit s'inscrire dans une compréhension large des enjeux pluridimensionnels liés à leurs pratiques. Dans ce sens, une recherche interprétative-critique, visant à connaître les positions adoptées par les orthophonistes travaillant en milieu scolaire multiethnique face au processus évaluatif des ÉMC permettra à la fois de considérer la réalité particulière du Québec et d'apporter un regard novateur sur ces pratiques évaluatives.

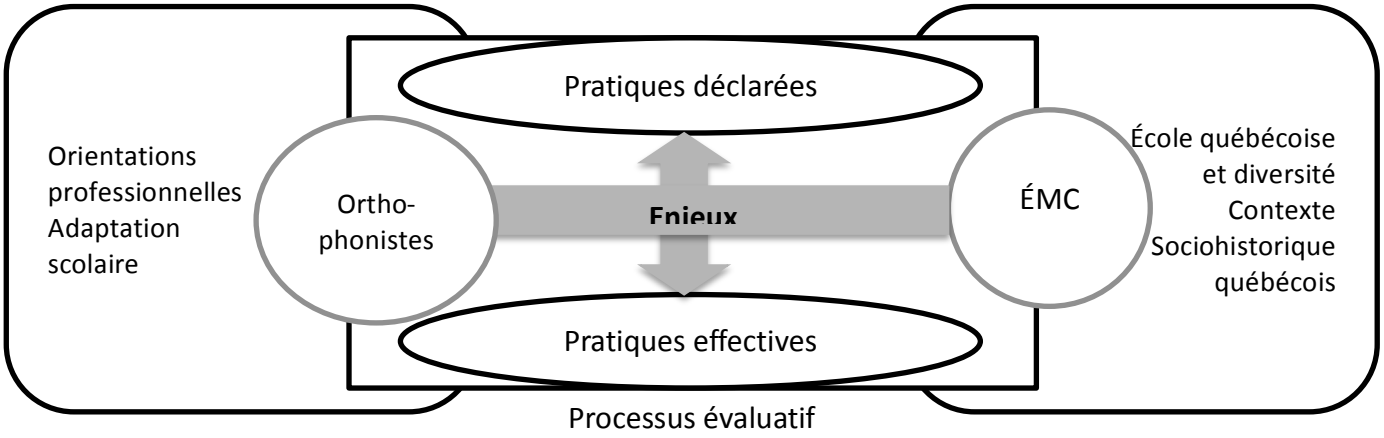


Figure 1.1 Le problème de recherche

CHAPITRE II

UN REGARD CRITIQUE ET POSTMODERNE SUR L'OBJET DE RECHERCHE

Le présent chapitre abordera l'ancrage théorique de la recherche et l'adéquation du réseau conceptuel établi par rapport à celui-ci. Dans un premier temps, un retour sera fait sur la question de recherche afin de faire ressortir les assises théoriques qui la sous-tendent. Ensuite, les choix théoriques seront présentés à la lumière des travaux en sociologie de l'éducation, notamment de ceux associés à la perspective critique postmoderne. Une fois que ces choix seront présentés, les notions centrales de la présente recherche, que sont les orthophonistes, les pratiques professionnelles, l'évaluation et l'ÉMC, seront étudiées.

2.1 Retour sur la question de recherche

La question de recherche qui concluait le chapitre précédent est la suivante : « Comment les orthophonistes scolaires se positionnent-elles face au processus évaluatif des ÉMC, dans le cadre de leurs pratiques professionnelles? ». Avant de situer théoriquement cette recherche, les postulats implicites que sous-tend la question de recherche seront clarifiés, à la lumière de la problématique exposée.

2.1.1 Pratiques professionnelles entre l'acteur et la structure

La relation entre l'orthophoniste scolaire et l'école en tant qu'institution sociale, régie par un cadre politique particulier lié, notamment, à l'intégration des ÉMC et à l'adaptation scolaire, constitue un des intérêts centraux de la recherche. D'ailleurs, la question de recherche s'intéresse aux positions qu'adoptent les orthophonistes face à leurs pratiques évaluatives. Couramment, se positionner est défini comme se situer, se définir. Ainsi, l'orthophoniste est ici considérée comme une professionnelle active, compétente qui intériorise puis actualise les règles qui encadrent ses pratiques évaluatives à l'égard des ÉMC. C'est pourquoi, par l'étude des pratiques professionnelles, cette recherche s'intéresse à la relation établie entre l'orthophoniste et les structures scolaires québécoises. Ainsi, le verbe « se positionner » reflète nos choix théoriques concevant l'orthophoniste en tant qu'acteur dans une structure donnée, celle encadrant ses pratiques professionnelles à l'égard des ÉMC.

Par cette formulation, la présente recherche se distingue de la plupart des écrits s'intéressant aux pratiques professionnelles à l'égard des ÉMC mettant fréquemment l'accent sur la description, par le chercheur, des difficultés rencontrées par les professionnels afin que des recommandations et des solutions définies par le chercheur soient apportées. Ainsi que le laisse entendre la question de recherche, l'intention ici n'est pas de procurer des prescriptions, des solutions toutes faites ou des recommandations pour « améliorer » la pratique des orthophonistes scolaires à l'égard des ÉMC mais plutôt d'apporter un éclairage nouveau, une compréhension des rapports de pouvoir qui traversent ces pratiques.

2.1.2 Intersection de deux champs de savoir et d'intervention

La question de recherche reflète également l'intention d'interpeller deux domaines de l'éducation distincts et peu souvent mis en relation : celui des rapports ethniques,

intéressé à l'adaptation des pratiques éducatives en contexte de diversité, et celui de l'adaptation scolaire. En effet, le chapitre de la problématique établit des liens entre ces deux champs, en portant un intérêt particulier aux ÉMC pour lesquels les orthophonistes scolaires soupçonnent des difficultés communicatives. En se centrant sur les pratiques des orthophonistes à l'égard des ÉMC, l'intersection entre ces deux domaines éducationnels prend forme : l'évaluation des habiletés communicatives doit prendre en compte la réalité socioculturelle particulière des ÉMC tout en étant encadrée par un savoir professionnel paramédical et la politique de l'adaptation scolaire. Cette convergence incite à éviter le cloisonnement disciplinaire, en favorisant une réflexion plus large, qui permet d'englober ces deux domaines éducationnels. Tel qu'ébauché au niveau de la problématique, ces derniers investissent chacun à leur façon le processus évaluatif orthophonique à l'égard des ÉMC.

2.1.3 Importance accordée au contexte

Cette recherche d'intersection témoigne aussi de l'importance accordée au contexte au sein de cette étude. En effet, la problématique qui vient d'être exposée illustre les différentes relations à établir entre les pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard des ÉMC et le contexte social, politique, linguistique et scolaire du Québec. Dans ce sens, il devient nécessaire pour être en mesure de répondre à la question de recherche de comprendre les influences contextuelles qui peuvent orienter les pratiques de ces professionnelles. Déjà, à la lumière du premier chapitre, il est possible d'en entrevoir plusieurs dont les politiques linguistiques et scolaires d'intégration et d'adaptation, les orientations professionnelles, les déterminants qui caractérisent la réalité professionnelle des orthophonistes.

2.1.4 Mise en lumière de la minorité dans la minorité

Une autre intention à l'origine de cette démarche doctorale représente le souhait de s'intéresser à une réalité sociale complexe et peu documentée, celle des ÉMC pour lesquels des difficultés scolaires sont observées. Ainsi, ce sont les dynamiques sociales à l'œuvre dans cette problématique caractérisée par un potentiel d'exclusion croisé, lié à la fois à la catégorisation de l'élève en tant que ÉMC ou ÉHDAA, qui sont au cœur de cette recherche.

C'est avec ces postulats, qui accompagnent cette démarche de recherche, qu'il a été décidé d'introduire ce chapitre théorique. En effet, l'intérêt accordé à la relation acteur-structure, au questionnement interdisciplinaire; au contexte social plus large dans lequel s'insère l'objet de la présente étude ainsi qu'à la situation de groupes sociaux minoritaires, ont dirigé cette recherche vers un positionnement épistémologique critico-interprétatif et vers les travaux en sociologie de l'éducation, particulièrement ceux issus de la théorie critique.

2.2 Grands paradigmes en sociologie de l'éducation

La sociologie de l'éducation a été marquée par différentes approches théoriques que les auteurs regroupent et classifient de manières diverses. Ces approches traversent l'ensemble de la sociologie, au-delà des problématiques éducatives, mais il est clair que la conception du rôle de l'école s'inscrit plus largement dans une conception du social.

2.2.1 Dichotomie acteur-structure

Ici l'intention n'est pas de retracer l'ensemble de ces perspectives, mais plutôt de mettre en lumière un élément qui est au cœur des débats entre ces dernières, la dichotomie acteur-structure (Ansart, 1990; Morrow et Torres, 1995 ; Wotherspoon, 2009). Ainsi, peu importe la classification utilisée, les courants qui ont marqué la sociologie ont mis l'accent sur l'un ou l'autre de ces deux pôles. Comme le dit Ansart (1990) dans son ouvrage *Les sociologies contemporaines* :

> À travers les théories que nous venons d'exposer, deux problèmes fondamentaux n'ont cessé d'être posés et repensés, problèmes qui engagent toutes les orientations théoriques : ceux de la totalité sociale et de l'individu (p. 77).

Morrow et Torres (1995) abordent aussi cette polémique qui concerne toutes les approches sociologiques, lorsqu'ils affirment :

> […] this duality always refers back to an ontological distinction between two different forms of « being » which constitute social life: consciousness or subjectivity, on the one hand, through which individual and group intentions and beliefs are expressed through symbolic meaning; and, on the other, phenomena (i.e. structures) external to, and outside of consciousness, which, like the material causes in nature, have the effect of causing or determining individual and group behaviour (p. 27).

Des propos de ces auteurs se dessinent deux grands paradigmes en sociologie de l'éducation : celui centré sur l'expérience du sujet, intéressé à en saisir le sens symbolique de même que celui tourné vers les structures qui déterminent cet acteur, cherchant à en expliquer les effets.

Wotherspoon (2009) se réfère également à cette dualité en affirmant que les approches interprétatives centrées sur le sujet conçoivent l'univers social comme étant une réalité construite par les individus (Blumer, 1969; Boudon, 1998; Mead, 1963), comme « le système des conséquences des interactions » (Ansart, 1990, p. 84).

Les acteurs sont au centre de cette approche, qui s'intéresse aux processus sociaux et aux interactions vécues d'un point de vue anhistorique. Ce positionnement engendre, selon Wotherspoon (2009), des descriptions riches et localisées, mais ne permet pas une « explication sociologique » quant aux inégalités sociales persistantes et tend à isoler les phénomènes qui se déroulent à l'école du reste du monde social.

De leur côté, les approches qui s'insèrent dans un paradigme macrosociologique, structuro-fonctionnaliste ou marxiste, s'intéressent principalement aux structures et aux mécanismes du système social, ignorant du même coup les réalités des individus ou groupes concernés (Baudelot et Establet, 1971; Bourdieu et Passeron, 1970; Bowles et Gintis, 1976). Ainsi, ces derniers sont délaissés, que ce soit par le structuralisme qui engendre « l'éviction ou la ' mort' du sujet » (Ansart, 1990, p. 65) ou par le fonctionnalisme, qui confine le sujet à son rôle d'agent au sein de l'organisation sociale.

Contrairement à ces deux perspectives qui, bien qu'elles se soient arrêtées sur la possibilité de cette réconciliation, ont plutôt opté pour l'un ou l'autre de ses pôles - soit le sujet, soit le système - (Morrow et Torres, 1995), la perspective critique, qui cherche à réconcilier cette dualité (How, 2003) représente une alternative intéressante.

2.2.2 Vers une nouvelle sociologie de l'éducation : la théorie critique[24]

C'est spécifiquement ce questionnement quant à la place de l'acteur au sein des structures sociales qui justifie la pertinence de la perspective critique en sociologie de

[24] Pour les fins de ce travail et selon la remarque de Bertrand (1986) l'utilisation de la majuscule dans « Théorie critique » désigne l'apport spécifique de l'École de Francfort alors que « perspective (s) critique (s) » fait appel à ses diverses ramifications plus contemporaines. L'usage de la minuscule dans « théorie critique » réfère, quant à lui, à l'ensemble de ces travaux.

l'éducation - aussi appelée « nouvelle sociologie de l'éducation » (McLaren, 2007). Keenan (2004) résume bien cette réconciliation au cœur de la théorie critique en affirmant : « Social structures are not remote entities that exert power onto human persons; rather, they continue to limit or support human actions because of the continued human interactional patterns that construct the structures » (p. 541). McLaren (2007) qualifie cette relation entre l'acteur et la structure au sein de la théorie critique comme étant dialectique, c'est-à-dire entretenant une relation à la fois de tension et de complémentarité.

Pour Kincheloe (2008), le terme « théorie critique » est fréquemment utilisé, mais aussi souvent confus. Ceci s'expliquerait par le fait qu'elle englobe différentes positions théoriques; qu'elle est en continuel changement, puisqu'elle se veut ouverte, perméable aux influences de nouvelles perspectives; que ses auteurs se montrent quelque peu récalcitrants à être trop spécifiques, une prudence qui démontre le rejet de tout dogmatisme et, finalement, qu'elle couvre un vaste ensemble de travaux (McLaren, 2007; Rogers, Malancharuvil-Berkes, Mosley, Hui et O'Garro Joseph, 2005). En effet, depuis sa naissance à l'École de Francfort en 1920, elle a connu diverses influences desquelles a émergé une grande diversité tant au niveau des objets d'études que des cadres d'analyse utilisés (Guba et Lincoln, 1994; Kincheloe, 2008; Lincoln et Guba, 2005; Merriam, 2002; 2009; Popkewitz, 1999).

Dans *Théorie traditionnelle et théorie critique*, Horkheimer propose une nouvelle vision du social « caractérisée (…) par une méfiance totale à l'égard des normes de conduites que la vie sociale, telle qu'elle est organisée, fournit à l'individu » (Horkheimer, 1974 dans Bertrand, 1986, p. 9). Cette méfiance repose sur un rejet du positivisme et sur une critique acerbe de la dérive de la rationalisation et du progrès (Renault et Sintomer, 2003). Loin d'être émancipatrice face à la domination de la nature comme l'affirmaient les Lumières, la raison devient force de domination encore plus importante, notamment par sa réification en tant que « machine,

mathématiques ou organisation » (Adorno et Horkheimer, 1974 dans Martuccelli, 1999). De là les vocables de « monde administré » d'Adorno et de « raison technique » de Marcuse (Martuccelli, 1999).

Ainsi, face à la théorie traditionnelle qui maintient le statut quo et devient elle-même vecteur de pouvoir, la Théorie critique cherche à « comprendre les conditions de possibilité de l'articulation entre l'individu et les instances de la totalisation sociale que sont les 'institutions' » (Assoun, 2012, p. 51). Si nous revenons à la discussion précédente sur la relation entre l'acteur et la structure, les théoriciens critiques de l'École de Francfort ont su apporter un éclairage dans ce débat en concevant les faits sociaux comme des espaces possibles de changement et non seulement comme des contraintes inévitables (Agger, 1991; 2006). Dans le même sens, l'apport des premiers théoriciens critiques réside également dans leur analyse originale de la société capitaliste à la fois en termes économiques, mais également psychosociaux, culturels (Renault et Sintomer, 2003) et donc, idéologiques. Par exemple, la notion de « domination » implique ici une exploitation externe (tel que démontré par Marx dans *Le Capital*), mais aussi une discipline de l'intérieur, une hégémonie intériorisée selon les travaux de Gramsci (1996), qui amène les individus à intérioriser des normes et des valeurs qui légitiment le système en place (Agger 1991; 2006). Cette nouvelle façon de concevoir les rapports de pouvoir dans la société s'accompagne de la réconciliation évoquée plus haut entre les acteurs et les structures sociales mais également de la prise en compte du contexte : « La théorie s'attachera aux défauts de la vie sociale en les considérant non comme des problèmes isolés, mais comme des effets d'une structure sociale globale » (Renault et Sintomer, 2003, p. 12).

Comme l'affirment Rogers *et al.* (2005), de ce premier moment de la Théorie critique résultent deux fondements qui seront partagés par l'ensemble des travaux ultérieurs qui y seront associés : la recherche des rapports de pouvoir à travers différents contextes et disciplines et le rejet du simple déterminisme économique pour

appréhender l'oppression. Toutefois, bien que les travaux qui se disent critiques entretiennent des caractéristiques communes, il est possible de souligner certaines influences théoriques contrastées. C'est pourquoi, lorsque Popkewitz (1999) se réfère au syntagme « théorie critique » en éducation, il a recours à une définition large et inclusive :

> I use the phrase « critical theory » to refer to a broad band of arguments about power-how the marginalization of people is constructed through the practices of school. (…) how existing social relations can be interrogated to understand issues of power and institutional contradictions (p. 2-3).

Afin de faire la lumière sur cette diversité au sein de la théorie critique, Popkewitz (1999) relève deux traditions distinctes, l'une moderne et l'autre « postmoderne ». La tradition moderne de la théorie critique conçoit la société dans une totalité historique, constituée d'antagonismes sociaux définis par des intérêts irréconciliables, les classes sociales (Popkewitz, 1999). Fortement inspirée de l'approche marxiste, elle est constituée, en éducation, à la fois des théories de la reproduction et de la résistance (Wotherspoon, 2009). Face à cette tradition moderne, centrée sur les notions de raison, de progrès, d'émancipation et de vérité (Dahlberg, Moss et Pence, 2007), la théorie critique a emprunté une perspective qualifiée de « postmoderne » afin de dépasser ces approches (Davies, 2000). À la base de cette nouvelle tradition, se trouve la critique des déterminismes économiques associés à certains travaux de la tradition moderne et par le fait même, la reconnaissance d'une pluralité de situations d'oppression (Wotherspoon, 2009). En effet, les études féministes, gaies et lesbiennes de même que les études antiracistes ont mis en lumière l'importance de s'intéresser à la complexité des réalités sociales sans procéder à des lectures totalisantes; ce que Lyotard (1979) a appelé « la fin des grands récits ».

Ces derniers apports du postmodernisme au sein de la théorie critique permettent d'appréhender les rapports de pouvoir de manière plus souple, en risquant moins de tomber dans les analyses déterministes simplistes. En effet, la compréhension des

enjeux liés aux pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard des ÉMC s'enracine dans une vision sociocritique de la société car la théorie critique postmoderne cherche à comprendre les rapports de pouvoir au sein de différents contextes; par exemple, en éducation (Torres, 1999; 2009). Dans ce sens, elle rejette à la fois le déterminisme structuraliste et la réduction à l'individu dans la compréhension de phénomènes sociaux (Rogers *et al.*, 2005). Cependant, pour Dahlberg *et al.,* (2007), il ne suffit pas d'opposer la modernité à la postmodernité, mais de se prévaloir d'une « sensibilité postmoderne ». C'est avec cette sensibilité postmoderne et à travers la perspective foucaldienne, que nous aborderons maintenant, que les principales notions contenues dans la question de recherche seront développées.

2.3 Perspective foucaldienne : posture critique et sensibilité postmoderne

Résumer l'œuvre de Foucault apparaît presque impossible et là n'est pas le but de notre propos. Toutefois, à travers l'étude de la folie, du discours médical, des sciences humaines, de la prison et d'autres pratiques sociales, Foucault (2001 /1), donne des outils pour appréhender le social et surtout, le pouvoir qui y circule :

> Je fabrique (…) des instruments, des ustensiles, des armes. Je voudrais que mes livres soient une sorte de tool-box dans lequel les autres puissent aller fouiller pour y trouver un outil avec lequel ils pourraient faire ce que bon leur semble, dans leur domaine (p. 1391).

Ainsi, Foucault permet au lecteur de se libérer d'une certaine rigidité théorique et de construire à partir de sa perspective une nouvelle vision de l'activité humaine.

Ce qui est au centre de l'œuvre foucaldienne, c'est sa lecture du pouvoir, à partir d'une analyse du passé et de sa prise en compte dans le présent. Cette « histoire du présent » (Castel, 2005), Foucault l'écrit à partir de pratiques quotidiennes, en

cherchant à « questionner l'apparente certitude à la base de ces actes (…) [et à] donner ainsi aux non événements le statut de l'événement » (Chambon, 2003, p. 82).

2.3.1 Foucault et la théorie critique

À la lumière de ce qui a été présenté plus haut quant à la théorie critique, il est maintenant possible d'établir plus clairement l'inscription de la perspective foucaldienne au sein de cet espace théorique. En effet, plusieurs auteurs reconnaissent les liens forts existant entre Foucault et la théorie critique (Beaulieu, 2004; Martuccelli, 1999); l'intérêt commun pour les rapports de pouvoir, la compréhension analogue de ces derniers par le dépassement d'explications totalisantes et la recherche d'une émancipation en sont des indications.

McCarthy (1991) évoque plusieurs convergences dont le rejet de la métaphysique spéculative où « what is supra-individual (…) is no longer understood as transcendental; it is sociocultural in origin » (p. 44); la position privilégiée de la pratique sur le théorique, qui entraîne « that the full significance of ideas can be grasped only by viewing them in the context of the social practices in which they figure » (p. 46) et enfin, la critique de la rationalisation et le rôle des sciences humaines dans le développement de cette dernière :

> Categories, principles, rules, standards, criteria, procedures, techniques, beliefs, and practices formerly accepted as purely and simply rational may come to be seen as in the service of particular interests and constellations of power that have to be disguised to be advanced or as performing particular functions in maintaining power relations that would not be subscribed to if generally recognized (p. 47).

Pour sa part, Popkewitz (1999) affirme: « In some way, we can consider the work of Foucault as expanding and providing a historical specificity to the observation of the early Frankfurt school ». (p. 6). Plus spécifiquement, Popkewitz (1999) présente la

façon dont Foucault élargit la critique originale de la raison de l'École de Francfort pour l'étendre aux pratiques et discours quotidiens, notamment ceux se déroulant dans les institutions telles que la prison, l'asile, la milice ou l'école : « Pour l'École de Francfort, la rationalisation est étudiée surtout à partir de la domination de la nature ; pour Foucault, c'est le contrôle social produit par les sciences humaines à l'encontre des sujets qui importe avant tout » (Martuccelli, 1999, p. 295).

L'ouvrage dirigé par Beaulieu (2005) présente une table ronde regroupant huit spécialistes et s'intéressant justement à la position de Foucault face à la théorie critique. À ce sujet, Beaulieu (2005) affirme : « Nul doute que Foucault se sentait plus près des premiers représentants de la théorie critique, et de leur méfiance envers la rationalité, que de la confiance « naïve » de Habermas » (p. 253). En effet, selon cet auteur, le fait que « le consensus entre les deux penseurs est impossible » (p. 254) provient entre autres de la conception même du pouvoir sous-jacente à leur théorie. La conception du pouvoir de Foucault, présentée plus loin, ne peut s'harmoniser avec l'aspiration de Habermas d'éradiquer les rapports de pouvoir et engendre du même coup la nécessité de concevoir un espace d'émancipation local, « les pratiques de soi »[25].

Ainsi, les parentés entre Foucault et la théorie critique, surtout au sein de ce qu'il est convenu d'appeler la première génération, se retrouvent tant au niveau théorique qu'épistémologique, notamment sur la modernité (Bonny, 2004) et sur le point de vue du sujet (Assoun, 2012).

[25] Beaulieu (2005) affirme : « C'est précisément une telle pratique de soi ou la création d'un « *éthos* philosophique » qui a échappé à la théorie critique » (p. 256)

2.3.2 Foucault et la sensibilité postmoderne

Compte tenu de l'étendue de l'œuvre foucaldienne, il existe en fait plusieurs Foucault[26]. Lahire (2005), associe le début de son œuvre au structuralisme, surtout après la publication des *Mots et les choses* (1966) alors qu'à la fin de celle-ci, il remarque une centration sur l'individu, jusqu'alors quelque peu ignoré, notamment dans la parution du *Souci de soi* (1997). Toutefois, selon Martuccelli (1999), ce parcours sinueux ne doit pas être compris comme une trahison :

> Une des difficultés majeures de l'interprétation de l'œuvre de Foucault provient du fait que dans son parcours il est possible de repérer à la fois des ruptures radicales et des continuités non moins profondes entre une première phase semi-structuraliste, une deuxième post-herméneutique, voire un troisième tournant autour du sujet ou du soi (p. 295).

Ce découpage en trois moments est repris par Foucault lui-même : « J'ai essayé de repérer trois grands types de problèmes : celui de la vérité, celui du pouvoir et celui de la conduite individuelle» (Foucault, 2001 /2, p. 1516) de même que par Deleuze (1986) qui qualifie respectivement ces diverses phases par les termes savoir, pouvoir et subjectivation.

Ainsi, lors du premier moment de l'œuvre, Foucault s'intéresse au problème de la vérité par l'analyse du discours. C'est alors qu'il annonce la « mort de l'homme »[27] (Gros, 1996, p. 8) par le fait que chaque époque est déterminée par un *épistémè* et donc que « l'homme est un produit contingent interprétable en fonction de bases

[26] À ce sujet, (voir Bouchard, 2003), il existe différentes analyses de l'œuvre de Foucault, notamment celles qui privilégient la bipartition (discours-pouvoir), celles qui favorisent la tripartition (discours-pouvoir-éthique) ou encore celles qui énoncent l'unité de l'œuvre. Parmi ces dernières, l'auteur expose les différences existantes parmi les écrits quant au thème central de l'œuvre (le sujet et le pouvoir semblent être les deux majeurs).

[27] Toutefois, selon Schmid (1994) : « La 'mort du sujet', dont on s'est tant moqué, c'est-à-dire la mort du sujet identique, était en fait un préalable à la possibilité du travail du sujet sur lui-même » (p. 39). Ainsi, cette « mort du sujet » rapprocherait Foucault plutôt d'une perspective post-moderne que structuraliste.

historiques et épistémologiques des discours scientifiques » (Martuccelli, 1999, p. 300). Selon Bonny (2004) et Smart (2000), c'est ce regard posé sur le primat du langage et les règles discursives qui permet d'attribuer à Foucault le qualificatif de structuraliste.

Cette perspective soi-disant structuraliste est vite délaissée au profit d'une analyse du pouvoir tout à fait originale au sein d'une « prise en considération plus charnelle des pratiques », caractéristique du deuxième moment de son œuvre (Martuccelli, 1999, p. 296; Smart, 2000). Selon Lahire (2005), le choix de Foucault de parler en termes de pouvoir et non de domination figée illustre bien la naissance de l'individu et son tournant vers une perspective poststructuraliste. Ici, Foucault est associé à l'herméneutique radicale, caractéristique des déconstructivistes et des poststructuralistes pour lesquels l'unicité de la vérité n'existe pas ; comprendre c'est accéder à une multiplicité de sens et de lectures (Simard, 2002). Ainsi, pour l'herméneutique radicale :

> Toute interprétation se trouve prise dans un jeu de significations qui est à la fois contraignant et habilitant et toute représentation représente un exercice de pouvoir. Les déconstructivistes (…) ne nient pas que les institutions soient contraignantes mais considèrent plutôt que les idéologies sont construites à la fois par ceux qui sont en autorité et par ceux qui s'y soumettent. (Michaud, 1998, p. 9).

Au sein de la dernière phase de son œuvre, inachevée, Foucault (1997) aborde la question de la subjectivité, du soi, en solidifiant sa perspective poststructuraliste. À travers l'histoire de la sexualité et la recherche esthétique, « pour le tout dernier Foucault, l'individu transforme sa vie en œuvre d'art et cherche à établir un rapport à soi lui permettant de bien régler sa conduite grâce à une relation satisfaisante à ses plaisirs et à ses soucis » (Martuccelli, 1999, p. 319).

Le poststructuralisme étant l'un des courants influents du postmodernisme (Bonny, 2004), il est aujourd'hui de l'avis de plusieurs que Foucault est un auteur de la

postmodernité[28] (Fendler, 1999; Hoy, 1988 dans Smart 2000; Mirchandani, 2005; Smart, 2000) ou du moins, que son travail est traversé par les thèmes de la postmodernité : la remise en cause de la transcendance et le rejet des modes de pensée universalisant ou téléologiques (Scott, 2000).

Cette posture à la fois critique et postmoderne se répercute dans les conceptions foucaldiennes du pouvoir et du sujet.

2.3.3 Le pouvoir selon Foucault

Dans sa réflexion sur le pouvoir, Foucault veut se défaire de la lecture habituelle, qu'il nomme «juridico-discursive», engendrée par le modèle souverain du pouvoir (Popkewitz, 1999). Selon lui, le pouvoir ne peut pas se réduire à la triade règle-transgression-sanction car cette manière de concevoir le pouvoir amène à le schématiser en termes binaires. Pour Foucault (1975), le pouvoir est plus complexe et la question n'est pas de savoir ce qu'est le pouvoir mais plutôt la façon dont il s'exerce (Martuccelli, 1999). Lascoumes (1993) affirme dans ce sens : « Avec lui, on est passé du 'pouvoir' à la question des 'modalités du pouvoir' » (p. 45).

L'intérêt porté aux modalités du pouvoir laisse émerger une autre caractéristique du pouvoir foucaldien, sa productivité[29]. En effet, le pouvoir crée, il ne s'opère pas nécessairement au détriment d'autrui. En engendrant l'action et la participation dans

[28] Cet avis n'est pourtant pas partagé par tous. Voir Boisvert (1997) qui soutient, d'après Oliver (1995) que « Foucault doit être considéré comme un nihiliste et non pas comme un postmoderniste » (p. 47). Toutefois, il faut préciser que pour cet auteur « un penseur est considéré comme un postmoderniste (…) s'il se réfère directement à la notion de postmodernité pour appréhender nos sociétés occidentales contemporaines ou pour nommer la nouvelle ère historique à l'intérieur de laquelle nous vivons » (Boisvert, 1997, p. 51).

[29] Au sujet de cette conception productive du pouvoir, Foucault a été l'objet de plusieurs critiques de la part de plusieurs philosophes dont Taylor, Habermas et Rorty. Freccero (1994) cite ce dernier qui affirme : « l'œuvre de Foucault est traversée par une paralysante ambiguïté entre l'emploi du mot pouvoir comme terme péjoratif et son emploi comme terme neutre et descriptif » (p. 32)

la vie quotidienne; le pouvoir s'enrichit en complexité et perd ses seules connotations négatives, liées à la pensée moderne :

> […] the productive elements of power move attention from identifying the controlling actors to identifying the systems of ideas that normalize and construct the rules through which intent and purpose are constructed in action (Popkewitz, 1999, p. 6).

Ainsi, le pouvoir s'opère dans l'interaction, voire dans toute interaction (Patton, 1992). On passe d'une vision substantialiste à une vision relationnelle du pouvoir (Martuccelli, 1999). Dans ce sens, pour Foucault (1975), le pouvoir est partout, on ne peut s'y exclure; mais la pratique du pouvoir se concentre sur les corps : « à terme, le corps, lieu de condensation des techniques de pouvoir, sera dressé autant à l'aide de la punition que du plaisir » (Martuccelli, 1999, p. 307).

Ainsi, la théorie du pouvoir de Foucault se caractérise par quatre fondements : un pouvoir relationnel, ubiquitaire, productif et inscriptible sur les corps (Martuccelli, 1999). C'est pour cette raison que Foucault distingue les relations de pouvoir, omniprésentes et réversibles des états de domination fixes et immuables (Schmid, 1994). Selon ce dernier, cette distinction n'est pas anodine puisqu'elle permet de penser, à travers le concept de pouvoir, le sujet et sa conduite.

2.3.4 Le sujet chez Foucault

Martuccelli (2005) situe l'œuvre de Foucault dans les études sur la subjectivation. Au sein de cette voie de l'étude de l'individu, se trouve la critique de la raison ontologisante (Bratu, 2000) et lié à celle-ci, le souhait de se débarrasser de la conception moderne et humaniste, voire idéaliste du sujet. Touraine (1992) affirme à cet effet :

> Foucault aurait pu donner une importance plus centrale à l'idée de Sujet, mais il voulait si fortement éliminer la vision idéaliste du Sujet et de l'histoire (…) qu'il a accordé la place centrale au thème du pouvoir, seul capable, selon lui, de briser l'image du Sujet (p. 217).

Cet accent mis sur le pouvoir a fait l'objet de certaines critiques, notamment sur la place occupée par le sujet au sein de son œuvre. En effet,

> Dans les années 1970, Foucault tendait à utiliser dans ses travaux un langage axé sur les corps et les forces (…) Même si ce langage semble déshumaniser totalement le champ social en faisant abstraction de la notion d'agent humain ou de sujet agissant, il n'en reste pas moins que Foucault cherchait à traiter de phénomènes historiques qui auraient normalement été considérés comme des effets de l'action humaine (Patton, 1992, p. 93).

Ainsi, pour Patton (1992), le sujet foucaldien est complexe à définir et souvent incompris par le fait que la caractéristique productive du pouvoir l'est tout autant. En effet, dans une vision souveraine du pouvoir, le sujet n'existe plus; il n'est que le résultat des déterminismes à l'œuvre alors que dans une vision microphysique du pouvoir, c'est la productivité de ce dernier qui permet au sujet foucaldien d'exister. Il ne s'agit donc ni d'un sujet reposant sur « une conception métaphysique de l'être humain selon laquelle celui-ci serait essentiellement libre » (p. 100), ni d'un sujet totalement assujetti impliquant une domination inévitable, mais d'un « sujet de pouvoir » se situant au point de tension entre les deux premiers.

Pour les proches collègues de Foucault, c'est d'ailleurs cette tension quant à la place de l'individu en tant que sujet ou objet social qui constitue « le centre de plus en plus clair de [sa] pensée » (Dreyfus et Rabinow, 1984, p. 11[30]). Ceci est perceptible à travers l'ensemble de l'œuvre foucaldienne, où l'on constate un « paradoxe fondamental » entre « sa volonté constante de montrer un pouvoir et un

[30] À cet égard, leur ouvrage sur Foucault s'intitule « Michel Foucault un parcours philosophique au-delà de l'objectivité et de la subjectivité » et en anglais « Michel Foucault beyond structuralism and hermeneutics ».

assujettissement croissants, et sa volonté, sournoise, mais non moins constante, d'envisager une possibilité d'émancipation » (Martuccelli, 2005, p. 7). Dans le cadre de notre travail, cette tension est aussi présente dans le problème de recherche énoncé dans le chapitre précédent et dans la question de recherche, par le recours à la notion de « position ».

Le pouvoir étant relationnel, fluide[31], le sujet n'est jamais tout à fait dominé, anéanti. Au contraire, le sujet, comme le mentionne Deleuze (1986) dans son ouvrage sur Foucault, « est résultat d'un rapport de forces » (p. 181). En effet, le sujet foucaldien découle des modes d'objectivation et de subjectivation (Lascoumes, 1993; 2008). Ainsi, Foucault avance que les modes de subjectivation du pouvoir que sont les *sciences de l'homme*, les pratiques divisantes et les techniques du soi, chacune à leur façon, définissent ce que doit être le sujet, le normalisent, l'assujettissent, l'objectivisent en lui imposant une individualité :

> Il y a deux sens au mot « sujet » : sujet soumis à l'autre par le contrôle et la dépendance, et sujet attaché à sa propre identité par la conscience ou la connaissance de soi. Dans les deux cas, ce mot suggère une forme de pouvoir qui subjugue ou assujettit (Dreyfus et Rabinow, 1984, p. 302-303).

Toutefois, là ne s'arrêtent pas les liens entre sujet et pouvoir chez Foucault puisque ce dernier affirme : « Là où il y a pouvoir, il y a résistance » (Foucault, 1976, p. 125). Ainsi, l'intérêt accordé aux interactions, aux « relations de pouvoir ascendantes (et pas seulement descendantes) ainsi qu'aux résistances, aux oppositions et aux conflits » (Lascoumes, 1993, p. 46) évoque le passage d'un objet visible à un sujet actif (Potte-Bonneville, 2004; 2012), au travers duquel pouvoir et luttes s'entremêlent. Dans ce sens, Patton (1992) définit le sujet foucaldien en tant que « matière humaine (…) invariablement active, (…) substance composée de forces ou

[31] « déglobalisant et désétatisé » dirait Lascoumes, (1993, p. 45)

dotée de certaines capacités » (p. 92)[32]. Le sujet a la capacité d'exercer du pouvoir à travers des interactions qu'il instaure avec autrui. : « En ce sens, le « pouvoir exercé sur » devient une caractéristique inévitable de toute interaction sociale (p. 94).

À partir de ce que nous venons de dire, se dégage l'authentique sujet foucaldien : un sujet considéré comme création du pouvoir, c'est-à-dire qu'il ne peut exister sans ce dernier. Les relations de pouvoir contraignent le sujet et, à la fois, lui offrent la possibilité de se libérer. Selon Foucault :

> Le pouvoir ne s'exerce que sur des 'sujets libres', et en tant qu'ils sont « libres », entendons par là des sujets individuels ou collectifs qui ont devant eux un champ de possibilité où plusieurs conduites, plusieurs réactions et divers modes de comportement peuvent prendre place (Dreyfus et Rabinow, 1984, p. 314).

Pour être en mesure de saisir le rôle du pouvoir dans la réalité quotidienne du sujet, Foucault (1975) propose de repérer les zones de pouvoir; de décortiquer les relations de pouvoir; de déterminer les acteurs concernés; de comprendre les mécanismes à l'œuvre; d'identifier les règles, les objectifs et les enjeux qui agissent au sein des institutions notamment la famille, l'école, la prison, l'hôpital. C'est dans ce sens que la prochaine section tente d'appréhender les pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des ÉMC dans une perspective foucaldienne.

[32] Foucault refuse de parler d'humain en termes rationnel ou naturel. Ce refus témoigne du rejet de l'humanisme chez Foucault de même que de sa conception post-moderne du sujet : « Parce qu'il est un « sujet » qui n'existe que sous des formes très diverses, parce que les pouvoirs de l'être humain peuvent s'exercer d'un nombre infini de façons, ce sujet ne peut servir de fondement à un jugement normatif » (Patton, 1992, p. 92).

2.4 Pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des ÉMC : un regard foucaldien

En plus de s'inscrire dans une perspective critique et d'être en cohérence avec une certaine sensibilité postmoderne, les travaux de Foucault semblent être pour le domaine de l'éducation d'une grande richesse, malgré le fait que ce dernier y soit quelque peu ignoré (Michaud, 1998; Popkewitz et Brennan, 1998; Walshaw, 2007). Les travaux de Michaud (1998), Bell McKenzie (2001), James-Wilson (2003) et Weatherly Valle (2005) sont de rares exemples s'intéressant à des questions aussi diverses que la formation des enseignants, les relations parents-professionnels ainsi que les perceptions des enseignants à l'égard de leur identité culturelle et de celle de leurs élèves de couleur.

Rappelons que les objectifs de la présente recherche visent à (1) décrire les pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard des ÉMC; (2) dégager les enjeux du processus évaluatif auprès des ÉMC à partir des tensions et convergences entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives et (3) interpréter les positions adoptées par les orthophonistes face à leurs pratiques évaluatives à la lumière des défis de l'adaptation scolaire et des particularités du contexte québécois. Il semble maintenant possible de les inscrire dans une perspective critique postmoderne, à partir d'une perspective foucaldienne basée principalement sur les conceptions du pouvoir et du sujet exposées dans *Surveiller et punir* (1975). Les pages qui suivent témoignent de ce choix théorique par l'éclairage foucaldien de chacun des concepts clés figurant dans notre question de recherche, à savoir : l'orthophoniste, les pratiques professionnelles, l'évaluation et les ÉMC.

2.4.1 Orthophoniste

Dans le premier chapitre, l'historique de la profession d'orthophoniste et les mandats propres à son exercice en milieu scolaire ont été explicités. Ainsi, l'orthophoniste scolaire se trouve à œuvrer au carrefour de diverses orientations disciplinaires et politiques. À la lumière de ce portrait et afin de définir de façon conceptuelle ce qui est entendu par « l'orthophoniste » dans le présent travail, il convient de définir rapidement le caractère professionnel de sa pratique et la complexité inhérente à sa position de sujet.

Orthophoniste, professionnelle scolaire

Selon Jutras, Legault et Desaulniers (2007), qui s'appuient sur le cadre législatif en vigueur au Québec, le statut de profession se caractérise par l'atteinte de cinq critères distincts : les connaissances spécialisées, le degré d'autonomie, la relation établie avec les bénéficiaires, le jugement professionnel et la confidentialité. Par leur formation spécifique, les actes qui leur sont réservés (notamment, l'évaluation langagière) et la complexité inhérente à leurs pratiques nécessitant un jugement précis sur les problématiques rencontrées (évoqué par le terme conclusion orthophonique), les orthophonistes sont reconnues, selon le code des professions, comme étant des professionnelles œuvrant notamment en milieu scolaire (OOAQ, 2003). Toutefois, ces critères juridiques de la notion de profession en ignorent d'autres. Dans ce sens, Blin (1997) soutient qu' :

> […] une profession n'est ni assimilable à un emploi ni réductible à un travail car les professionnels détiennent une spécificité technique associée à une composante identitaire. En conséquence, puisqu'il met en relation des acteurs individuels et collectifs avec des contextes de travail différenciés, l'exercice professionnel ne peut se réduire à des comportements soumis à de simples déterminations mécanistes. Par ailleurs, une partie importante de la professionnalité se construit par expérience, c'est-à-dire dans l'exercice

> concret du travail, en interaction avec d'autres professionnels. Aussi, la question de la professionnalité, autrement dit des multiples compétences mises en jeu dans le travail, ne peut être séparée de la question du sens que les professionnels accordent à leurs pratiques et à leurs interactions professionnelles (p. 15).

De ce fait, le statut de professionnel doit également reposer sur le sens (tel qu'affirmé par Blin, 1997) accordé par les acteurs à leurs pratiques et interactions professionnelles. Cette dimension, appréhendée par la notion de position, se trouve au centre du présent travail et engendre une conception particulière de l'orthophoniste.

Orthophoniste, sujet foucaldien

La problématique présentée plus tôt a mis en évidence la nécessité de concevoir les orthophonistes à la fois comme des professionnelles soumises à différentes orientations professionnelles, scolaires et politiques et comme des actrices compétentes. Foucault, en tant que théoricien critique, reconnaît cette complexité du sujet puisqu'il affirme que le pouvoir ne se détient pas, il s'exerce. D'une part, l'orthophoniste ne saurait ici être vue comme détentrice souveraine de pouvoir à la fois dans sa nature et ses modalités; le contexte et les orientations qui encadrent sa pratique seraient alors banalisés. D'autre part, elle ne pourrait être considérée comme victime d'un système qui la contraint; elle est partie prenante et façonne sa réalité professionnelle selon ses désirs et aspirations. C'est justement cette complexité que traduit le terme « position ».

Dans *Surveiller et Punir*, ouvrage de référence pour ce travail, Foucault (1975) illustre comment le pouvoir « anonyme » des institutions s'inscrit dans toute relation, s'établissant « de haut en bas, mais aussi jusqu'à un certain point de bas en haut et latéralement. (…) ». (p. 208). Dans ce sens, il devient impossible ici de concevoir l'orthophoniste s'inscrivant dans des rapports de pouvoir fixes et déterminés, elle

représente ces « surveillants perpétuellement surveillés » (p. 208), qui ne peuvent s'exclure du pouvoir puisque ce dernier « contrôle sans cesse ceux-là mêmes qui sont chargés de contrôler » (p. 208).

Ainsi, c'est à travers sa situation professionnelle que l'orthophoniste, professionnelle et sujet foucaldien, sera interpellée. Afin de bien appréhender cette situation, la prochaine section s'intéresse aux pratiques professionnelles telles que conçues dans les écrits en éducation, selon diverses perspectives. Cet aperçu permettra ensuite de leur attribuer un regard foucaldien.

2.4.2 Pratiques professionnelles

La notion de pratique professionnelle souffre d'un éclatement terminologique et sémiotique depuis que les chercheurs se sont intéressés à réhabiliter la pratique et à contester la primauté du savoir théorique (Altet, Bru et Blanchard-Laville, 2012; Barbier, 2011). En effet, aujourd'hui, plusieurs termes font référence à cette notion (savoir d'action, savoir d'expérience, savoir pratique, savoir-faire pour ne citer que quelques exemples). Il s'agit donc d'une notion riche, plurielle et hétérogène qui est soumise à diverses orientations théoriques et à une multitude de champs disciplinaires (Blanchard-Laville et Fablet, 2001). Bien qu'occupant une place importante dans les écrits (Bru, 2002), la notion de pratique reste tout de même peu définie (Millet et Séguier, 2005). Selon Blin (1997) « la notion de pratique est difficile à saisir car elle désigne une réalité multiforme où il est malaisé de proposer une unité conceptuelle » (p. 136). Le Guen (2003) et Suchaut (2003) appellent les chercheurs à plus d'efforts théoriques pour clarifier le concept et faire avancer les connaissances dans le domaine. Enfin, Altet (2003), qui s'intéresse aux pratiques enseignantes, met en garde les chercheurs face à une tentative trop précoce et limitée de conceptualisation : « nous sommes loin de posséder un corps théorique suffisamment installé et validé

pour énoncer des théories reconnues comme théories de la pratique enseignante et de ses processus caractéristiques » (p. 39). Dans ce sens et en accord avec ces derniers propos, les éléments théoriques amenant à conceptualiser la notion de pratique professionnelle présentés ci-bas ne visent pas une définition étanche du concept, mais cherchent plutôt à pointer les différentes perspectives théoriques qui le colorent au sein du présent travail.

Reconnaissance d'un sujet complexe

L'intérêt pour l'étude des pratiques professionnelles origine de la remise en question de la dichotomie classique entre théorie et pratique où l'on trouvait : « d'un côté, l'homme dans son activité de connaissance, de l'autre, l'homme dans l'action » (Lahaye et Pourtois, 2002, p. 50). Selon ces auteurs, cette opposition, dont les principes se fondent sur la tradition philosophique occidentale, alimente une conception positiviste de la science et s'inscrit dans une vision moderniste de la raison « qui fait fi de l'hétérogénéité et de la complexité qui est au cœur des sciences de l'éducation » (p. 56)[33]. Face à une réalité complexe, multiple, voire post-moderne, les auteurs s'intéressent de plus en plus au praticien, non plus comme agent, applicateur de savoirs prédéterminés, dont la pratique se limitait à une technique, c'est-à-dire à une « maîtrise cognitive et instrumentale de la tâche » (Lessard et

[33] Alors que plusieurs autres dont Hadji (2002) qualifient cette opposition de « dépassée » (p. 29), d'autres tels Lahaye et Pourtois (2002) affirment qu'elle « est actuellement toujours admise comme une évidence » (p. 48).

Tardif, 1999, p. 375), mais comme acteur de sa situation[34]. Ainsi, les auteurs qui ont tenté de définir la pratique se sont d'abord intéressés au praticien lui-même[35].

Le praticien réflexif

C'est à partir des travaux de Argyris et Schön (1974) puis de Schön (1994) qu'a émergé le concept de praticien réflexif dans la continuité des travaux philosophiques de Dewey et psychologiques de Lewin (Miron et Presseau, 2001). Dans une réflexion entre le savoir et l'action, Schön (1994) a constaté que la réflexion et l'action n'étaient pas opposées comme tendait à l'affirmer la conception classique, mais qu'au centre de la pratique, elles pouvaient même se présenter simultanément. En effet, face aux problèmes concrets de la pratique, le praticien développe une réflexion en cours d'action et sur l'action qui l'amène à construire un savoir qui lui est propre. Ce savoir tacite, intuitif, difficilement formalisable par le langage, nourrit ses possibilités d'action face à ses futurs défis professionnels.

Cette construction du savoir dans et sur l'action confère à la pratique son caractère dynamique réagissant aux situations imprévues et de laquelle émerge du sens. C'est dans ce sens et en s'inspirant de Schön que Buysse, Sparkman et Wesley (2003) parlent de la pratique comme englobant les habiletés techniques, mais aussi un certain art, une façon de résoudre des problèmes particuliers, c'est-à-dire savoir mobiliser les ressources nécessaires à une situation donnée. Ainsi, le savoir du praticien ne répond

[34] Tel qu'évoqué plus haut, la perspective de la pédagogie critique cherche à valoriser chez les enseignants ce statut d'acteur, notamment par l'expression « d'intellectuels transformateurs » (Giroux 1988).

[35] Les écrits présentés subséquemment vont dans ce sens et se centrent donc sur le praticien. Cette centration sur la réalité de l'acteur délaisse volontairement les visées de prescription ou de normalisation qui caractérisent certains écrits sur les pratiques, tel qu'affirmé par Crahay (2002) : « ce questionnement spécifique au champ éducatif peut-être de deux ordres : l'un relevant du descriptif et s'interrogeant sur le fonctionnement de l'école et, également, du maître ; l'autre, prescriptif et cherchant à élaborer des modèles d'action et, notamment, de formation des maîtres » (p. 108).

plus au paradigme de la rationalité technique ; il s'agit d'un savoir qui lui confère une compétence certaine, qui valorise son statut d'acteur (Altet, Desjardins, Étienne, Paquay et Perrenoud, 2013).

Le praticien subjectif

D'autres auteurs se sont intéressés au praticien, mais cette fois-ci en mettant l'accent sur sa réalité subjective. Avec le souci de reconnaître la pleine subjectivité du praticien, Blanchard-Laville et Pestre (2001); Chami (2001) et Fablet (2001), parmi d'autres, abordent les pratiques par le biais des processus psychiques inconscients. Ces auteurs, qui travaillent à l'analyse des pratiques professionnelles[36] dans une visée de formation par le recours au dispositif Balint, cherchent à initier un travail psychique chez le participant qui amènerait à une évolution de ses pratiques professionnelles. D'inspiration psychanalytique, cette approche des pratiques professionnelles s'intéresse aux rapprochements et associations possibles entre situation personnelle et professionnelle, notamment chez les professionnels en formation initiale :

> Trop souvent exclusivement centrés sur les aspects opératoires de l'action professionnelle qu'ils cherchent d'ailleurs à « maîtriser », les futurs praticiens ont la possibilité, en participant au cours de leur formation initiale à des séances d'analyse de la pratique d'orientation psychosociologique, de découvrir l'intérêt d'une « mise en mots » des émotions et affects liés aux interactions en contexte professionnel (Fablet, 2001, p. 161).

[36]Le domaine de l'analyse de pratiques professionnelles semble un domaine très riche mais également très éclaté, où « l'analyse des pratiques professionnelles » est à la fois une stratégie utilisée en formation ou évaluation professionnelles et un domaine de recherche. Par exemple, lorsqu'il définit l'analyse des pratiques professionnelles, Fablet (2005) affirme : « les sujets participant à un dispositif de ce type sont invités à s'impliquer dans l'analyse, c'est-à-dire à travailler à la co-construction du sens de leurs pratiques et/ou à l'amélioration des techniques professionnelles » (p. 107) Beillerot (2000) quant à lui, avance que l'analyse des pratiques professionnelles peut être réalisée par une personne extérieure ou encore par son auteur et que cette analyse peut reposer sur l'observation ou sur le discours.

Ainsi, la pratique devient réalité psychosociale, c'est-à-dire centrée sur le sujet psychologique et ses interactions. Dans un sens similaire, Blin (1997) ainsi que Lessard et Tardif (1999) considèrent les sources personnelles du savoir d'expérience telles que la socialisation, les savoirs préprofessionnels et les expériences antérieures de même que l'apport des travaux sur l'identité et les représentations professionnelles pour comprendre les pratiques professionnelles.

Les perspectives sur les pratiques professionnelles présentées jusqu'à présent mettent l'accent sur la réflexivité ou la subjectivité du praticien. Bien que chacune à leur façon accorde une importance aux interactions professionnelles par lesquelles le praticien développe son savoir[37], d'autres auteurs ont mis davantage l'accent sur le contexte dans lesquelles s'insèrent les pratiques professionnelles, puisque comme l'affirment Lessard et Tardif (1999) face à la profession enseignante :

> Le danger est d'enfermer ici la connaissance des enseignants dans leur subjectivité, conçue comme un espace privé et clos. En réalité, on l'a vu, le savoir d'expérience déborde cette vision psychologique de la subjectivité (p. 410).

Pratiques professionnelles, pratiques situées

Le courant de la cognition située représenté principalement par Lave et Wenger (1995) a mis de l'avant une conception de la pratique, qui sans contester les apports

[37] Par exemple, en ce qui concerne le courant de la réflexivité, Boutin (2002) le caractérise de la façon suivante : « la volonté de conciliation entre les connaissances théoriques et l'expérience pratique, la part centrale octroyée à l'acteur dans le processus d'apprentissage, la prise en compte du contexte dans lequel se situe l'action et enfin, la nécessité de partager son expérience personnelle avec ses pairs » (p. 110-111) et reconnaît ainsi les dimensions contextuelle et interactive inhérentes à la pratique professionnelle.

Quant à l'approche psychosociale, elle se centre sur la dynamique de groupe et aborde inévitablement les dimensions contextuelles : « En général, ces dimensions relevant du registre institutionnel sont explorées en premier lieu dans notre dispositif, la question des statuts différentiels des acteurs en présence, la question des fonctions et des responsabilités assignées par l'institution, mais, après cela, il est rare que nous n'en venions pas à une exploration des dimensions intrapsychiques mises en jeu dans la situation dans la ligne de Balint » (Blanchard-Laville et Pestre, 2001, p. 45)

des perspectives précédentes, les enrichit par l'avènement du concept de « communauté de pratique ». Pour ces auteurs, la pratique est fortement définie par le contexte culturel, institutionnel et social duquel elle est issue et dans lequel elle s'exerce. En l'occurrence, leurs travaux mettent en évidence la part du contexte dans la construction des savoirs. D'après Tennant (2006), le qualificatif « situé » implique à la fois la création de sens et la participation sociale puisque pour être signifiante, une pratique se doit d'être contextualisée et enracinée dans une communauté.

Pour Wenger (1998, 2010), la communauté de pratique est bien plus qu'un ensemble de personnes : elle est orientée par des normes et règles institutionnelles, souvent implicites. De plus, elle se construit par le biais des significations que les membres négocient entre eux; dégageant ainsi des répertoires de pratiques, des manières de faire, de dire, voire de penser, qui encadrent leur participation à la communauté. Toujours selon Wenger (1998, 2010), la communauté de pratique comporterait trois dimensions définitoires : d'abord, un domaine d'intérêt commun, une entreprise conjointe, partagés par un groupe de personnes ; ensuite, des interactions entre ces personnes et un apprentissage collectif qui font d'elles des membres d'une entité sociale particulière; et enfin, des pratiques partagées et socialement construites qui résultent de cet apprentissage et qui constituent un répertoire partagé de ressources communes. Ainsi, dans cette perspective théorique, les pratiques ne sont plus seulement considérées comme des processus d'internalisation de la réalité effectués par l'individu, mais aussi comme l'aboutissement d'une participation sociale négociée. Dans ce sens, les pratiques professionnelles ne peuvent être définies que pour une communauté de pratique donnée, cette dernière ayant façonné des pratiques socioculturelles particulières auxquelles seront confrontés les nouveaux membres :

> […] learning to become a legitimate participant in a community involves learning how to talk (and be silent) in the manner of full participants. (…) For newcomers, the purpose is not to learn *from* talk (…); it is to learn *to* talk (Lave et Wenger, 1995, p. 105, 108-109).

Pratiques professionnelles aux multiples dimensions

La notion de pratique professionnelle, que nous avons commencé à dépeindre antérieurement, peut être appréhendée en fonction de perspectives différentes. Toutefois, la plupart des auteurs s'entendent pour lui attribuer plusieurs dimensions.

Les caractères à la fois observable et implicite des pratiques professionnelles constituent un reflet de cette multi-dimensionnalité. Dans ce sens, Barbier (2011) définit la pratique en évoquant les différents processus qui y sont à l'œuvre, plus particulièrement le procès opératoire, de l'ordre de l'observable et du matériel, ainsi que le procès idéel, de l'ordre des gestes mentaux et des représentations. Dans un sens similaire, Beillerot (2000) définit la pratique comme possédant une double dimension. La première est constituée des gestes posés, des langages utilisés et la seconde, des objectifs, des stratégies et des idéologies portées. Donc, les pratiques professionnelles représentent des manières de faire et de dire mais aussi des manières de voir le monde et soi-même (Blin, 1997 ; Perrenoud, 1994; 2009). Ainsi, Millet, qui dit s'inscrire dans une perspective piagétienne (dans Millet et Séguier, 2005) affirme :

> […] les pratiques professionnelles ne se limitent pas à leur dimension en face à face avec la personne qui fait l'objet de la profession, c'est-à-dire l'écolier, le malade ou la personne en difficulté, mais elles englobent des attitudes et des postures générales, des manières de se comporter avec les collègues, avec l'employeur, avec les partenaires de travail (p. 10).

Gomez (2005) va dans le même sens mais un peu plus loin en définissant la pratique comme « interaction dynamique entre un sujet (avec ses caractéristiques physiques, cognitives et affectives) et une situation (système de ressources et de contrainte matérielle, sociale ou symbolique) qu'il contribue lui-même à définir » (p. 47). Cette dernière définition rejoint la position de Beillerot (2000), qui parle des pratiques professionnelles comme d'une « réalité psychosociale institutionnelle » (p. 22) ou celle adoptée par Lessard et Tardif (1999), qui situent la profession enseignante à

l'interface des acteurs et du système » (p. 386) et qualifient son étude « [d']enjeu majeur pour toute théorie de l'éducation, puisqu'elle soulève le problème classique, devenu une véritable aporie, des rapports entre les déterministes sociaux et la liberté des acteurs » (p. 397).

Malgré la diversité des perspectives présentées et la richesse de leur apport à la compréhension des pratiques professionnelles, il semble ardu, voire risqué de dessiner une typologie claire des différents regards qui se sont posés sur les pratiques[38]. Toutefois, et comme l'illustre le portrait tracé ci-haut, il est possible de cerner différents accents portés dans les recherches récentes sur ces dernières. Que ce soit sur la réflexion du praticien, sa subjectivité, sa pratique située ou encore sur le caractère multidimensionnel de cette dernière, les travaux qui se sont intéressés à la pratique y ont apporté un éclairage riche. Cependant, peu d'entre eux reconnaissent les relations entretenues entre pouvoir et pratique et un nombre encore moindre s'y intéressent spécifiquement.

Pratiques professionnelles : le regard de Foucault

Les enjeux qui caractérisent la notion de pratique sont présents dans l'œuvre de Foucault, notamment à travers le désir de lier théorie et pratique (Epstein, 1999) et le développement d'une pensée critique « liée à l'expérimentation politique doublée d'une imagination théorique » (Beaulieu, 2005, p. 261). Ainsi, le couple théorie-pratique, au centre de sa pensée, s'appuie sur la vision qu'il entretient de la critique : « la critique n'est pas quelque chose qui se passe au niveau de la connaissance, mais c'est quelque chose qui naît de l'accouplement entre les analyses érudites et les luttes

[38] Coquoz et Knüsel (2004) parlent même de l'*insaisissable pratique*.

populaires » (Beaulieu, 2005, p. 270). Cette conjonction semble se traduire également dans le concept foucaldien de savoir-pouvoir, qui sera exposé subséquemment.

En plus d'être préoccupé par les liens à tisser entre théorie et pratique, Foucault valorise un autre aspect de la notion de pratique exposé ci-haut, celui de la nécessaire reconnaissance de son contexte. Foucault, par le biais de ses ouvrages, analyse le pouvoir à différentes époques, dans plusieurs espaces. Ainsi, au cours de son œuvre, il « passe d'une contestation globale ou totale, à une contestation locale » (Beaulieu, 2005, p. 269). En refusant les visées totalisantes d'une stratégie générale d'analyse du pouvoir, Foucault propose d'analyser le pouvoir par le biais de la « 'pensée de l'événement' (…) l'idée d'une histoire mineure faite d'une infinité de traces silencieuses, de récits de vies minuscules, de fragments d'existence » (Revel, 2005, p. 237).

Cette « pensée de l'événement » engendre par le fait même un rejet radical de la prescription, un autre élément discuté plus tôt au sujet des pratiques. En effet, dans l'œuvre foucaldienne « le lien entre théorie et pratique ne peut être celui de la complétude. Il ne peut pas être celui où la théorie guide la pratique et lui dit sa vérité, sa vérité dernière » (Beaulieu, 2005, p. 276). Ainsi, Foucault évite que ses écrits soient normatifs; « pour lui, la question n'est pas d'avoir une théorie critique qui offre un modèle adéquat pour juger et condamner certaines relations sociales existantes comme 'mauvaises', 'dénaturées', etc. » (Beaulieu, 2005, p. 261).

Ces réflexions sur le statut de la pratique, typiques de l'œuvre de Foucault appuient l'idée selon laquelle cette dernière est au centre de ses travaux. En effet, Foucault se réfère à la pratique par l'exercice du pouvoir[39] . À ce sujet il affirme :

[39] Pouvoir ici entendu, bien sûr, selon la perspective foucaldienne, c'est-à-dire présentant des caractéristiques productives telles que décrites au point 2.3.3.

> […] l'étude de cette microphysique suppose que le pouvoir qui s'y exerce ne soit pas conçu comme une propriété, mais comme une stratégie, que ses effets de domination ne soient pas attribués à une « appropriation », mais *à des dispositions, à des manœuvres, à des tactiques, à des techniques, à des fonctionnements* (...). Il faut en somme admettre que ce pouvoir s'exerce plutôt qu'il ne se possède, qu'il n'est pas le 'privilège' acquis ou conservé de la classe dominante, mais *l'effet d'ensemble de ses positions stratégiques*- effet que manifeste et parfois reconduit la *position* de ceux qui sont dominés (Foucault, 1975, p.35, nous surlignons).

Il ne suffit donc plus de chercher à identifier qui détient ou non le pouvoir mais de se tourner vers l'action et la participation de l'acteur, ce que Foucault appelle « l'exercice » du pouvoir : « Everyone is not only affected by power, but also to some extent exercises it; we are governed, but also govern ourselves and may govern others, to a greater or lesser extent » (Dahlberg *et al.*, 2007, p. 29). C'est pourquoi le pouvoir foucaldien est défini comme « la capacité de faire ou d'être certaines choses » (Patton, 1992, p. 92).

Dans ce sens, pouvoir et pratique sont ici intimement liés ; il devient donc impossible de concevoir la pratique sans ce dernier. Puisque le présent travail s'attarde particulièrement au processus évaluatif dans lequel s'insèrent les pratiques des orthophonistes scolaires à l'égard des ÉMC, c'est au sein de ce processus que seront mis à jour les différents rapports entre pouvoir et pratiques. Afin de contextualiser les pratiques professionnelles à l'étude et ainsi leur attribuer le qualificatif de pratiques « évaluatives », la notion d' « évaluation » est d'abord présentée en regard des écrits du domaine de l'éducation, puis selon la perspective foucaldienne.

2.4.3 Évaluation

L'évaluation est l'outil d'appréciation indispensable de la réussite éducative des élèves. En effet, selon Rocque (1999) qui cite Legendre (1993) :

> L'évaluation fait référence à un processus, une action, ainsi qu'au résultat de cette action, c'est-à-dire à un jugement permettant de se prononcer sur 'la valeur d'une personne, d'un objet, d'un processus, d'une situation ou d'une organisation en comparant les caractéristiques observables à des normes établies, à partir de critères explicites, en vue de fournir des données utiles à la prise de décisions dans la poursuite d'un but ou d'un objectif' (p. 125).

Ainsi, l'évaluation fait partie de l'infrastructure pédagogique, essentielle à tout système institutionnel d'éducation. Toutefois, tel que mentionné précédemment, les recommandations quant à l'évaluation orthophonique des ÉMC sont non consensuelles tant au niveau de l'objet d'évaluation que des procédures à instaurer. Selon Rueda (1989), les enjeux actuels concernant l'évaluation des ÉMC ne peuvent être considérés en dehors du contexte institutionnel scolaire et de celui plus particulier de l'adaptation scolaire. En effet, le chapitre précédent se penchait également sur l'accroissement du nombre d'élèves en difficulté et sur les critiques faites à l'endroit du système d'identification des ÉHDAA. Le bref portrait tracé antérieurement de l'adaptation scolaire au Québec a soulevé les défis actuels auxquels est confrontée l'école québécoise. Malgré les diverses politiques mises en place, des voix s'élèvent pour décrier les problèmes qu'éprouve l'école québécoise à répondre aux besoins des élèves en difficulté (Benoît, 2005; CEGE, 1996; CSÉ, 1996). Ainsi, la nature de l'évaluation est toujours au centre des débats.

Évaluation centrée sur le diagnostic

Le domaine de l'adaptation scolaire, et par conséquent la conception de l'évaluation qui y est rattachée, reposent, tel que le présentait la problématique, sur une conception catégorielle des difficultés des élèves. En effet, Benoît (2005), qui expose les modèles dominants ayant traversé l'histoire des conceptions relatives aux élèves ayant des troubles d'apprentissage, qualifie ce domaine de « confus, tant au plan conceptuel qu'opératoire » (p. 31). Son analyse se centre sur quatre différentes

perspectives ayant marqué la conception actuelle des troubles d'apprentissage, perspectives qui rejoignent sensiblement celles ayant défini la pratique orthophonique. Le modèle neurologique et médical des années 1950 se centre sur les déficits neurologiques, les dysfonctions cérébrales et les fonctions perceptuelles. Le modèle des facteurs instrumentaux qui caractérise la décennie des années 1960, établit des liens entre les troubles d'apprentissage et le développement intellectuel, notamment sur la mémoire, le langage, l'orientation spatiale et les fonctions perceptuelles. Le modèle béhavioriste que Benoît (2005) situe dans les années 1970, conçoit le trouble d'apprentissage comme résultant de « réponses inappropriées aux stimuli éducatifs ou d'un mauvais renforcement » (p. 37). Le modèle d'intervention cognitive a surgi dans les années 1980 des théories cognitives. Le trouble d'apprentissage s'y explique par un mauvais traitement de l'information et le manque de stratégies efficaces.

Malgré les différentes perspectives dans le domaine, Benoît (2005) affirme ceci :

> D'une part, il y a absence de consensus, tant pour les procédures diagnostiques qui permettraient de spécifier la nature exacte de la difficulté de l'élève, qu'au regard des indicateurs et des critères à retenir en vue d'une classification utile dans une catégorie signifiante. D'autre part, malgré les nombreux efforts consentis dans le passé pour l'identification de sous-type, aucune typologie du domaine n'a réussi à imposer sa cohérence, sa pertinence et son applicabilité (p. 57).

Selon l'auteure, ces quatre modèles convergent sur certains points : ils soutiennent tous la présence et la formation de catégories souvent centrées sur l'étiologie des difficultés ce qui les situent dans des perspectives psychologique et médicale. Ainsi, l'auteure affirme : « Cette conception médicale du trouble d'apprentissage influence les modes d'évaluation et d'intervention qui seront orientés sur le diagnostic et le dépistage des déficits des élèves » (p. 37-38). Il devient alors impossible de prendre réellement en compte « le trouble d'apprentissage [qui] est polymorphe et multifactoriel. Il résulte de la conjugaison d'une série de paramètres dont les

pondérations respectives peuvent être très différentes d'un élève à l'autre » (p. 146). Le diagnostic devient donc, avec le traitement qui lui est associé, l'enjeu principal de l'évaluation en adaptation scolaire. Il est d'ailleurs intimement lié au savoir professionnel :

> On nomme ainsi la catégorie conceptuelle usitée pour assigner une définition à un problème en lui attribuant un nom de maladie ou de trouble, catégorie qui renferme tant la cause supputée du mal que le traitement général qui lui est assorti. Il s'agit là d'un acte d'interprétation par lequel un professionnel décrit un cas en employant un vocabulaire qui rattache le problème à son propre champ d'expertise (Prud'homme, 2005, p. 8).

Benoît (2005), consciente de l'échec des modèles sur les troubles d'apprentissage centrés sur le diagnostic, qu'elle désigne de « voie sans issue » ou encore « cul-de-sac » (p. 57), fait appel à un changement de paradigme : « Largement dominante depuis fort longtemps, la vision psychomédicale a démontré son impuissance à inspirer des solutions correctives aux troubles d'apprentissage; pendant ce temps, ce type d'élèves n'a cessé de se multiplier » (p. 57). Elle propose donc une perspective systémique, en opposition à cette perspective psychomédicale, centrée sur le déficit où les difficultés proviennent de particularités de l'élève (autrefois estimées organiques et aujourd'hui plus d'ordre psychosocial).

Dans une direction similaire, Wotherspoon et Schissel (2003), qui se penchent sur l'appellation des « élèves à risque », affirment, que, durant le XX^{e} siècle, les notions liées à l'adaptation scolaire ont été conceptualisées dans des termes médicaux et pathologiques qui situent la responsabilité de l'échec scolaire sur l'individu ou sur sa culture. Selon ces auteurs, les appellations utilisées pour désigner les élèves en difficulté doivent se déplacer d'une perspective situant le déficit dans l'élève (modèle psychomédical) à une perspective sensible aux divers environnements de l'enfant (éducationnel, familial, communautaire) que les auteurs nomment le modèle sociologique.

Toutefois, malgré l'émergence de nouvelles perspectives, la problématique a fait état des défis actuels de l'adaptation scolaire, centrés notamment sur l'évaluation et l'identification des ÉHDAA. Ainsi, l'évaluation particulière des ÉHDAA reste confinée à une conception psychomédicale de l'évaluation, focalisée sur la performance et les résultats à des épreuves déterminées d'avance. Ici, l'élève est passif, on recherche à cristalliser son potentiel par le biais de la mesure. Cette conception semble traverser également les politiques qui balisent le travail de l'orthophoniste puisque, selon l'Ordre des Orthophonistes et Audiologistes du Québec (OOAQ, 2003), l'évaluation constitue : « un processus qui permet de déterminer la présence d'un trouble de la communication (…) et de prévoir les étapes de cheminement du client » (p. 2). Tel qu'affirmé dans la problématique, la première visée du processus évaluatif constitue la confirmation ou l'infirmation de la présence de difficultés, souvent désignée par les termes diagnostic ou conclusion.

Cette préséance de la perspective psychomédicale au sein de l'évaluation en adaptation scolaire a suscité, comme le témoignent les dernières lignes tout comme le chapitre précédent, diverses recommandations et critiques. Toutefois, peu de ces dernières proposent un cadre d'analyse permettant de comprendre pourquoi cette perspective s'est imposée avec autant de force. En cohérence avec les choix théoriques énoncés ci-haut, la section qui suit s'inspire de l'œuvre de Foucault, tout particulièrement de *Surveiller et punir* (1975) et tente de combler ce vide en considérant l'essor de la perspective psychomédicale comme l'avènement d'une nouvelle modalité du pouvoir : le déploiement de la discipline qui permet d'appréhender l'évaluation comme une zone de savoir-pouvoir.

Évaluation orthophonique : un regard foucaldien

Dans une perspective foucaldienne, les pratiques professionnelles des orthophonistes scolaires sont traversées par des relations de pouvoir. Cette conception des pratiques professionnelles, associée à la notion de position, laisse émerger le regard singulier, original qui sera porté sur le processus évaluatif orthophonique. En effet, à partir des concepts foucaldiens de discipline et d'examen, nous pouvons justifier notre regard sur l'évaluation orthophonique en tant que zone de savoir-pouvoir.

Discipline chez Foucault

Dans *Surveiller et punir*, Foucault (1975) introduit la notion de discipline pour renforcer sa position contre l'unicité du pouvoir souverain. Pour lui, il devient impératif de s'attarder aux changements qui s'opèrent dans les mécanismes et les discours du pouvoir : à la règle juridique qui s'appuie sur le droit s'ajoute un nouveau code, celui de la normalisation, qui s'appuie sur les sciences humaines et leurs savoirs cliniques. Ce nouveau pouvoir disciplinaire basé sur la norme investit, par son affiliation au savoir, tous les espaces du corps social. C'est ce qui amène Foucault à parler de « société de normalisation » (2001/ 2, p. 188).

En effet, les disciplines sont des « méthodes qui permettent le contrôle minutieux des opérations du corps, qui assurent l'assujettissement constant de ses forces et leur imposent un rapport de docilité-utilité » (Foucault, 1975, p. 161). Ainsi, les disciplines naissent d'un intérêt pour le corps à la fois « comme objet et cible du pouvoir » (p. 160) :

> Le moment historique des disciplines, c'est le moment où naît un art du corps humain, qui ne vise pas seulement la croissance de ses habiletés, ni non plus l'alourdissement de sa sujétion, mais la formation d'un rapport qui dans le même mécanisme le rend d'autant plus obéissant qu'il est plus utile, et inversement (p. 162).

Dans ce sens, les disciplines font appel à deux registres différents, voire inversés, mais articulés : le registre technico-politique, qui dote les corps d'utilité et le registre anatomico-métaphysique, qui les rend intelligibles. Ces deux registres octroient à la notion foucaldienne de discipline[40] toute sa grandeur cristallisée dans l'examen, dont il sera question plus loin : « Au cœur des procédures de discipline, il [l'examen] manifeste l'assujettissement de ceux qui sont perçus comme des objets et l'objectivation de ceux qui sont assujettis » (1975, p. 217).

Assujettissement de l'institution disciplinaire

L'assujettissement dont parle Foucault se concrétise surtout dans les disciplines en tant que dispositifs enracinés dans les institutions. Selon lui, les institutions disciplinaires (dont l'école) reposent sur des

> […] techniques minutieuses toujours, souvent infimes, mais qui ont leur importance : puisqu'elles définissent un certain mode d'investissement politique et détaillé du corps, une nouvelle microphysique du pouvoir ; et puisqu'elles n'ont pas cessé, depuis le XVII^{e} siècle, de gagner des domaines de plus en plus larges, comme si elles tendaient à couvrir le corps social tout entier (1975, p. 163).

Ainsi, par leurs règles explicites ou implicites, les institutions disciplinaires surveillent et dressent les corps afin que ces derniers deviennent rentables. Ce « dressage » s'effectue de plusieurs façons, notamment par la répartition des corps et des activités dans le temps et l'espace :

> En résumé, on peut dire que la discipline fabrique à partir des corps qu'elle contrôle quatre types d'individualité, ou plutôt une individualité qui est dotée de quatre caractères : elle est cellulaire (par le jeu de la répartition spatiale) ; elle est organique (par le codage des activités), elle est génétique (par le cumul du temps), elle est combinatoire (par la combinaison des forces). Et pour ce faire, elle met en œuvre quatre grandes techniques : elle construit des

[40] D'ailleurs, Foucault se réfère souvent à ce double registre en parlant des disciplines comme d'une « anatomie politique » (voir notamment 1975, p. 162).

> tableaux, elle prescrit des manœuvres, elle impose des exercices ; enfin, pour assurer la combinaison des forces, elle aménage des tactiques (1975, p. 196).

En ce sens, l'institution scolaire en tant qu'institution disciplinaire organise l'espace et le temps pour qu'il devienne utile; classe les corps; décompose le temps[41]. Elle fait appel à des *pratiques divisantes*, *individualisantes* qui attribuent, par le *quadrillage,* « à chaque individu, sa place; et en chaque emplacement, un individu » (1975, p. 168) et qui construisent des *tableaux*, « à la fois une technique de pouvoir et une procédure de savoir [quand] il s'agit d'organiser le multiple, de se donner un instrument pour le parcourir et le maîtriser; [quand] il s'agit de lui donner un ordre » (p. 174).

Toutefois, là ne s'arrête pas le pouvoir de la discipline puisqu'il s'élargit pour être appliqué à la production des connaissances. Comme il a déjà été mentionné, l'articulation entre savoir et pouvoir est centrale dans l'œuvre foucaldienne. En effet, par la méthode archéologique, Foucault (1966, 1969) s'est intéressé à la constitution des savoirs et aux conditions qui leur ont permis d'acquérir leur statut de vérités. Le pouvoir de l'institution disciplinaire ne se limite pas à des techniques de dressage; en effet, ces dernières prennent tout leur sens en s'appuyant sur le savoir disciplinaire. Ainsi « un système ou une instance, trouve sa validation et son pouvoir dans le savoir qu'il possède » (Leclercq, 2004, p. 82).

---

[41] Dans *Surveiller et Punir*, Foucault (1975) donne en effet plusieurs exemples de la nature disciplinaire de l'institution scolaire. En voici certains : (1) l'importance du rang: « rangées d'élèves dans la classe, les couloirs, les cours ; rang attribué à chacun à propos de chaque tâche et de chaque épreuve » (p. 172) ; (2) les distinctions créées par la distribution spatiale de la classe : « la salle de classe formerait un grand tableau unique, à entrées multiples, sous le regard soigneusement 'classificateur' du maître » (p. 173) : (3) la nature précise et calculée du temps scolaire : « Dans les écoles élémentaires, la découpe du temps devient de plus en plus ténue ; les activités sont cernées au plus près par des ordres auxquels il faut répondre immédiatement (1095, p. 176) ; (4) le contrôle du corps par le découpage du geste dans l'apprentissage, par exemple, de l'écriture: « Une bonne écriture par exemple suppose une gymnastique - toute une routine dont le code rigoureux investit le corps entier, de la pointe du pied au bout de l'index » (p. 178) ; (5) la gradation d'activités successives : « Toute une pédagogie analytique se forme, très minutieuse dans son détail (elle décompose jusque dans ses éléments les plus simples la matière d'enseignement, elle hiérarchise en degrés serrés chaque phase du progrès) » (p. 187) ; (6) la maximisation de l'efficacité par la combinaison des forces : « L'école devient un appareil à apprendre où chaque élève, chaque niveau et chaque moment, si on les combine comme il faut, sont en permanence utilisés dans le processus général d'enseignement (p. 194) ; (7) le système précis de commandement : « Le dressage des écoliers doit se faire de la même façon : peu de mots, pas d'explication, à la limite un silence total qui ne serait interrompu que par des signaux - cloches, claquements de main, gestes, simple regard du maître » (p. 195).

Objectivation du savoir disciplinaire

En plus de ces techniques qui créent des *corps dociles*, la discipline « 'fabrique' des individus » (p. 200). En effet, Foucault s'intéresse au contrôle social exercé par les sciences humaines, ce savoir dominant qui participe à objectiver les sujets. Ce savoir-pouvoir représente

> […] l'existence, au sein de nos sociétés, d'un type de pouvoir capable de produire des discours de vérité dotés d'énormes effets de puissance, là où, sous le regard des sciences humaines, le sujet 'devient forme regardée, chose investie par le langage, réalité qu'on connaît' en bref, 'objet' (Martuccelli, 1999, p. 287, reprenant les termes de Foucault).

De ce fait, le savoir disciplinaire engendre

> […] une différenciation qui n'est pas celle des actes, mais des individus eux-mêmes, de leur nature, de leurs virtualités, de leur niveau ou de leur valeur. La discipline, en sanctionnant les actes avec exactitude, jauge les individus 'en vérité' ; la pénalité qu'elle met en œuvre s'intègre dans le cycle de connaissance des individus (Foucault, 1975, p. 213).

C'est pourquoi dans une perspective foucaldienne, le pouvoir est conçu comme étant productif : par la classification, l'individualisation, la description, le pouvoir produit du savoir. « En fait le pouvoir produit; il produit du réel; il produit des domaines d'objets et des rituels de vérité. L'individu et la connaissance qu'on peut en prendre relèvent de cette production » (p. 227). C'est précisément l'objectivation du social inhérente au savoir qui lui confère son pouvoir[42].

---

[42] Dans une perspective résolument constructiviste, Berger et Luckman (1996) se sont intéressés à la question de l'objectivation du social. Selon eux, la société serait à la fois une réalité objective et subjective créée par différents processus à l'œuvre dans la relation dialectique entre l'humain et le monde social, soit l'extériorisation, l'objectivation et l'intériorisation. En ce qui concerne l'objectivation, ces auteurs semblent préférer ce concept à celui de réification, fortement connoté de la tradition marxiste et intimement lié au concept d'aliénation : « La réification peut être décrite comme une étape extrême de l'objectivation, par laquelle le monde objectivé perd son intelligibilité en tant qu'entreprise humaine et devient fixé en tant que facticité inerte, non-humaine, non-humanisante » (p. 125). Ainsi, la réification engendre chez l'humain une *fausse conscience*, reflet de son aliénation et de son impuissance face à un ordre social qui n'est pas façonné (et donc qui n'est pas façonnable) par lui-même. Ces considérations trouvent leur écho dans une perspective critique comme celle de Foucault cherchant à mettre de l'avant un sujet complexe et un pouvoir décentralisé.

L'examen

La brève exposition de cette double nature du pouvoir disciplinaire établit les bases nécessaires pour aborder spécifiquement la notion foucaldienne d'examen. L'examen résulte de la combinaison de ces deux visages de la discipline : « La superposition des rapports de pouvoir et des relations de savoir prend dans l'examen tout son éclat visible » (p. 217).

Selon Foucault, l'examen, malgré sa propagation dans des domaines aussi variés que la psychiatrie, la pédagogie[43], la médecine ou encore les ressources humaines, a été trop peu étudié[44]. Pourtant, il s'agit là, selon Foucault (1975), de la *technologie*, du *déblocage épistémologique* des sciences humaines[45], c'est-à-dire du mécanisme par lequel s'opèrent « des relations de pouvoir, qui permettent de prélever et de constituer du savoir » (p. 217). Ainsi,

> […] l'examen c'est la technique par laquelle le pouvoir au lieu d'émettre les signes de sa puissance, au lieu d'imposer sa marque à ses sujets, capte ceux-ci dans un mécanisme d'objectivation. Dans l'espace qu'il domine, le pouvoir disciplinaire manifeste, pour l'essentiel, sa puissance en aménageant des objets. L'examen vaut comme la cérémonie de cette objectivation (p. 220).

---

[43] En ce qui concerne les relations existantes entre le monde scolaire et l'examen, Foucault affirme : « (…) l'école devient une sorte d'appareil d'examen ininterrompu qui double sur toute sa longueur l'opération d'enseignement. (…) l'examen est à l'école un véritable et constant échangeur de savoirs : il garantit le passage des connaissances du maître à l'élève, mais il prélève sur l'élève un savoir destiné et réservé au maître » (p. 219).

[44] Au sujet du peu de considération attribuée à l'examen, Foucault se demande : « Mais qui fera l'histoire plus générale, plus floue, plus déterminante aussi, de l' 'examen' – de ses rituels, de ses méthodes, de ses personnages et de leur rôle, de ses jeux de questions et de réponses, de ses système de notation et de classement ? » (p. 217).

[45] « Il faut regarder du côté de ces procédés d'écriture et d'enregistrement, il faut regarder du côté des mécanismes d'examen, du côté de la formation d'un nouveau type de pouvoir sur les corps. La naissance des sciences de l'homme ? Elle est vraisemblablement à chercher dans ces archives de peu de gloire où s'est élaboré le jeu moderne des coercitions sur les corps, les gestes, les comportements » (*Surveiller et Punir*, 1975 p. 224).

Cette « cérémonie », objective les individus [46] par le regard : « Les 'sujets' y sont offerts comme 'objets' à l'observation d'un pouvoir qui ne se manifeste que par son seul regard (…) sur leur corps devenus exactement lisibles et dociles» (p. 220). *Lisibles*, puisque les individus se trouvent captés, fixés dans divers systèmes documentaires, d'observation ou d'enregistrement, ce qui permet le développement d'un savoir jumelé à un « pouvoir d'écriture » (p. 222). *Dociles*, parce que la « pénalité de la norme » cherche à :

> […] mesurer en termes quantitatifs et [à] hiérarchiser en termes de valeur les capacités, le niveau, la 'nature' des individus. [À] Faire jouer, à travers cette mesure 'valorisante', la contrainte d'une conformité à réaliser. Enfin [à] tracer la limite qui définira la différence par rapport à toutes les différences, la frontière extérieure de l'anormal (p. 215).

Sans doute, l'examen correspond-il à « la constitution de l'individu comme objet descriptible » et à « la constitution d'un système comparatif qui permet (…) l'estimation des écarts des individus les uns par rapport aux autres, leur répartition dans une 'population' » (p. 223). Dans ce procédé disciplinaire, l'individu devient un *cas* :

> […] un cas qui tout à la fois constitue un objet pour une connaissance et une prise pour un pouvoir. Le cas (…) c'est l'individu tel qu'on peut le décrire, le jauger, le mesurer, le comparer à d'autres et cela dans son individualité même ; et c'est aussi l'individu qu'on a à dresser ou redresser, qu'on a à classer, à normaliser, à exclure, etc. (p. 224).

Évaluation orthophonique : zone de savoir-pouvoir

Ces considérations théoriques permettent d'entrevoir l'évaluation orthophonique en tant que zone de savoir-pouvoir ou d'un examen, c'est-à-dire une « cérémonie », un

[46] Le terme « individus » est ici utilisé volontairement pour ne pas avoir recours aux concepts de « sujet » ou « objets », plutôt équivoques dans l'examen foucaldien tel que le démontrent les guillemets de l'auteur dans la citation qui suit.

espace dans lequel les positions adoptées par les orthophonistes témoignent de rapports de pouvoir nourris par le savoir, et inversement.

Cette articulation savoir-pouvoir peut notamment être appréhendée dans le cadre de cette recherche par la notion de diagnostic[47]. Dans son ouvrage, qui trace l'histoire de la profession orthophonique au Québec, Prud'homme (2005) avance que la notion de diagnostic est intimement liée à la reconnaissance d'une pratique dite professionnelle, notamment dans les domaines de la santé. Ainsi, le diagnostic confère à une profession une expertise exclusive, un contrôle du travail et la possibilité pour les professionnels de définir eux-mêmes les besoins de leurs clients et les tâches associées. Les diagnostics balisent le territoire d'exercice d'une profession; ils sont au cœur des luttes pour l'accès à de nouvelles clientèles et par conséquent à la reconnaissance professionnelle. Ainsi, pour Prud'homme (2005) l'usage des diagnostics reflète les positions des orthophonistes dans leurs milieux. Le diagnostic est donc non seulement le résultat des pratiques évaluatives, mais aussi le reflet du savoir du professionnel. Selon Prud'homme (2005), ce savoir résulte de la conjonction entre la formation professionnelle initiale et la réalité quotidienne de travail, c'est-à-dire dans des termes foucaldiens, d'un pouvoir reposant à la fois sur un savoir et une institution disciplinaires.

Comme l'a illustré la section précédente sur l'évaluation en adaptation scolaire, les pratiques évaluatives de l'orthophoniste se caractérisent par la perspective psychomédicale. En parlant de la médecine, Foucault (2001 /2) disait :

> On peut affirmer que la santé s'est transformée en un objet de l'intervention médicale. (...) Aujourd'hui, la médecine est dotée d'un pouvoir autoritaire aux fonctions normalisatrices qui vont bien au-delà de l'existence des maladies ou de la demande du malade (p. 49-50).

[47] Tel que mentionné dans la problématique, la loi des professions stipule que le terme conclusion orthophonique doit être utilisé et non diagnostic, réservé à la pratique médicale.

En effet, le déploiement de la médecine et de la psychologie comme sciences disciplinaires a permis de faire entrer la perspective psychomédicale dans le domaine scolaire. Comme le dépeint Ravon (2000) à propos de l'échec scolaire, le savoir-pouvoir en pédagogie provient de la naissance de cette dernière en tant que « discipline ». En effet par son statut scientifique[48], la discipline pédagogique peut fabriquer des individus; elle construit de cette façon l'échec scolaire dans un langage réservé aux initiés, c'est-à-dire où les élèves et leurs parents acceptent d'une certaine façon l'inscription sans en connaître réellement les savoirs arbitraires.

Le champ de l'adaptation scolaire a assumé en grande majorité la notion de déficit du modèle psychomédical (Benoît, 2005), voulant que les difficultés des élèves soient conçues comme une condition déterminée scientifiquement et objective, inhérente à l'individu et à laquelle seulement une intervention spécifique peut remédier (Harry et Kalyanpur, 1994). Dans ce sens, la cause des difficultés se traduit donc par un manque de potentiel et par une incapacité à développer certaines habiletés chez l'individu (Bhatnagar, 1976). Ces difficultés se situent « Beneath the skin and between the ears (…) » (Mehan, 1993, p. 241) ou, comme dirait Foucault (1975), elles constituent une inscription sur des « corps devenus exactement lisibles et dociles » (p. 220).

Selon Wotherspoon et Schissel (2003), les difficultés vécues par les élèves sont dues en partie au système lui-même; elles constituent des manifestations de problèmes fondamentaux qui ne touchent pas seulement ces élèves, mais qui sont plutôt engendrées par le modèle médical lui-même. En effet, les travaux de Mehan (1993) et de Mehan, Hertweck et Meihls (1986) montrent clairement comment les processus évaluatifs faits à l'intérieur des activités professionnelles et institutionnelles peuvent

[48] Dans le sens foucaldien, d'« une pédagogie qui fonctionne comme science » (Foucault, 1975, p. 219)

mener à une catégorisation sociale laissant émerger les difficultés comme une caractéristique intrinsèque à l'élève.

Il semble donc que le processus évaluatif rappelle la construction sociale du handicap[49] telle que proposée par certains auteurs constructivistes (Mehan, 1993 ; Mondada, 2003 ; Perrenoud, 1989[50]). Robert et Tondreau (2011) à l'instar de Perrenoud (1989) affirment que le système scolaire, par le biais de l'évaluation, construit les notions de réussite et d'échec, selon ses propres critères et procédés. L'évaluation devient alors un outil de sélection, de hiérarchisation où ceux qui réussissent sont ceux qui répondent aux exigences de l'école alors que ceux qui échouent deviennent responsables de leur propre échec (Benoît, 2005; Fougeyrollas, 1997; Lachapelle, 2003; Mehan, 1993; Mehan, Hertweck et Meihls, 1986; Mondada, 2003; Robert et Tondreau, 2011; Wotherspoon et Schissel, 2003).

Dans une perspective foucaldienne, on ne se demande pas si la santé, la déficience et la maladie sont des réalités objectives ou non; il importe plutôt de rendre visibles les procédés disciplinaires de l'examen, c'est-à-dire le recours à la fois à l'assujettissement disciplinaire et à l'objectivation. Cette objectivation et cette occultation du fait social par un diagnostic, prétendument objectif qui rend « vraie » la déficience chez l'évalué, se fondent sur le pouvoir disciplinaire tel qu'abordé précédemment.

---

[49] Sensible à cette catégorisation comme fait social, le Comité québécois sur la Classification internationale de déficiences, incapacités et handicaps a proposé le syntagme « situation de handicap » (et non du vocable « handicap » utilisé seul), faisant référence à un rapport, une interaction au sein de laquelle l'individu naît et se construit (Fougeyrollas, 1997). Selon cet auteur, il était nécessaire de mettre en évidence l'interaction entre la personne et l'environnement, interaction qui engendre une réalité pouvant aller de la pleine participation sociale à la situation de handicap, elle-même associée à la notion d'exclusion sociale (Lachapelle, 2003).

[50] Perrenoud (1989) parle précisément de la fabrication de l'échec scolaire.

2.4.4 Élève de minorité culturelle (ÉMC)

Il importe maintenant de s'attarder aux ÉMC, « objets »[51] de l'évaluation orthophonique. Dans les lignes qui suivent, trois perspectives les définissant sont exposées. Par la suite, nous nous attardons au sens particulier que chacune d'entre elles confèrent à ces derniers, selon la norme, en tant que « règle naturelle » du pouvoir disciplinaire, mise en valeur.

Perspectives théoriques s'intéressant aux ÉMC

Selon Gauthier (2005), trois perspectives théoriques se dégagent des écrits tentant d'expliquer la réalité scolaire des minorités culturelles. Chacune d'entre elles est ici brièvement exposée en identifiant les implications de leurs mécanismes de normalisation sur les ÉMC.

La perspective déficitariste, conçoit les difficultés scolaires comme provenant des particularités (autrefois organiques et aujourd'hui plus d'ordre psychosocial) du groupe culturel étudié. Bien que moins abondantes aujourd'hui que par le passé où la science tentait d'établir clairement les différences biologiques et sociales existant entre ce que l'on appelait les « races », certaines publications récentes peuvent se situer dans cette perspective. Il s'agit donc d'expliquer certains comportements prévalant chez une minorité par d'autres caractéristiques qui semblent spécifiques à celle-ci. Cette perspective amène un risque d'abus d'interprétation par lequel la responsabilité d'un phénomène, telles les difficultés scolaires chez les jeunes allophones, leur revient principalement. Ainsi, ces corrélations souvent établies par le biais d'études empiriques impliquent un certain déterminisme culturel que plusieurs

[51] Les guillemets utilisés ici font référence à l'emploi de ce terme par Foucault (1975), qui les a lui-même utilisés en parlant de l'individu soumis à l'examen.

auteurs qualifient d'ethnocentriste ou encore de racisme biologique (Taguieff, 1997). Selon les éléments théoriques prélevés dans l'œuvre de Foucault, il est possible d'avancer que cette perspective déficitariste privilégie une norme qui rejoint sensiblement celle de la vision psychomédicale. En effet, le pouvoir de la normalisation s'opère sur le corps; la frontière entre le normal et l'anormal se détermine biologiquement.

En réaction à cette position, la perspective de la discontinuité culturelle (ou « l'optique différentialiste », selon les mots de Van Zanten (1996) en faisant référence à la distance entre les attentes familiales et les attentes scolaires) explique les difficultés scolaires de ces élèves par le rapport existant entre la culture de l'école et celle du groupe minoritaire. L'enjeu est ici de concevoir le rapport d'assujettissement culturel dans lequel sont placés ces élèves et le manque de connaissance des particularités de ces deux cultures comme expliquant le choc culturel et l'incompréhension vécus par ces élèves (Bhatnagar, 1976). C'est le cas, par exemple, d'ouvrages cités dans la problématique sur les recommandations quant à l'évaluation orthophonique des ÉMC qui sont centrés sur la description des caractéristiques culturelles et linguistiques de diverses communautés culturelles et qui recommandent une augmentation des orthophonistes issues de minorités culturelles.

Cette perspective discontinualiste est loin d'être étrangère à la réalité éducationnelle québécoise. En effet, selon Labelle et Lévy (1995) « Dans le champ de l'éducation, le discours de la différence et des particularismes ethnoculturels est dominant (...) » (p. 152). La corrélation de facteurs établie dans la perspective discontinualiste engendre des risques d'une explication déterministe sur-simplifiant certaines réalités humaines. Cette conception des difficultés scolaires, quoi que très répandue, est vivement remise en question. De toute évidence, le différencialisme fait glisser la norme du biologique vers le culturel, le comportement, les attitudes, les valeurs des élèves sont *objectivées* et confinées à une catégorie culturelle ou ethnique précise.

D'autres auteurs ont plutôt cherché à concevoir les difficultés scolaires de ces élèves comme un phénomène plus large et plus complexe, historiquement défini, ne reposant pas uniquement sur le critère culturel; tel que défini antérieurement. C'est dans ce contexte que la distinction faite par Ogbu (1978) entre les minorités dites volontaires et celles dites involontaires, devient essentielle. Les minorités culturelles dites involontaires (Ogbu, 1978; 1982) se distinguent des minorités volontaires par le fait que leur processus d'intégration est marqué par des discriminations et des rapports d'inégalités sociopolitiques face au(x) groupe(s) majoritaire(s) ou dominant(s) et que cette exclusion est considérée comme collective et persistante, indissociable des dimensions politiques et socioéconomiques en jeu. Ogbu (1982) observe donc que les faibles performances scolaires de certaines minorités culturelles peuvent être appréhendées par les forces historiques qui forgent les rapports des minorités involontaires avec la société hôte et ses institutions, et vice-versa. Les travaux d'Anderson et Grant (1987) et de James et Braithwaite (1996) sur les jeunes originaires des Caraïbes ainsi que des Africains-Canadiens s'inscrivent dans cette position théorique et décrivent les barrières inhérentes aux structures de la société et à celles du système scolaire sur ces élèves.

Les chercheurs adhérant à cette perspective que Gauthier (2005) nomme conflictualiste (Skutnabb-Kangas, 1981; Suarez-Orozco, 1987) sont de cet avis et conçoivent les problèmes scolaires des minorités comme un phénomène dépassant les variables culturelles et s'inscrivant « dans un rapport de force historique dont l'enjeu est la domination économique, idéologique et culturelle d'un groupe sur l'autre » (Gauthier, 2005, p. 44). C'est pourquoi cette perspective est aussi adoptée par certains chercheurs traitant de la situation des élèves défavorisés (Robert et Tondreau, 2011).

Toutefois, les travaux issus de la perspective conflictualiste sont, eux aussi, marqués par une lecture déterministe, qui laisse peu de place à l'acteur, l'élève, au sein de son

parcours scolaire. Bien que cette perspective tente de se dégager des premières par le rejet de mécanismes individualisant, elle n'arrive pas à se défaire de l'emprise du critère économique, ce qui conduit à un refus d'accepter la réalité complexe des minorités.

Un débat plus que terminologique

Chacune de ces perspectives a privilégié une terminologie propre pour nommer les ÉMC. Alors que la perspective déficitariste avait recours à la notion biologique de « race », les travaux discontinualistes ont utilisé les termes « allophones » ou « immigrant » et ceux adoptant une perspective conflictualiste ont mis de l'avant la notion de « minorité ».

Par exemple, la notion d'élève allophone est elle-même d'abord et avant tout centrée sur la notion de langue maternelle, notamment sur le critère d'origine (la langue acquise en premier), reconnu par Skutnabb-Kangas (1981) et Skutnabb-Kangas et Cummins (1988) comme étant le critère de définition le plus utilisé. Au Québec (MCCI, 1990), de même qu'au Canada (Statistique Canada, 2013c) la notion d'allophone réfère à une personne dont la langue maternelle n'est ni le français, ni l'anglais, ni une langue autochtone. Compte tenu des particularités sociolinguistiques québécoises énoncées dans notre problématique, le choix de cette appellation met l'accent sur les impératifs politico-linguistiques du Québec : l'intégration linguistique à la société d'accueil francophone, sans reconnaître les autres facettes de cette intégration. Autrement, le terme immigrant est aussi souvent utilisé : la référence se centre sur le lieu de naissance de l'élève lui-même, de ses parents ou encore d'un de ces derniers. Dans le cas d'un élève né au Québec, on parlera d'élève issu de l'immigration ou encore de deuxième génération. Ces termes, empruntés à la perspective discontinualiste dominante, individualisent les difficultés rencontrées par

ces élèves; ils ne considèrent pas le statut particulier de ces derniers dans la société d'accueil et essentialisent la dimension culturelle, qui devient elle-même déterminante. Dans ce sens, De Vreede (2003) mentionne, en s'appuyant sur Abdallah-Pretceille (1986) :

> Le phénomène de la racialisation de la culture (…) [est] une tendance à concevoir la culture comme aussi déterminante que les caractéristiques physiologiques de la notion biologique de race. Alors, la culture devient quelque chose de comparable au péché originel et, nous le savons, ce péché est malheureusement incontournable (p. 61).

Contrairement à cette position, notre choix de recourir à la notion d'ÉMC repose sur celle de minorité ethnique (De Vreede, 2003), qui reconnaît l'importance des rapports de force en présence[52]. De Vreede (2003) affirme qu': « [une] minorité ethnique constitue un groupe qui utilise son ethnicité dans sa lutte pour l'émancipation » (p. 18). Ainsi, le terme minorité ethnique amène une particularité, celle de considérer les relations existantes entre ce groupe et la société d'accueil :

> Il y a une différence importante entre un groupe et une minorité ethnique. Le premier ne se trouve pas dans une situation défavorisée et/ou marginalisée comme c'est le cas avec la minorité (De Vreede, 2003, p. 63).

Un regard critique et postmoderne

Traditionnellement associée à la perspective conflictualiste, la notion d'ÉMC peut être perçue comme reposant, telles les deux autres approches, sur « un déterminisme explicatif [auquel] on ne peut (…) réduire les conduites humaines » (Gauthier, 2005,

[52] Face à cette reconnaissance des rapports de pouvoir en présence, il n'est pas surprenant de constater que peu de documents ont recours à cette notion, surtout, comme l'affirme Helly (1994), lorsqu'il s'agit de productions gouvernementales : « le terme de minorité ou groupe ethnique deviendra à partir de 1981, totalement absent du vocabulaire des institutions gouvernementales québécoises, comme si les groupes ethniques n'avaient de réalité que culturelle et non surtout politique » (p. 136).

p 42)**.** En effet, les perspectives théoriques exposées, quoique divergentes, semblent partager une vision de l'ÉMC comme étant une réalité en soi, rigide et normalisée.

Toutefois, sous un éclairage plus postmoderne, la notion de ÉMC se voit décentrée, c'est-à-dire qu'elle est localisée, particularisée. Dans ce sens, le fait de nommer un élève comme ÉMC résulte d'une co-construction, d'une relation au sein de laquelle l'élève a un rôle actif. Ainsi, la notion de ÉMC ne se veut pas prédéterminée; au contraire, elle reste vaste et englobante pour appréhender les différents rapports de pouvoir au sein de cette relation de co-construction.

L'étude de Eid (2007) sur l'identité ethnique et religieuse des Arabes de seconde génération avance une conception postmoderne de l'ethnicité qui valorise la dimension subjective d'auto-identification où les sujets peuvent imaginer et définir les frontières de leur identité. Cette approche situationnelle de l'ethnicité alloue aux minorités un espace de bricolage identitaire sans toutefois tomber dans une subjectivité excessive qui omettrait de considérer les forces d'identification imposées par le groupe majoritaire, ce que l'auteur appelle les composantes plus objectives de l'intégration. En effet, les catégories utilisées par la majorité pour définir l'ethnicité des minorités ont une incidence sur la définition identitaire adoptée par les minorités. Ceci est d'autant plus fort dans le cas des minorités racisées qui, selon l'auteur, sont plus souvent confinées à des catégories déjà existantes :

> […] racialized minorities tend to be unwittingly confined in pre-ascribed categories that not only depart from their own self-representations but also place them socially and symbolically apart from the majority group (Eid, 2007, p. 47).

Tel que conçu dans une perspective foucaldienne, le caractère relationnel du pouvoir semble tout à fait cohérent avec cette dimension de co-construction de l'identité des ÉMC. Dans le cadre du présent travail, c'est le point de vue de l'orthophoniste et par

conséquent sa participation dans la désignation de l'élève comme ÉMC ou ÉHDAA qui nous intéresse.

2.5 Positions des orthophonistes face au processus évaluatif à l'égard des ÉMC

Le cadre théorique développé permet de concevoir l'orthophoniste comme *cible*, *sujet* et *instrument de pouvoir*. Ainsi, il devient possible de dégager les positions adoptées par les orthophonistes face au processus évaluatif des ÉMC.

En tant que *cible de pouvoir*, l'orthophoniste se voit limitée dans l'exercice de ses pratiques évaluatives par une multitude de contraintes, dont plusieurs ont été relevées au sein du chapitre de la problématique. En effet, ce chapitre a dépeint différents éléments contextuels qui semblent affecter la réalisation de l'évaluation orthophonique auprès des ÉMC, à savoir : les particularités du contexte sociolinguistique québécois et des politiques qui y sont reliées ; les politiques d'adaptation scolaire et autres orientations professionnelles encadrant les pratiques évaluatives en orthophonie en milieu scolaire; le manque de ressources matérielles et professionnelles de même que l'hétérogénéité des recommandations et perspectives privilégiées. Œuvrant dans un tel contexte, l'orthophoniste risque d'être soumise à des obstacles extérieurs qui viennent réduire ses possibilités d'action (pouvoir descendant). C'est donc par cette situation de *cible de pouvoir* que sont investiguées les contraintes rapportées par les orthophonistes au sein du processus évaluatif des ÉMC. Quelles sont les difficultés d'ordre administratif et matériel qu'elles rencontrent? Quelles sont les limites, influences, exigences provenant des politiques de l'adaptation scolaire, des orientations de l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec et des règlements de leur commission scolaire sur leurs pratiques?

Toutefois, l'orthophoniste n'est pas ici conçue uniquement comme *cible de pouvoir* mais également comme *sujet de pouvoir*. En accord avec les écrits s'intéressant aux pratiques professionnelles de même qu'avec la perspective foucaldienne et la théorie critique, l'acteur n'est jamais totalement déterminé par les faits sociaux; en fait, il participe à la fois à leur construction et à leur objectivation. En effet, puisque le pouvoir est productif et qu'il se présente sous la forme de rapports, de relations et non comme une entité homogène, il engendre un sujet agissant :

> Une relation de violence agit sur un corps, sur des choses : elle force, elle plie, elle brise, elle détruit : elle referme toutes les possibilités ; elle n'a donc auprès d'elle d'autre pôle que celui de la passivité ; et si elle rencontre une résistance, elle n'a d'autre choix que d'entreprendre de la réduire. Une relation de pouvoir, en revanche, s'articule sur deux éléments qui lui sont indispensables pour être justement une relation de pouvoir : que l' 'autre' (celui sur lequel elle s'exerce) soit bien reconnu et maintenu jusqu'au bout comme un sujet d'action ; et que s'ouvre, devant la relation de pouvoir, tout un champ de réponses, réactions, effets, inventions possibles (Foucault, 2001 /2, p. 1055).

Plus encore, Techer (2004) cite Foucault : « Nous ne sommes jamais piégés par le pouvoir : on peut toujours en modifier l'emprise, dans des conditions déterminées et selon une stratégie précise » (p. 99). C'est dans ce sens que, selon Revel (2005), l'œuvre de Foucault permet donc une :

> […] analyse des rapports de pouvoir sous l'angle inédit de la subjectivation : non plus une analytique des pouvoirs (…) mais une analytique de la manière dont les hommes, au sein même de ces rapports qui les font être tout autant qui les assujettissent, réussissent à se réapproprier leur subjectivité ; la manière dont ils minent la mainmise du pouvoir sur leur vie (sociale tout autant que biologique, collective tout autant qu'individuelle) (Revel, 2005, p. 220).

Il semble donc pertinent de se questionner sur les pratiques d'ajustement, l'espace de liberté que l'orthophoniste occupe et génère dans sa pratique professionnelle (pouvoir ascendant). Comment arrive-t-elle à « déjouer » ces contraintes dans son quotidien?

Quelles sont les pratiques qui font en sorte qu'elle se sente libre, autonome et compétente, « capable d'être ou de faire certaines choses », comme le dirait Patton (1992)?

Il convient de rappeler que ces deux positions de l'orthophoniste se trouvent perpétuellement imbriquées. Leur séparation, pour des fins d'analyse, ne doit pas tomber dans le piège de la vision souveraine du pouvoir centrée sur la dichotomie oppresseur-opprimé. Ici, le pouvoir n'est pas détenu par l'orthophoniste mais bien exercé; elle est donc **à la fois** *cible* **et** *sujet de pouvoir*. Cette ouverture à reconnaître le pouvoir sans ignorer le sujet, et vice-versa, jette un regard critique et postmoderne sur le présent travail.

Une troisième position de pouvoir permet d'envisager l'orthophoniste en tant qu'*instrument de pouvoir*. En effet, il est maintenant possible de concevoir le processus d'évaluation orthophonique comme une matérialisation de l'examen foucaldien, c'est-à-dire comme une zone de savoir-pouvoir où sont à l'œuvre l'assujettissement de l'institution disciplinaire et l'objectivation du savoir disciplinaire. Par ses pratiques, l'orthophoniste établit des rapports avec ces processus et participe à la construction sociale de l'ÉMC en ÉHDAA. Comment cette construction se fait-elle? Qu'est-ce qui, dans ses pratiques évaluatives, concourt à la normalisation de l'élève, en tant qu'ÉMC? Comment les perceptions de l'altérité et la perspective psychomédicale participent-elles à la normalisation de l'élève? Où l'assujettissement et l'objectivation disciplinaires sont-ils visibles?

CHAPITRE III

ASSISES MÉTHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE

L'atteinte des objectifs énoncés dans la problématique et la posture théorique critique adoptée dans le chapitre théorique exigent de recourir à un devis méthodologique particulier, en cohérence avec la question de recherche qui s'énonce : comment les orthophonistes se positionnent-elles face au processus évaluatif des ÉMC? Au nombre de trois, les objectifs visent à (1) décrire les pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard des ÉMC; (2) dégager les enjeux du processus évaluatif auprès des ÉMC à partir des tensions et convergences entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives; (3) interpréter les positions adoptées par les orthophonistes face à ces enjeux à la lumière des défis de l'adaptation scolaire et des particularités du contexte québécois. Le but du présent chapitre consiste justement à étayer les choix méthodologiques à la lumière de ces objectifs. Une lecture critique des choix épistémologiques et méthodologiques des recherches s'intéressant aux pratiques professionnelles des orthophonistes en contexte de diversité culturelle sera d'abord présentée. C'est alors seulement, qu'il sera possible de justifier les choix épistémologiques et méthodologiques et de les opérationnaliser.

3.1 Synthèse des choix épistémologiques et méthodologiques des recherches s'intéressant aux pratiques professionnelles des orthophonistes en contexte de diversité culturelle

La tradition méthodologique qui caractérise le domaine de la recherche sur les pratiques des orthophonistes face à la diversité culturelle grandissante témoigne d'une certaine homogénéité autant sur le plan épistémologique qu'au niveau des méthodes

employées. Ceci pourrait s'expliquer par le caractère relativement nouveau de ce questionnement dans le champ de l'orthophonie. En effet, nous avons identifié près d'une vingtaine d'écrits sur le sujet, la majorité publiée dans les 10 dernières années[53].

De l'ensemble de ces travaux, la majorité (Caesar, 2004 ; DeLeon et Cole, 1994 ; D'Souza, 2009; Hammer *et al.*, 2004; Kohnert *et al.,* 2003 ; Lee, 2006; Roseberry-McKibbin et Eicholtz, 1994; Roseberry-McKibbin *et al.*, 2005; Skahan, 2007; Stewart et Gonzalez, 2002; Thompson-Stanton, 2006; Vafadar et Utt, 1993) abordent la question de la prise en compte de la diversité par les orthophonistes par le biais d'une méthodologie quantitative. L'étude de Lee (2006) a recours à un devis pré-test/post-test alors que dans toutes les autres études, les résultats proviennent de questionnaires fermés, dont certains ont été testés préalablement auprès d'un sous-groupe représentatif, ayant recours à des questions utilisant des échelles de type Likert, des choix multiples ou acceptant une seule réponse. Ces sondages sont destinés à un grand nombre de professionnels et analysés à l'aide de statistiques descriptives ou inférencielles. L'analyse des données se base principalement sur des comparaisons et corrélations entre les réponses des sujets et certaines variables sociodémographiques (notamment l'origine ethnique, la langue maternelle, les années d'expériences, …) et semble avoir comme objectif implicite « d'expliquer » le phénomène à l'étude. Bien que ces études aient recours à des questionnaires généralement validés ou utilisés dans plusieurs recherches, ces outils limitent, par la nature des questions fermées, la prise en compte des points de vue des professionnels

[53] Soulignons que notre sélection des écrits s'est basée sur l'inclusion d'orthophonistes dans l'échantillonnage de même que sur la présence d'un questionnement relatif au développement de pratiques professionnelles en contexte de diversité. Dans ce sens, plusieurs ont des objets de recherche distincts, notamment la formation à la sensibilité culturelle, les pratiques professionnelles à l'égard des ÉMC ou encore le recrutement d'orthophonistes provenant de groupes minoritaires. Les résultats des travaux pertinents dans le cadre de cette recherche sont considérés dans la section 1.4.2 du chapitre problématique ; ici l'intention est plutôt de les caractériser en fonction du devis méthodologique emprunté.

et la compréhension de leur réalité au-delà de la vérification d'hypothèses théoriques établies *a priori* par le chercheur.

Un second type d'études font appel à une méthodologie mixte (Harris, 2005 ; Hernandez, 2009; Kriticos, 2003 ; Langdon, 1989; Norton, 2008, Quinene Barcinas, 2009). Bien qu'il se rapproche ainsi un peu plus de la perspective des professionnels participants, ce type de recherches privilégie encore un contexte de vérification d'hypothèses théoriques plutôt qu'un contexte de découverte qui prend en compte le vécu des orthophonistes. Dans ces travaux, des outils de recherche qualitative, que ce soit l'intégration de questions ouvertes ou d'espaces réservés aux commentaires dans le questionnaire ou des entrevues individuelles, sont utilisés pour explorer le phénomène à l'étude avant le recours à des outils quantitatifs ou pour compléter les données issues de ces derniers. En effet, le type de traitement des données qu'utilisent ces travaux ne permet pas, selon nous, de bien saisir ce que les principaux acteurs ont à dire; il ne permet pas non plus d'explorer des thèmes ou des dimensions non anticipés au départ (Patton, 2002). Soulignons que l'aspect qualitatif de ces recherches est peu explicité et souvent secondaire.

Un troisième type d'études regroupe certaines des recherches qui utilisent une méthodologie qualitative (Connor et Boskin, 2001; Langdon et Quintanar-Sarellana, 2003). Ces études, qui sont plus rares, portent sur des échantillons plus petits et utilisent respectivement des rapports d'évaluation et un questionnaire ouvert en guise d'outils de collecte. Les données sont organisées selon diverses catégories de contenu puis dénombrées. Ainsi, l'analyse effectuée est à visée davantage descriptive qu'interprétative.

Enfin, parmi les recherches consultées, certains travaux (Chevannes, 2002; Durant-Jones, 2009; Godsey, 2011) se distinguent par leurs devis méthodologiques plus complexes et plus orientés vers le vécu des acteurs. De ces derniers émanent plus de richesse et de validité, compte tenu de la prise en compte de différentes sources

d'informations (entrevues, journaux réflexifs, groupe de discussion à la suite de la participation à une activité de formation) de même que de la validation de la part des participants de l'analyse réalisée. Ici, l'analyse permet non seulement de décrire, mais également de créer du sens par l'émergence de thèmes nouveaux, à la lumière de cadres conceptuels définis. Toutefois, bien que ces travaux partagent plusieurs ressemblances, les thèmes ayant émergé sont très différents, autant par leur contenu que par leur contribution à la compréhension de la problématique. Ceci semble un indicateur de la nature exploratoire de ces études et, par conséquent, du manque de connaissances lié à notre domaine.

Cette synthèse des écrits se rapportant aux pratiques des professionnels en orthophonie auprès des minorités culturelles permet de mettre en lumière certaines caractéristiques méthodologiques des recherches consultées. En effet, les quatre types de recherches présentés plus tôt se distinguent d'abord par la nature des données utilisées. Comme il a été mentionné, l'importante majorité des études ont recours à des données quantitatives; d'autres à des données à la fois quantitatives et qualitatives alors que peu d'entre elles utilisent des données strictement qualitatives. Toutefois, la nature des données de la recherche ne constitue pas le seul indicateur à considérer pour caractériser la méthodologie employée. En effet, un examen des outils et procédures d'analyse utilisés nous permet de situer les recherches en fonction de leur affiliation paradigmatique. Dans ce sens, les recherches que l'on a dénommées plus haut de quantitatives ou mixtes se rapprochent d'une perspective positiviste par leurs méthodes de cueillette et d'analyse des données.

Par ailleurs, Paillé (1996a) distingue les analyses quasi qualitatives ou quantitatives de données qualitatives des analyses qualitatives de données qualitatives : « le fait qu'une recherche amasse des données qualitatives n'implique pas qu'il y ait ensuite

analyse qualitative » (Paillé, 1996b)[54]. Ainsi, les recherches qualitatives du troisième type semblent correspondre à ces premières appellations : elles visent une description de la réalité en fonction de thèmes définis à l'avance. Finalement, nous n'avons relevé que trois recherches dont les instruments qualitatifs et l'analyse de contenu témoignaient d'une perspective interprétative et ce, malgré les incitations de plus en plus nombreuses et provenant de diverses disciplines pour plus de recherches interprétatives traitant des pratiques professionnelles en contexte multiculturel.

Finalement, bien que les pratiques professionnelles aient fait l'objet de maintes études, très peu, à notre connaissance, se sont intéressées à donner une voix aux praticiens et encore moins à analyser les rapports de pouvoir opérant au sein de leur vécu professionnel[55]. Pourtant, tel qu'avancé plus tôt, les pratiques professionnelles d'évaluation des orthophonistes scolaires auprès des ÉMC contribuent à construire les réalités scolaires. Il convient donc de leur laisser la parole afin de pouvoir comprendre leurs positions. Dans ce sens, notre recherche se veut une contribution face aux carences méthodologiques décrites plus tôt puisqu'il nous semble impossible d'étudier les pratiques professionnelles en pure extériorité, sans tenir compte du point de vue de l'acteur impliqué dans l'action et du pouvoir actualisé par cette dernière. Toutefois, tenir compte à la fois de la perspective de l'acteur et de celle du chercheur soulève des enjeux fondamentaux pour la recherche.

---

[54] En 2006 cet auteur affirmait : « À un moment donné, lorsque les méthodes qualitatives sont devenues populaires, tout s'appelait de l'analyse qualitative. Or, selon moi, il y avait des méthodes qui s'approchaient beaucoup plus de la logique de la mesure quantitative que de l'analyse qualitative à proprement parler. J'avais donc proposé un tableau dans lequel je distinguais, entre autres, l'analyse quasi-qualitative » (p. 149). Dans ce sens, pour Paillé (1996b) les recherches quasi qualitatives se distinguent des recherches qualitatives par leur « objectif de mesure » et non de « lecture », par leur intérêt pour la « forme du matériau à analyser » et par leur nature « objectiviste » (p. 181-182).

[55]Rogers (2004), en parlant des recherches dans le domaine de l'éducation, affirme : « The methodologies that are espoused as valuable are increasingly positivistic, reliable, and replicable. Only methodologies that are rational and replicable are given credence. Such a narrow methodology can only examine learning (and other educational issues) from one point of view » (p. 12).

3.2 Enjeux épistémo-méthodologiques de la présente recherche

Après avoir défini les postulats implicites que sous-tend la question de recherche (voir 2.1), cette présente section vise à éclairer le lecteur sur les fondements de la méthodologie empruntée. Comme le proposent Mukamurera, Lacourse et Couturier (2006) le chercheur qualitatif gagne à expliciter ses référents théoriques, mais également « à préciser pour lui et pour les autres avec quelles lunettes de lecture ou sous quel angle il aborde le phénomène à l'étude et anticipe l'analyse » (p. 115). Ces précisions impliquent des questionnements qui dépassent les simples méthodes et techniques empruntées; voilà pourquoi nous parlons ici d'enjeux épistémo-méthodologiques. Enfin, ce détour est loin d'être superflu puisqu'il est

> […] nécessaire d'engager les chercheurs dans une démarche d'explicitation et de formalisation de leurs procédures en vue, d'une part, de répondre aux besoins de transparence et de validité intersubjective et, d'autre part, d'établir un savoir-faire énonçable et communicable en recherche qualitative/interprétative (Mukamurera *et al.*, 2006, p. 116).

3.2.1 Choix paradigmatiques

La tradition méthodologique reliée à notre domaine d'intérêt présente peu de recherches qui se situent à l'extérieur des paradigmes positiviste et interprétatif. Notre recherche sort de cette dichotomie classique. En effet, Lincoln et Guba (2005) dépeignent la recherche en sciences sociales comme étant au cœur de plusieurs changements, notamment par l'avènement de paradigmes de recherches dits alternatifs, telle que les recherches critiques et participatives. La recherche en éducation, large et hétérogène (Séguin, Gohier, Benoît et Deschênes, 1993), ne fait pas exception face à ces changements épistémologiques. Au cours des dernières décennies, elle a subi des transformations importantes au niveau des approches

théoriques empruntées, des stratégies méthodologiques mises de l'avant de même qu'au niveau de ses finalités.

Guba et Lincoln (1994) s'attardent aux différences ontologiques, épistémologiques et méthodologiques des quatre paradigmes au sein de la recherche qualitative : le positivisme et sa lignée plus récente, le postpositivisme; le constructivisme et enfin ce que les auteurs dénomment « critical theory and related ideological positions » (p. 110). Ce dernier paradigme est défini selon ces auteurs comme regroupant une vision alternative de la connaissance. En effet, la théorie critique s'est positionnée, dès ses débuts, face à la science rationnelle. Agger (1991) établit la critique du positivisme comme un pilier de l'École de Francfort :

> […] they [Hokheimer et Adorno] argue that positivism has become the most dominant form of ideology in late capitalism in the sens that people everywhere are taught to accept the world 'as it is', thus unthinkingly perpetuating it (p. 109).

Les trois intérêts de la connaissance, qui valorisent des formes de connaissances différentes, empirique-analytique, historico-herméneutique ou critique-émancipatoire (Habermas, 1971), montrent également l'ambivalence des théoriciens critiques face à la connaissance explicative ou descriptive. En effet, selon Morrow et Torres (1995), la connaissance critique-émancipatoire surpasse les deux autres puisqu'elle ne vise pas seulement à comprendre, mais bien à questionner les relations de domination par la prise de conscience.

Par ailleurs, avec l'influence du postmodernisme et du poststructuralisme, la théorie critique parfait sa critique du positivisme. Agger (2006) dessine les convergences existantes entre le rejet d'une science universelle du postmodernisme, la construction de la réalité par le langage du poststructuralisme et l'engagement politique de la théorie critique. Ainsi, selon Guba et Lincoln (1994), le paradigme critique se caractérise par une ontologie basée sur le réalisme historique, c'est-à-dire, une réalité

construite mais dont les structures objectivées méritent d'être considérées. Dans ce sens, le paradigme critique se situe entre le réalisme objectif du positivisme et le relativisme radical du constructivisme. Au niveau épistémologique, la différence fondamentale du paradigme critique face aux autres paradigmes touche la nature de la production scientifique qui est « value mediated » (p. 110), c'est-à-dire empreinte des valeurs présentes dans l'interaction chercheur-participants. Ainsi, en ce qui concerne la dimension méthodologique, le paradigme critique conçoit la production scientifique comme résultant du dialogue entre le chercheur et les participants, comme c'est le cas dans le constructivisme mais également entretenant une visée transformatrice, c'est-à-dire confrontant le *statu quo*.

Toutefois, bien que Guba et Lincoln (1994) aient tenté de définir les quatre paradigmes dominants en recherche par l'établissement de critères définitoires qui illustraient leur non-commensurabilité, les vifs développements que connaît la recherche qualitative ont amené ces auteurs à modifier leur analyse de ces principaux paradigmes. En fait, de nouveaux paradigmes qui luttent pour leur légitimité et leur reconnaissance scientifique, ont amené un re-questionnement par rapport aux frontières entre les paradigmes. Ces innovations caractérisent ce que Lincoln et Guba (2005) nomment les controverses paradigmatiques actuelles, controverses qui ne semblent pas encore résolues. Alors que les particularités ontologiques, épistémologiques et méthodologiques de chacune des postures paradigmatiques appelaient à une solide distinction parmi ces dernières, Lincoln et Guba (2005) affirment aujourd'hui qu'elles se complètent : « (...) elements of interpretativist/postmodern critical theory, constructivist and participative inquiry fit comfortably together » (p. 108).

Ainsi, ces auteurs (2005) délaissent la recherche de frontières paradigmatiques au profit d'une recherche d'interfaces paradigmatiques; leurs propos tendent à moins mettre l'emphase sur la caractérisation des paradigmes et plus sur leur

complémentarité et leur mutuelle influence. À l'ère du « blurring genres », la prise en compte des apports des différents paradigmes constitue un terrain fertile à un positionnement paradigmatique en recherche.

Cette recherche se situe donc à la rencontre des paradigmes critique et interprétatif, que certains auteurs jugent conciliables. D'ailleurs, pour Merriam (2002), la recherche interprétative englobe la perspective critique (qu'elle nomme « critical qualitative research »), puisque cette dernière partage les caractéristiques définitoires de la première. Plus encore, cette auteure affirme ceci : « critical (...) studies all have goals that include but go beyond understanding » (p. 4).

3.2.2 Quelle posture quant au statut de la parole?

À plusieurs reprises, nous avons insisté sur l'importance de se centrer sur les orthophonistes afin de répondre à la question de recherche, c'est-à-dire en adoptant un « point de vue de l'intérieur » (Pires, 1997a). D'une part, déjà dans la problématique, il a été soutenu que les orthophonistes sont les mieux placées pour rendre compte de leurs propres pratiques. D'autre part, dans le cadre théorique, il a été rappelé qu'il est impossible, voire inconcevable, d'étudier leur réalité professionnelle et leurs pratiques quotidiennes sans les interpeller : les pratiques professionnelles sont indissociables des dimensions réflexive, subjective et située du praticien. Cependant, la perspective critique adoptée dans ce travail, implique un regard particulier sur l'orthophoniste. Bien sûr, ce regard considère la dimension subjective de l'orthophoniste tout en cherchant à la dépasser. En effet, au niveau théorique, nous avons conceptualisé l'orthophoniste en tant que sujet complexe, notamment à travers les concepts de pratique et de pouvoir qui cherchent à délaisser leur vision souveraine. Ainsi, nous avons longuement discuté des écueils des perspectives modernes incapables d'appréhender la complexe relation acteur-

structure. Comme nous l'avons abordé plus tôt, ce débat implique également une posture épistémo-méthodologique particulière.

Ainsi, le questionnement qui apparaît ici concerne le « statut de la parole des gens » (Demazière et Dubar, 1997, p. 15) ou celui du cadre conceptuel du chercheur. Comment sera-t-il possible de valoriser le discours des orthophonistes tout en empruntant une perspective théorique définie? En d'autres mots, comment articuler la réalité des acteurs à la nôtre? Comment donner une voix aux orthophonistes sans se museler ou l'inverse?[56] Comme l'affirment Mukamurera *et al.* (2006) :

> On a longtemps estimé que les théories initiales du chercheur ainsi que des méthodes explicitement déterminées n'ont pas de place en recherche qualitative et que donc la théorie ou le cadre conceptuel devrait émerger empiriquement des données recueillies suite à un long séjour sur le terrain (p. 114).

Ainsi, les questionnements énoncés ci-haut rejoignent ceux liés à la nature inductive ou déductive de la démarche de recherche. À ce sujet, les ouvrages de Demazière et Dubar (1997) et de Savoie-Zajc (2000) permettent de distinguer différentes postures ou logiques au sein de ce qui est généralement identifié comme étant des recherches qualitatives. Pour Drulhe (2006), il s'agit en fait des trois orientations qui auront des implications majeures sur les données de la recherche puisque :

> [l]eur traitement, leur analyse et leur interprétation dépendent de la façon dont on a utilisé les instruments de collecte, non pas parce qu'on a privilégié tel ou tel d'entre eux, comme on le prétend souvent, mais parce que leur mode d'utilisation est sous-tendu par le choix préalable d'une posture quant au rapport entre discours savant et discours ordinaire (p. 7).

[56] Ce questionnement ne nous est pas unique. Malo (2006) pose une question semblable: « Comment affirmer de plus en plus sa voix sans trahir celles qui ont permis de la trouver, tel semble le problème "éthique" à résoudre » (p. 76).

Une première posture, qualifiée d'illustrative (Demazière et Dubar, 1997) a recours à une logique causale. Dans celle-ci, le chercheur conçoit le discours des acteurs comme étant au service de ses intuitions théoriques, influençant la collecte et l'analyse des données. Pour la collecte des données, le chercheur aura recours à une collecte orientée, relativement structurée (respectant le format questions/réponses) qui permet de cueillir de manière rigoureuse et systématique les informations qui l'intéressent. Les réponses de l'interviewé sont considérées comme provenant du discours ordinaire et nécessitant le regard du chercheur pour avoir une certaine valeur savante. Quant au traitement des données, le chercheur privilégiera une analyse thématique du corpus en fonction des catégories de sens définies à priori, ce qui implique une logique plutôt déductive.

> La parole est alors traitée comme un 'reflet' de positions et d'attitudes préexistantes (…). Elle n'a rien à voir avec la subjectivité d'une personne particulière : elle fournit des bribes d'informations décontextualisées destinées à 'classer' la personne dans des catégories préétablies, et qui peuvent, bien sûr, toujours être affinées et développées (Demazière et Dubar, 1997, p. 23).

Dans ce sens, cette posture rejoint la logique inductive délibératoire, telle que définie par Savoie-Zajc (2000) puisque c'est uniquement : « Là où les données se sont révélées plus riches que le cadre théorique, [que] des catégories nouvelles sont créées » (p. 188). En effet, Demazière et Dubar (1997) affirment que les catégories théoriques ont, dans la posture illustrative, plus de poids que les catégories naturelles, ces dernières n'étant que « des approximations déformées » des premières (p. 81), ce qui les conduit à qualifier la parole d'opaque. Ainsi, comme le résume bien Drulhe (2006) : « l'argumentation savante prime sur celle des enquêtés : la parole et la description 'vivantes' sont considérées comme un réservoir de réponses anecdotiques à des questions implicites posées par le sociologue à partir de ses hypothèses » (p. 11). Ici, « l'enjeu est de faire parler les données » (p. 7).

Une seconde posture, que ces auteurs qualifient de restitutive, se situe à l'opposé de la première selon le statut accordé au discours des acteurs. En effet, en empruntant une lecture entièrement subjectiviste, le chercheur, tentant de rendre compte de ce que font les acteurs

> […] privilégie la description et s'interdit toute hypothèse théorique préalable. (…) En aucun cas, le sociologue n'a à se livrer à une interprétation autonome. Il ne fait que livrer l'interprétation des sujets concernés qui est une explicitation de ce qui a été dit dans l'action (p. 26).

Les instruments de collecte des données sont plutôt libres, laissant au sujet toute la liberté d'organiser et d'exprimer sa pensée. Le rôle du chercheur en est moins un de contrôle, puisqu'il n'y a pas de thèmes choisis à l'avance et plus d'ouverture et d'écoute. En ce qui concerne l'analyse, le chercheur tentera de faire le compte-rendu des données en les systématisant par un processus de codes et de catégories émergentes qui augmentent de plus en plus en abstraction et en conceptualisation. Cette posture s'approchant de l'idéal inductif, est qualifiée de « naïve» par Savoie-Zajc (2000) et se retrouve dans plusieurs approches méthodologiques où le chercheur doit appréhender ses données avec le moins d'influences théoriques possibles en laissant au lecteur la tâche d'interprétation (Malo, 2006). Selon Demazière et Dubar (1997), cette posture conçoit les catégories théoriques « comme des écrans à la compréhension directe » et « nie, en quelque sorte, la valeur ajoutée de toute analyse sociologique qui substituerait ses propres catégories à celles du sujet » (p. 81). Ici, la parole est dite transparente, « les données parlent d'elles-mêmes : laisser-les parler » (Drulhe, 2006, p. 13).

Or, dans le présent travail, se dégage un souhait de concilier, voire de dépasser, les dichotomies classiques qui caractérisent la pensée moderne. Il devient de plus en plus clair que la perspective critique et la sensibilité postmoderne, défendues théoriquement, possèdent des implications méthodologiques, notamment par la « position épistémologique sur les relations entre sujet et objet, réalité et pensée,

connaissance et action » (Demazière et Dubar, 1997, p. 97). Comme l'affirment ces auteurs :

> Les deux types de pratiques les plus fréquemment rencontrés, que nous avons appelés respectivement 'illustration' et 'restitution', représentent, nous semblent-il, deux 'fausses réponses ' à la question de la production des catégories par les sociologues mais aussi, et peut-être surtout, par les individus dont ils recueillent les propos (p. 97).

En effet, il nous semble approprié de parler de « fausses réponses puisque la question qui nous habite reste entière[57].

Selon Drulhe (2006), la réponse à notre question se trouve « au-delà du bavardage des données » (p. 14). En effet, les limites de ces deux postures résident principalement dans la conception qu'elles entretiennent de la parole des acteurs, une parole qui se trouve à la fois essentialisée et instrumentalisée. Essentialisée, d'une part, car la parole est conçue comme reposant uniquement sur son contenu, soit comme un réservoir d'illustrations possibles, soit comme une vision du monde particulière. Ainsi, les données méritent un tel nom parce qu'elles se basent sur un sens explicite, un sens univoque, un sens lié à l'intérêt du chercheur. D'autre part, la parole se trouve instrumentalisée, puisqu'elle sert les intérêts de la recherche. En tant qu'illustration, la parole des participants légitime la démarche, elle « permet de donner corps à des abstractions en laissant deviner qu'elles sont 'supportées' par des individus semblables au lecteur » (Drulhe, 2006, p. 11) alors qu'en tant que restitution, la parole des acteurs reste bien souvent dans les limites de la description.

Ainsi, se dégage de ces réflexions épistémo-méthodologiques une autre conception de la parole des acteurs, qui rejette l'essentialisation et l'instrumentalisation du discours

[57] Dans les pages précédentes, le présent questionnement a emprunté diverses formulations. En voici une : Comment donner une voix aux orthophonistes sans se museler ou l'inverse?

des acteurs en le concevant plutôt comme une co-construction entre le chercheur et le participant.

En effet, dans cette posture analytique (Demazière et Dubar, 1997), la collecte des données est considérée comme un processus d'échange, de dialogue, qui fait appel à la fois au chercheur et au participant à la recherche. Issu d'une interaction et ancré dans un contexte particulier, le discours exprime beaucoup plus que ce qui est dit en mots. Comme l'affirme Drulhe (2006), le langage ordinaire a des « composantes implicites autant qu'explicites, tacites ou sous-entendues autant qu'exprimées sans ambiguïté (…) le sens n'est pas réductible au 'contenu immédiatement observé' du propos » (p. 14). Ainsi, la parole de l'acteur n'est ni transparente, ni opaque, elle constitue une intercompréhension de la façon dont il catégorise le social. Dans cette posture, il devient impossible de dissocier collecte et analyse des données puisque le chercheur est omniprésent : déjà pendant l'entretien, il oriente les questions posées au participant et a un effet catalyseur en interagissant avec ce dernier. Le chercheur joue donc un rôle actif tout en laissant à l'acteur l'occasion de faire entendre sa voix :

> […] il s'agit pour le chercheur d'interpréter le 'sens subjectif' que ces événements revêtent pour l'acteur, tout en tenant compte du contexte dans lequel ils s'inscrivent, incluant le contexte d'énonciation, soit l'entretien de recherche (Malo, 2006, p. 69).

L'analyse emprunte donc des éléments de la posture restitutive, mais sa force réside dans la déconstruction[58] et « reconstruction du sens » (Demazière et Dubar, 1997, p. 33). Pour Drulhe (2006), le chercheur doit :

[58] Dans le texte d'Angermüller (2006), la posture restitutive est associée aux recherches qualitatives et la posture analytique, aux recherches quasi-qualitatives. Cette association ne nous semble pas tout à fait appropriée puisque les termes de Paillé (1996a, 1996b), recherches qualitatives et quasi-qualitatives se réfèrent à la présence ou non de stratégies quantitatives au sein de l'analyse des données et non à la présence ou non des choix théoriques du chercheur au sein de cette analyse. En d'autres mots, il nous semble possible en tant que chercheure d'être présente dans l'analyse des données sans toutefois emprunter une approche impliquant des opérations quantitatives ou avoir recours à des méthodes objectives. D'ailleurs Paillé lui-même affirme : « Pour les méthodes quasi-qualitatives, une *preuve* ne saurait être complète sans un détour par des procédés indépendants du chercheur » (1996b, p. 182, nous surlignons). Ceci nous semble bien loin de la posture analytique présentée plus

> […] laiss[er] parler les données en écoutant ce qu'elles disent sans le dire (…) Ainsi le discours sociologique n'est pas seulement réduit à un mode de construction de la parole ordinaire : il ne s'efface pas totalement dans la restitution; en s'efforçant de déconstruire les propos, il donne des cohérences explicitées aux catégories sociales que les locuteurs se sont appropriées pour rendre compte de la partie du monde social où ils se trouvent hic et nunc (Drulhe, 2006, p. 16).

3.3 Un triple regard bricolé

La présente recherche interprétative critique a recours à un certain « bricolage »[59] qui traverse l'ensemble des objectifs et des choix méthodologiques et que l'on peut définir à partir d'un triple regard. Chacun de ces regards attribue, selon les stratégies d'analyse qu'ils mettent en place et les objectifs qu'ils tentent d'atteindre, une portée spécifique à la parole des participantes et à la parole de la chercheure. Alors que le regard restitutif met la parole des participantes en premier plan; le regard critique donne plus de prépondérance à la voix de la chercheure. Le regard contrasté, quant à lui, peut être représenté comme un espace de dialogue entre les deux voix.

Un premier regard, centré sur la restitution de la parole des orthophonistes, emprunte au paradigme interprétatif, un de ses acquis méthodologiques indéniables, l'analyse thématique, qui s'intéressera au contenu des discours sur les pratiques, telles que rapportées par les orthophonistes. Par sa vision des acteurs sociaux, membres de leurs communautés de pratiques, le rôle du chercheur consiste ici à « décrire ces pratiques et [à] les situer dans leur contexte » (DeLuze, 1997, p. 101). Ainsi, le recours aux outils de terrain de la sociologie qualitative ou clinique sont privilégiés. Ces outils

---

tôt. En outre, bien que l'usage des termes de Paillé par Angermüller ne corresponde pas à notre compréhension de ceux-ci, la distinction qu'en fait Angermüller est intéressante pour notre propos. Il affirme : « Tandis que la recherche qualitative vise souvent une 'reconstruction' du sens, la recherche quasi qualitative contribue à ce qu'on peut appeler sa 'déconstruction' tout en soulignant sa multiplicité et son instabilité » (p. 228-229).

[59] Dans le sens que donnait Lévi-Strauss (1962) à ce mot.

laissent toute la place aux membres, à leur compréhension et à leur construction du social. C'est dans ce sens qu'Angermüller (2006) affirme ceci :

> L'analyste qualitatif est invité à se montrer 'ouvert' vis-à-vis de son objet en évitant de partir d'un cadre d'hypothèses théoriques préétablies. (…) Par rapport à ses interlocuteurs, le chercheur est censé adopter une posture 'inférieure' (…). C'est en écoutant les acteurs, en apprenant d'eux, voire en participant à ce qu'ils font dans ce que font les acteurs, que le chercheur s'efforce de pénétrer le monde vécu des acteurs. La posture idéale, c'est celle d'un chercheur qui ne prétend pas savoir ce qui se passe et qui est prêt à devenir 'l'apprenti' des individus qu'il examine. (…) le chercheur qualitatif est souvent confronté à la problématique du *going native* ('devenir indigène'). Dans ce cas, le chercheur a tellement réussi à s'enfoncer dans son terrain qu'il perd la capacité de prendre du recul scientifique (p. 229).

Toutefois, ces recherches qualitatives restitutives[60] qui « reposent sur un travail de proximité de l'analyste et de son objet », ne permettent pas au chercheur, comme dans les recherches analytiques, de « prendre du recul, voire [de] 'rompre' avec son objet » (Angermüller, 2006, p. 227).

C'est notamment pour ces considérations et pour nous rapprocher d'une posture analytique quant au statut de la parole, que nous avons opté pour un second regard, complémentaire à ce regard restitutif, qui nous permet de procéder à une analyse comparative des discours et des pratiques des participantes. Ici, l'analyse a recours aux données issues des deux outils de collecte, soit les entretiens individuels (données provoquées) et les rapports d'évaluation (données invoquées) et privilégie une comparaison entre ces dernières. Dans ce sens, le regard contrasté met en dialogue la parole des participantes et celle de la chercheure selon des statuts comparables.

Finalement, le dernier regard, critique quant à lui, propose une analyse foucaldienne des pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des ÉMC, par le biais des

[60] Il affirme : « l'accent de la recherche qualitative est mis sur les règles tacitement partagées, sur ce qui est donné comme allant de soi ou sur les mondes vécus des acteurs » (p. 4)

concepts exposés dans notre cadre théorique. Ici, la parole de la chercheure est prépondérante, laissant place à une déconstruction/reconstruction des données à partir d'un éclairage théorique particulier.

C'est à partir de ce triple regard bricolé, restitutif, contrasté et critique, que nous serons en mesure de saisir comment les orthophonistes scolaires se positionnent face à leurs pratiques évaluatives à l'égard des ÉMC. Bien qu'il s'agisse de regards qui se présentent souvent de façon dissociée, ils sont, nous l'avons déjà mentionné, conciliables au niveau épistémologique et cohérents avec la posture analytique adoptée dans ce travail.

3.4 Opérationnalisation des choix méthodologiques

Nous avons donc jusqu'à maintenant exposé la problématique, les perspectives théoriques et conceptuelles, les intentions de recherche et les choix méthodologiques. Voyons maintenant comment se concrétise cette thèse. Ainsi, dans un premier temps, l'échantillonnage de la recherche est défini. Suit la présentation des outils de collecte de données, que sont les entretiens individuels en profondeur et les rapports d'évaluation orthophoniques. Ensuite, la complémentarité des outils retenus de même que les critères de rigueur et d'éthique de la démarche sont abordés. Les pistes d'analyse des données sont exposées avant de conclure avec les aspects déontologiques.

3.4.1 Échantillonnage

Dans une recherche interprétative critique, la façon de sélectionner les participants dépend davantage de conditions pragmatiques et d'éléments théoriques que de procédures aléatoires d'échantillonnage (Goetz et Lecompte, 1984). Ainsi, les

participantes à la recherche le sont d'abord parce qu'elles ont été impliquées dans une certaine situation (Merton, Fiske et Kendall, 1990). Puisque nous nous intéressons à une population homogène sociologiquement (des orthophonistes scolaires), nous avons recours à un type d'échantillonnage non probabilistique, que Pires (1997b) dénomme l'échantillonnage par homogénéisation. Dans ce type d'échantillonnage, plusieurs sujets sont sélectionnés, mais leur nombre est très difficile à prévoir, car l'orientation que prend la construction de l'objet et les contraintes pratiques peuvent le transformer (Pires, 1997b).

Afin de nous assurer de répondre à la question de recherche, nous avons lancé un appel aux trois commissions scolaires francophones montréalaises visant à rencontrer des orthophonistes travaillant en milieu scolaire montréalais à forte densité ethnique au niveau primaire, selon la classification du Conseil de gestion de la taxe scolaire de l'Ile de Montréal (CGTSIM, 2009a).

Toutefois, le recrutement des participantes a été marqué par maintes difficultés non anticipées. D'abord, des trois commissions scolaires approchées, toutes ont approuvé notre projet mais aucune n'a pu donner suite à notre demande. Nous avons par la suite produit plusieurs documents de recrutement qui ont été diffusés à travers l'OOAQ, l'École d'orthophonie et d'audiologie de l'Université de Montréal, la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM, certains forums de discussion destinés aux orthophonistes et des connaissances personnelles de la chercheure. Ainsi, ce n'est qu'après plusieurs mois intensifs de recrutement que nous avons réalisé le premier entretien individuel. Par la suite, nous avons également eu recours à une autre stratégie de recrutement selon la technique de la boule de neige (Pires, 1997b), soit la diffusion de notre appel par les orthophonistes participantes à leurs collègues. Par conséquent, l'ensemble des étapes de recrutement et de collecte de données se sont étendues sur plus d'une année.

Critères de choix des participantes aux entretiens

Au terme de l'ensemble des démarches, neuf entrevues ont été réalisées au cours de l'année scolaire 2008-2009, plus particulièrement entre décembre 2008 et juin 2009. Une d'entre elles ne répondant pas tout à fait aux critères d'échantillonnage définis dans le devis de recherche (orthophoniste B, travaillant au secondaire) a été exclue de l'échantillon et utilisée pour valider le protocole d'entrevue. Si l'on considère cette exclusion, les données des entretiens correspondent à 17 heures 20 minutes pour une moyenne de 130 minutes par entretien. Parmi les huit entretiens retenus, sept ont été réalisés dans l'un des lieux de travail de la participante et un à son domicile.

Afin de correspondre aux critères d'échantillonnage énoncés, qui stipulent que les orthophonistes participantes à la recherche doivent travailler dans une école montréalaise publique francophone du primaire, considérée comme ayant une grande concentration d'élèves issus d'autres cultures par le CGTSIM[61], nous avons analysé les écoles d'attache des huit participantes. Soulignons dans un premier temps que le nombre d'écoles affectées à chaque orthophoniste varie dans l'échantillon d'une à trois écoles par professionnelle. Ainsi, pour l'ensemble des orthophonistes interviewées, 12 écoles primaires sont concernées dont neuf correspondent au critère de concentration d'élèves issus d'une autre culture sur les 110 écoles primaires retenues pour l'année scolaire 2008-2009 (CGTSIM, 2009a), année de réalisation de la collecte des données. Ces neuf écoles accueillent entre 60 % et 95 % d'élèves issus d'autres cultures[62]. Toutes les orthophonistes participantes travaillent au moins un jour par semaine dans au moins une de ces écoles. Trois des orthophonistes

[61] Rappelons que les écoles avec concentration d'élèves issus d'autres cultures sont celles dont les élèves issus d'une autre culture constituent au moins 50 % de leur population scolaire. Selon le CGTSIM (2009a) « Pour être considéré comme étant d'une autre culture, il faut que l'élève et au moins un de ses parents soient nés à l'extérieur du Canada, ou que le père et la mère de l'élève soient nés à l'extérieur du Canada » (p. 31).

[62] Afin de préserver la confidentialité des participantes à la recherche, ni les noms des établissements scolaires, ni les pourcentages particuliers d'élèves issus d'autres cultures ne sont dévoilés.

participantes travaillent également dans des milieux considérés à faible densité ethnique, soit moins de 50 % d'élèves issus d'autres cultures.

En plus de ce critère d'inclusion, une attention particulière est portée à la diversification interne de l'échantillon (Pires, 1997b) puisque cette façon de faire sert les études exhaustives d'un groupe restreint où l'intérêt est tourné vers la description en profondeur. La diversification interne s'est effectuée en fonction des trois critères suivants : le nombre d'années d'expérience en orthophonie, le nombre d'années d'expérience milieu scolaire multiethnique ainsi que le type d'intervention et de clientèle puisque l'expérience et le savoir d'expérience ont nécessairement un impact sur les pratiques professionnelles (Kazadi, 2005).

La diversification interne peut-être constatée parmi les huit participantes à la recherche au niveau de certaines caractéristiques sociodémographiques telles que : le genre (sept femmes, un homme); le lieu de naissance (sept personnes nées au Québec, une personne née à l'extérieur) ; l'âge (entre 27 et 53 ans) (voir le Tableau 3.1); afin de conserver la confidentialité des données, nous avons situé les participantes comme étant plus jeunes ou plus âgées que 45 ans) et l'expérience professionnelle en milieu scolaire. Sur ce dernier critère, mentionnons que cinq participantes ont moins de 10 ans d'expérience professionnelle en milieu scolaire (entre trois et huit ans) et que trois en ont plus de 15 (entre 18 et 22 ans). Parmi celles ayant moins d'expérience professionnelle, trois occupent leur premier emploi. Soulignons également que toutes les participantes disent avoir cumulé la majeure partie de leur expérience professionnelle en milieu scolaire et pluriethnique.

Tableau 3. 1
Présentation des participantes

Participantes	Sexe	Age	Lieu de naissance	Langues parlées/utilisées au travail
Orthophoniste A	F	<45	Québec	fr/fr
Orthophoniste C	F	>45	Québec	fr-ang/fr-ang
Orthophoniste D	F	>45	Extérieur	fr-ang- autre/fr-ang-autre
Orthophoniste E	F	<45	Québec	fr-ang- autre/fr
Orthophoniste F	F	>45	Québec	fr/fr
Orthophoniste G	F	<45	Québec	fr-ang/fr-ang
Orthophoniste H	F	<45	Québec	fr/fr
Orthophoniste I	H	<45	Québec	fr-ang/fr-ang

De plus, une diversification est également observable quant à la commission scolaire d'attache, le régime de travail et les mandats attribués. En effet, deux des participantes proviennent de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys ; trois de la Commission scolaire de Montréal et trois de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, ce qui garantit une représentation des trois commissions scolaires francophones montréalaises. Quant au régime de travail, cinq des participantes travaillent à temps plein en milieu scolaire, alors que trois y travaillent à temps partiel, soit une, 28 heures par semaine, et les autres, 21. De plus, toutes travaillent auprès d'élèves du secteur régulier ; quatre d'entre elles sont également affectées à des classes spéciales d'ÉHDAA alors que trois œuvrent aussi dans le secteur accueil. En outre, deux orthophonistes possèdent des affectations couvrant plusieurs écoles d'un même territoire (indiqué dans le tableau 3.2). Pour ces dernières, il n'est pas

possible de relever les caractéristiques démographiques des écoles concernées. L'ensemble de ces informations permet de contextualiser de façon encore plus riche l'ensemble des données recueillies.

Tableau 3. 2
Présentation de l'expérience professionnelle des participantes

Participantes	EXPERIENCE PROFESSIONNELLE						EMPLOI ACTUEL	
	Générale	**Milieu scolaire**	**Milieu pluriethnique**	**Santé, service sociaux (SSS)**	**Milieu privé**	**Premier emploi**	**Milieux de travail et mandats (dans une école primaire à forte densité ethnique, indiqué en gras)**	**Nombre d'heures associé/ nombre d'heures travaillées par semaine**
Orthophoniste A	8	8	8	X			**Scolaire, régulier**	21/21
Orthophoniste C	25	22	20	X	X		**Scolaire, classe spéciale et régulier**	28/28
Orthophoniste D	25	20	15	X	X		**Scolaire, régulier et accueil**	21/35
							Autre SSS	14/35
Orthophoniste E	6	6	6		X		**Scolaire, classe spéciale et régulier**	14/35
							Scolaire, classe spéciale	14/35
							Scolaire, autre	7/35
Orthophoniste F	18	18	18		X		**Scolaire, régulier et accueil**	14/35
							Scolaire, autre	21/35
Orthophoniste G	5	5	5			X	**Scolaire, classe spéciale et régulier**	28/35
							Scolaire, classe spéciale	7/35
Orthophoniste H	3,5	3,5	3,5			X	**Scolaire, régulier**	7/35
							Scolaire, régulier	7/35
							Scolaire, classe spéciale	21/35
Orthophoniste I	3	3	3			X	**Scolaire, régulier**	21/35
							Scolaire, régulier et accueil	14/35

Toujours à des fins de diversification, il a semblé intéressant de caractériser les écoles d'attache des orthophonistes participantes à la lumière de leur indice de défavorisation. Cet indice permet d'identifier la concentration (forte, modérée ou faible) d'élèves de milieux défavorisés qui fréquentent une école donnée (CGTSIM, 2008; 2009b). Compte tenu que cet indice se base sur le lieu de résidence des élèves, il varie de façon relativement importante d'une année à l'autre. C'est pourquoi, nous avons tenu compte de deux années consécutives, soit des années scolaires 2007-2008 et 2008-2009, incluant ainsi l'année pendant laquelle la collecte de données a été réalisée.

Ainsi, pour au moins une de ces années scolaires et parmi les 12 écoles où travaillent les participantes à la recherche, huit sont considérées fortement défavorisées alors que cinq l'ont été pour ces deux années. Trois écoles ont changé de concentration pendant ces deux années : deux d'entre elles sont passées de concentration forte à concentrations modérée ou faible et une de concentration modérée à forte. Finalement, les quatre restantes présentent de faibles concentrations d'élèves de milieux défavorisés pour les deux années ciblées. Ainsi, une seule orthophoniste ne travaille pas dans au moins une école affichant de fort indice de défavorisation (voir tableau 3.3).

Tableau 3. 3
Présentation des écoles

	INDICE DE DENSITE ETHNIQUE	**INDICE DE DEFAVORISATION**	
	2008-2009	**2007-2008**	**2008-2009**
École 1	Fort	Fort	Fort
École 2	Fort	Faible	Faible
École 3	Fort	Fort	Faible
École 4	Fort	Fort	Fort
École 5	Faible	Faible	Faible
École 6	Fort	Fort	Fort
École 7	Fort	Fort	Fort
École 8	Fort	Moyen	Fort
École 9	Faible	Faible	Faible
École 10	Faible	Faible	Faible
École 11	Fort	Fort	Moyen
École 12	Fort	Fort	Fort

Critères de sélection des rapports d'évaluation

Toutes les participantes ont accepté de choisir, anonymiser et transmettre à la chercheure deux rapports d'évaluation rédigés par elles-mêmes et décrivant l'évaluation d'ÉMC, pour un total de 16 rapports. La sélection des rapports devait se

baser sur leur exemplarité et a été discutée pendant les entretiens. Dans ce sens, nous avons voulu laisser aux participantes toute la latitude possible dans le choix des rapports d'évaluation qui ont été fournis. Ce critère vise à recueillir des données qui permettent de documenter le quotidien de l'évaluation auprès des ÉMC et ainsi répondre au premier objectif de recherche.

Les raisons évoquées par les participantes pour la sélection de chacun des rapports sont multiples et diversifiées. Six rapports ont été justifiés en fonction du sentiment de satisfaction ou de confiance des participantes envers les évaluations réalisées, alors que pour deux autres, c'est sur le doute et la complexité du processus évaluatif que repose le choix. Les rapports ont également été sélectionnés en fonction de pratiques évaluatives spécifiques réalisées ou non réalisées : recours à un interprète pour constituer l'histoire de cas de l'élève (1); évaluation en langue maternelle (3); collaboration avec d'autres intervenants (2); évaluations complémentaires (1). En outre, plusieurs rapports ont également été choisis à la lumière de caractéristiques des élèves concernés : âge et temps d'exposition au français (5); parcours migratoire particulier (1); appartenance à une communauté culturelle spécifique (1); particularité du contexte familial (1); modalité orale ou écrite du langage atteinte (2) et sévérité des difficultés (2).

3.4.2 Outils de collecte des données

Les données ont été recueillies au moyen de deux outils permettant une contextualisation de la recherche et l'échange entre le chercheur et les participants : l'entretien en profondeur et l'accès à des rapports professionnels versés aux dossiers professionnels et scolaires.

Entretiens

Les typologies de l'entretien de recherche sont nombreuses et variées; certaines se centrent sur les rôles accordés aux participants et au chercheur; d'autres, sur la profondeur de l'échange, d'autres encore sur le mode d'investigation choisi et le but poursuivi (Boutin, 2000). Comme notre étude concerne la manière dont les orthophonistes se positionnent face à leurs pratiques évaluatives et donc le sens qu'elles leur attribuent, l'entretien en profondeur (Boutin, 2000) a paru constituer un instrument de choix, en cohérence avec notre posture théorique et épistémologique.

L'entretien en profondeur permet au chercheur d'orienter l'étendue des propos pour l'obtention d'informations précises tout en laissant suffisamment de place au participant pour livrer son expérience personnelle (Patton, 2002). En outre, comme instrument de cueillette des données, il facilite l'établissement d'un contact privilégié avec le sujet pour ainsi avoir accès à une importante quantité d'informations tirées de l'expérience personnelle de l'interviewé. Lorsque l'observation systématique est impossible ou lorsque le phénomène appartient au passé, l'entrevue est la technique par excellence, car elle possède les propriétés structurelles qui permettent de reconstituer le phénomène et d'incorporer la conception que s'en sont faite ceux qui l'ont vécu (Tremblay, 1968). Ainsi, l'entrevue fait appel au point de vue de l'acteur et donne, à son expérience vécue et à sa logique,une place de premier plan. Ce type d'outil de collecte de données laisse plus d'initiative aux participants et permet ainsi de pénétrer leur subjectivité et de construire le sens qu'ils donnent à leurs pratiques professionnelles d'évaluation.

Les participantes ont été invitées à développer des thèmes organisés autour d'un canevas d'entretien (voir Appendice A). Même si quelques grands thèmes ont été choisis à l'avance, la réalisation d'un canevas d'entretien suppose une démarche itérative entre la conceptualisation des questions et leur mise à l'épreuve lors d'entretiens. Dans sa dernière version, le protocole d'entretien comporte plusieurs

sections organisées en fonctions des thèmes suivants : 1) l'orthophoniste scolaire : autodéfinition professionnelle; 2) l'évaluation et les problèmes langagiers à évaluer ; 3) les ÉMC et la prise en compte de la diversité culturelle; 4) les pratiques évaluatives à l'égard des ÉMC. En outre, afin d'introduire et de conclure l'entretien et ainsi de favoriser le contact entre la participante et la chercheure, une série de questions de présentation et de retour ont été élaborées.

Accès à des rapports d'évaluation orthophonique

Hodder (2000) traite de l'interprétation des documents et de la culture matérialisée (*material culture*) en sciences sociales. Pour cet auteur, « a full sociological analysis cannot be restricted to interview data. It must also consider the material traces » (p. 705). Ainsi, ces éléments de culture matérialisée, dont les textes, sont des artéfacts qui sont intimement liés au contexte. Le sens de cette culture matérialisée réside à la fois dans les règles de la représentation (par exemple l'analogie fréquente entre un document textuel et le langage), mais aussi dans les pratiques qui ont recours à ces artéfacts et qui en transforment le sens. Cette position de Hodder (2000) conduit à entrevoir le recours au dossier professionnel de l'élève, source primaire ou invoquée d'information, comme pouvant contribuer à notre recherche autant au niveau de son contenu que de sa fonction. Comme l'affirme Cellard (1997), il importe de caractériser le texte analysé en fonction de sa nature et de son cadre. Les documents versés au dossier professionnel, notamment le rapport d'évaluation orthophonique, représentent une porte d'entrée pour dégager les pratiques des orthophonistes participantes dans le cadre institutionnel et social au sein duquel elles évaluent les ÉMC. Il s'agit donc d'une matérialisation de leurs pratiques dans un contexte particulier (explicite ou non), celui de l'école montréalaise au sein de la société québécoise.

Les caractéristiques des rapports reflètent leur diversité[63]. En effet, les rapports soumis varient en fonction de la longueur (entre quatre et 12 pages) et du moment de leur rédaction (entre juin 2007 et mai 2009). Nous avons également fait une description des sections contenues dans chacun des rapports soumis, à la lumière des orientations en la matière (MEQ, 1993; OOAQ, 2003), à savoir : le motif de référence, l'histoire de cas, les résultats de l'évaluation, la conclusion orthophonique et les recommandations. À ce sujet, soulignons que la grande majorité des rapports soumis sont des rapports d'évaluation professionnelle[64] et font état de toutes ces sections. Par contre, pour trois rapports la section relatant l'histoire de cas est manquante; un d'entre eux fait référence à un rapport antérieur et les deux autres omettent cette section en raison de leur nature sommaire (et non professionnelle). Mais puisque l'analyse des rapports se fait de façon transversale, c'est-à-dire en les investiguant à la lumière de thèmes précis sans faire ressortir les particularités de chacun d'entre eux, nous estimons que les sections manquantes dans ces trois rapports n'influencent pas négativement nos données. Ce choix permet de réaliser une analyse contrastée de la restitution du discours issu des entretiens avec les données issues des rapports.

[63] Pour protéger l'identité des élèves concernés, plusieurs informations (dont les écoles d'appartenance et l'orthophoniste qui a produit le rapport) ne sont pas révélées. De plus, certaines informations contenues dans les rapports ne sont pas disponibles après l'anonymisation de ces derniers par les participantes.

[64] Tel que mentionné dans le chapitre problématique, il est fréquent que les orthophonistes scolaires produisent deux rapports suite au processus évaluatif d'un élève ; un d'entre eux, dit sommaire, est destiné au dossier d'aide particulière de l'élève alors que l'autre, de nature plus professionnelle, est plus complet et est consigné dans le dossier orthophonique.

Tableau 3. 4
Présentation des rapports d'évaluation

	Type de rapport	Nb de pages	Date de rédaction	SECTIONS					
				motif de référence	histoire de cas	collaboration	résultats	conclusion	recommandations
Orthophoniste A	PROF	7	2008/04	X	X	X	X	X	X
	PROF	6	2008/06/03	X	X	X	X	X	X
Orthophoniste C	PROF	6	Anonyme	X	X	X	X	X	X
	PROF	8	Anonyme	X	X		X	X	X
Orthophoniste D	PROF	5	2009/01/06	X	X		X	X	X
	PROF	4	2007/10/23	X	X	X	X	X	X
Orthophoniste E	PROF	6	2008/05/01	X	X	X	X	X	X
	PROF	7	2009/02/01	X	X	X	X		X
Orthophoniste F	PROF	6	2008/02/27	X	X		X	X	X
	PROF	6	2008/04/29	X	rapport précédent		X	X	X
Orthophoniste G	PROF	9	2007/06/19	X	X	X	X	X	X
	PROF	10	2007/06/11	X	X	X	X	X	X
Orthophoniste H	SOMM	4	2009/05/28	X		X	X	X	X
	SOMM	4	2009/04/04	X		X	X	X	X
Orthophoniste I	PROF	6	2008/06/25	X	X	X	X	X	X
	PROF	12	2007/06/11	X	X	X	X	X	X

Complémentarité des outils de collecte des données

La complémentarité des outils de collecte de données est surtout observable au niveau du regard contrasté, un des regards constitutifs de notre dispositif méthodologique.

En effet, le regard contrasté, qui compare l'ensemble des données issues des entretiens avec celles issues des rapports, vise à parfaire notre regard restitutif et, par le fait même, atteindre le premier objectif de la recherche, soit décrire les pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard des ÉMC. Par le fait qu'il s'agisse de données invoquées, et donc intimement liées au contexte de leur production, les rapports d'évaluation permettent de compléter les données provoquées, issues des entretiens, et ainsi enrichir l'analyse en lui octroyant une crédibilité supplémentaire, difficilement atteignable uniquement avec des données d'entretiens.

Les informations sur le contenu des rapports professionnels confirment l'importance et la pertinence de cet outil dans la collecte de données, autant par leur contenu que par leur fonction. En plus d'y retrouver plusieurs données quant à la réalisation de l'évaluation (outils utilisés, personnes impliquées, temps investi, considération de la réalité socioculturelle de l'élève, entre autres), il permet de compléter, voire de comparer, les informations recueillies lors de l'autre mode de collecte par le fait qu'il s'agit d'un document fortement structuré par des normes professionnelles.

Dans ce sens, la complémentarité entre les deux outils de collecte de données permet une appropriation de la conception des pratiques de Beillerot (1992), faisant référence, à la fois, à une dimension concrète de ces pratiques (actions posées, circonstances, environnement) et à leur dimension idéologique (difficultés et contraintes ressenties, ressources et supports utilisés, apprentissages, réflexions, changements de pratiques résultants). En effet, le regard contrasté, par l'analyse des convergences et des tensions entre les pratiques cristallisées dans les rapports d'évaluation et celles exprimées durant les entretiens permet de saisir les pratiques tel qu'effectuées par les participantes et de faire émerger des enjeux les traversant. Ainsi, nous sommes en mesure d'atteindre de façon plus exhaustive deux des objectifs de recherche, soit le premier, dont la nature est descriptive et le second, qui vise à

dégager les enjeux du processus évaluatif auprès des ÉMC à partir des tensions et convergences entre les pratiques déclarées et effectives.

Rigueur de la démarche retenue

En plus de permettre un regard riche sur les différentes dimensions des pratiques, le recours à ces deux méthodes de collecte permet de renforcer la rigueur de la démarche de recherche. En effet, la triangulation des méthodes, des interprétations et des observateurs permet d'éviter des conclusions hâtives basées sur des impressions initiales et d'augmenter la portée, la densité, la profondeur et la clarté des conclusions tirées (Goetz et Lecompte, 1984). Flick (1998) énonce deux façons de procéder à la triangulation des données. D'une part, une interprétation issue de la confrontation de plusieurs personnes, le comité de recherche, afin d'assurer la confirmation externe, ou l'acceptabilité des résultats (Mertens, 1997; Mucchielli, 1991). D'autre part, le recours à diverses sources de données complémentaires afin de nous assurer d'avoir investigué les différentes dimensions du problème de recherche.

En outre, le souci de donner la parole aux orthophonistes, considérées comme des praticiennes compétentes et réflexives, fait en sorte que la présente recherche cherche à leur offrir un espace d'expression respectueux des différents points de vue. Cette façon de faire est cohérente avec le critère d'équité (*fairness*) de Manning (1997) et convient à la nature collaborative, dynamique et socioconstructiviste de la recherche interprétative (Savoie-Zajc, 2000).

De plus, d'autres critères correspondent à la perspective critique mise de l'avant. D'une part, en privilégiant le recours à la parole, la démarche méthodologique permet aux participantes de réfléchir et d'expliciter leurs réalités professionnelles, qui demeureraient autrement implicites. De cette façon, le présent travail rejoint les critères d'authenticité éducative et ontologique (Savoie-Zajc, 2000). D'autre part,

notre désir d'induire chez les participantes des initiatives d'action et de transformation tout en proposant des outils conceptuels afin de co-construire avec elles une lecture de la réalité plus riche et plus complexe répond aux critères d'authenticité catalytique et tactique (Savoie-Zajc, 2000). Le respect de ces critères peut créer chez les participantes un sentiment de pouvoir, leur permettant d'agir sur elles-mêmes et sur le monde, ce qui constitue une stratégie d'*empowerment* (Lincoln et Guba, 1986 ; Savoie-Zajc, 2000). Même si ces critères répondent à des exigences relationnelles et éthiques plutôt qu'à des exigences méthodologique (Gohier, 2004), il semble important de les considérer à leur juste valeur, notamment dans une recherche qui privilégie une posture critique.

3.4.3 Analyse des données

L'analyse des données est présentée en fonction des intentions de recherche poursuivies. Toutefois, soulignons avant de commencer l'aspect simultané des démarches de collecte et d'analyse des données, démarches que nous traitons ici successivement alors que durant la recherche, ces étapes se chevauchent, n'étant pas linéaires (Merriam, 1998).

Afin de nous attarder au sens accordé aux pratiques évaluatives, les données (issues des entretiens individuels en profondeur et des rapports d'évaluation) sont appréhendées par une analyse qui respecte nos choix épistémo-méthodologiques. En effet, chacune des stratégies d'analyse représente en quelque sorte l'opérationnalisation de chacun des regards adoptés par la chercheure : d'abord, l'analyse thématique sur laquelle repose notre regard restitutif; ensuite la stratégie de comparaison, qui permet de porter le regard contrasté sur les données, et enfin, la stratégie de déconstruction/reconstruction des données qui constitue le regard critique. Le tableau 3.5 de présentation du dispositif méthodologique ci-après

présente une synthèse des choix méthodologiques et illustre la progression des voix respectives des participantes et de la chercheure à travers ces regards.

Tableau 3. 5
Présentation du dispositif méthodologique

ENJEUX ÉPISTÉMO-MÉTHODO-LOGIQUES		UN TRIPLE REGARD BRICOLÉ				STRATÉGIES D'ANALYSE ET STATUT DE LA PAROLE	
Choix paradigmatique	**Posture quant au statut de la parole**	**Regards**	**Source des données**	**Objectifs spécifiques de recherche concernés**	**Apports**	**Parole des participantes**	**Parole de la chercheure**
Recherche interprétative-critique	analytique	restitutif	Entretiens	Objectif 1 : Décrire la dimension idéologique des pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard des EMC;	-autodéfinition professionnelle -contextualisation de la pratique professionnelle -identification des principes d'action des actes professionnels constitutifs du processus évaluatif à l'égard des EMC	Analyse thématique (catégories thématiques émergentes)	Compilation et description des données
		contrasté	Données résultant du regard restitutif et rapports d'évaluation	Objectif 1 : Décrire la dimension concrète des pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard des EMC; Objectif 2 : Dégager les enjeux des pratiques évaluatives auprès des élèves des minorités culturelles	-identification des décisions prises et gestes effectifs des actes professionnels constitutifs du processus évaluatif à l'égard des EMC - mise en lumière des enjeux à partir des tensions et convergences entre les dimensions idéologiques et concrètes des pratiques	Élaboration d'indicateurs associés aux principes d'action Analyse comparative entre le dire et le faire Organisation des tensions et convergences en différents enjeux	
		critique	Données résultant des regards restitutif et contrasté	Objectif 3- Interpréter les positions adoptées par les orthophonistes face à leurs pratiques évaluatives	- interprétation des positions de cible et sujet de pouvoir à partir des données du regard restitutif - interprétation de la position d'instrument de pouvoir à partir des enjeux dégagés dans le regard contrasté	Positions de cible et de sujet : pouvoir descendant et ascendant	Déconstruction des enjeux des pratiques évaluatives/ reconstruction à l'aide du concept d'examen

Regard restitutif : analyse thématique

La première stratégie d'analyse des données utilisée représente donc l'analyse thématique. En effet, selon Paillé et Mucchielli (2003), il s'agit d'une excellente méthode pour débuter un travail d'analyse puisque l'analyse thématique consiste « à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 124).

Afin de respecter la posture épistémologique, la démarche de thématisation s'est réalisée de façon continue. Ainsi, l'identification des thèmes, et donc la construction de l'arbre thématique, s'est faite progressivement, pendant la lecture du corpus. Le choix des thèmes « pertinents » s'est effectué dans le rapport entre ceux établis en accord avec les objectifs de la recherche et ceux émergeant lors de la lecture du corpus, en toute cohérence avec notre regard restitutif.

D'ailleurs, Paillé et Mucchielli (2003) rappellent l'importance, pour le chercheur, d'avoir une bonne connaissance du milieu afin d'être en mesure de saisir les références implicites qui pourraient être exprimées par les participantes. Grâce à notre expérience de l'orthophonie scolaire, nous avons pu recourir à notre connaissance de la réalité professionnelle des orthophonistes scolaires afin d'arriver à identifier et à comprendre le discours des participantes.

Par conséquent, dans le cas de la présente recherche, les thèmes généraux identifiés en premier lieu sont ceux qui organisent les différentes sections du protocole d'entretien. Les thèmes émergents ont été reliés à ces thèmes généraux (si possible) et ont permis, le cas échéant, de les enrichir, les complexifier, voire les redéfinir. En effet, c'est lors de l'étape de catégorisation en tant que telle que nous avons été en mesure de juger de la richesse des thèmes généraux, en fonction de leur abstraction et de leur applicabilité à plusieurs situations ou parties du discours recueilli (Paillé et

Mucchielli, 2003). En outre, la pertinence d'un nouveau thème peut être jugée selon sa récurrence et sa précision.

Une fois les données des entrevues recueillies sur support audio, elles ont été transcrites intégralement, minutées et éditées afin d'en préserver la confidentialité et en favoriser la lecture par la suppression notamment des réitérations, digressions, et des phrases incomplètes. Par la suite, le codage thématique a été réalisé en fonction des étapes suivantes. D'abord, nous avons procédé à l'identification de codes émergents de trois entrevues qui se distinguaient par certains critères : expérience professionnelle (grande vs faible), moment de réalisation de l'entrevue (début vs fin de la collecte) et milieu de pratique (commissions scolaires différentes). Ensuite, en fonction de ce corpus, nous avons élaboré un arbre thématique selon une organisation hiérarchique qui reprenait les thèmes généraux du protocole d'entrevue, à l'aide du logiciel Atlas-ti. Nous avons poursuivi en adaptant cet arbre à une quatrième entrevue, à la fois par la confirmation des thèmes existants que par leur précision et l'ajout de nouveaux. Nous avons procédé de la même façon pour chacune des entrevues restantes.

Le regard restitutif s'est réalisé de façon transversale, puisque l'idée n'est pas ici de juger de ce que chaque orthophoniste dit et fait, mais plutôt de comprendre comment l'ensemble des orthophonistes parlent de et exercent leurs pratiques. De plus, compte tenu du peu de variations entre les thèmes relevés dans les diverses entrevues et de la nature assez homogène de l'échantillon, nous avons considéré l'ensemble des données, sans chercher à spécifier les particularités de chacune des participantes. Puisque la question de recherche vise à investiguer les positions adoptées par les orthophonistes scolaires, nous avons procédé à une lecture par thème plutôt que par participante. Nous avons toutefois considéré les années d'expérience professionnelle comme étant un élément de différenciation, le cas échéant. Ce premier regard répond

en partie au premier objectif de la recherche qui vise à décrire les pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard des ÉMC.

Regard contrasté : comparaison entre données provoquées et invoquées

Le second regard de notre dispositif méthodologique fait appel à une stratégie d'analyse comparative entre les données issues des entretiens et des rapports d'évaluation. Comme mentionné plus tôt, il vise à identifier les convergences et tensions entre les données provoquées et invoquées. Par le biais de cette stratégie d'analyse comparative, il devient possible de dépasser la restitution de ce qui est dit en mettant en lumière ce qui est fait. En effet, le dispositif méthodologique proposé permet d'interpréter les données d'abord grâce au regard restitutif. Centré sur les pratiques de la vie quotidienne et sur la réflexivité des acteurs, ce premier regard documente la réalité du processus évaluatif orthophonique à l'égard des ÉMC à l'aide des thèmes stipulés plus haut. Dans ce sens, le regard contrasté est particulièrement pertinent en ce qui concerne deux thèmes documentés par la restitution. Dans un premier temps, les conceptions des ÉMC et de la pratique en milieu pluriethnique, étayées par le regard restitutif sur les entretiens, sont complétées par les informations sur les élèves évalués issues des rapports d'évaluation. Dans un second temps, ce sont les principes d'action exprimés et les gestes et décisions consignés dans les rapports qui sont comparés. Cette stratégie d'analyse comparative permet de confronter ce qui est dit et ce qui est fait.

Regard critique : de plus en plus près de la parole de la chercheure

Bien que les regards restitutif et contrasté permettent de prendre en considération les propos et les pratiques recueillis, pour répondre au troisième objectif, il convient de

compléter ces regards par l'interprétation des positions adoptées par les orthophonistes face à leurs pratiques évaluatives à la lumière des défis de l'adaptation scolaire et du contexte socioscolaire québécois. Pour ce faire, le regard critique doit faire appel à des stratégies d'analyse particulières.

En effet, Merriam (2002; 2009) défend l'importance d'une approche d'analyse qui accorde aux données une richesse basée sur une multiplicité de sens en raison de la façon dont elles sont exprimées (et non conçues comme étant le reflet d'une véritable expérience, comme ce serait le cas dans une approche d'analyse plus réaliste). Donc, il ne s'agit pas de considérer les réponses des participantes comme « vraies», mais plutôt pour ce qu'elles sont, des faits sociaux (Silverman, 2000).

Ainsi, le regard critique est, quant à lui plus distant des données et donc plus près de l'interprétation de la chercheure. Dans ce sens, il s'opère par une déconstruction/reconstruction du sens que les orthophonistes donnent à leurs pratiques évaluatives, en s'attardant à comment elles se positionnent face à leurs discours et à leurs pratiques. En effet, le cadre théorique critique foucaldien permet ici d'interpréter comment l'orthophoniste, en tant que cible, sujet et instrument de pouvoir, participe aux processus de normalisation de l'ÉMC. Cette dernière situation de pouvoir est surtout visible dans les enjeux traversant les pratiques évaluatives et résultant du regard contrasté.

3.5 Aspects éthiques et déontologiques de la recherche

Les aspects déontologiques ont été approuvés par l'Université du Québec à Montréal (voir le certificat d'éthique à l'appendice B). Dans ce sens, il est possible d'affirmer que cette thèse respecte les normes éthiques de la recherche s'effectuant auprès des sujets humains : notamment, les conditions liées au consentement à la recherche, à la confidentialité et aux possibles risques pour les participantes.

3.5.1 Consentement à la recherche

Un formulaire de consentement conforme aux normes de déontologie a été présenté à chaque participant afin de respecter les principes d'éthique et d'obtenir un consentement éclairé des participants (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996; Mucchielli, 1996). Ce document (voir appendice C) vise à présenter aux participants les buts et objectifs de la recherche et à les informer qu'ils acceptent de participer à la recherche et d'être enregistrés, que l'anonymat sera respecté et qu'ils peuvent se retirer de la recherche en tout temps s'ils le désirent. De plus, une déclaration d'honneur de la chercheuse a été signée et remise aux participants (voir appendice D).

3.5.2 Confidentialité

Tout au long de la recherche, les données ne sont accessibles qu'à la chercheure et à son comité de recherche (directrice et codirectrice). Les enregistrements et leur transcription ainsi que les rapports d'évaluation seront détruits dans les délais prescrits et, pendant l'étude, ils sont gardés sous clef dans un endroit sécuritaire et à la discrétion de la chercheure. Afin de garantir l'anonymat, toutes les orthophonistes participantes et les écoles ont été codifiées par des chiffres et des lettres.

3.5.3 Risques encourus

Mis à part le temps consacré à l'entrevue, le risque lié à cette recherche est considéré comme nul. Les thèmes abordés lors des entrevues ne visent aucunement à évaluer le travail professionnel des participantes. De la même manière, la lecture et l'analyse des rapports d'évaluation n'ont pas de conséquences pour les élèves concernés, ils servent à documenter le quotidien de l'évaluation orthophonique tel que vécu par l'orthophoniste.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE OU RESTITUTION DE LA PAROLE DES ORTHOPHONISTES

Dans le présent chapitre, les résultats de la recherche sont présentés selon un regard restitutif. Ainsi, nous accordons une place importante aux propos issus des entretiens auprès des huit participantes de la recherche, limitant la portée de la voix de la chercheure à l'organisation, à la compilation et à la description des données[65]. Ces dernières sont présentées en fonction des thèmes majeurs abordés dans les entretiens et des sous-thèmes ayant émergé de l'analyse des discours des participantes. Ainsi, nous abordons dans un premier temps, l'autodéfinition professionnelle des participantes. Dans un deuxième et troisième temps, nous dégageons leurs conceptions du travail auprès des ÉMC et de l'évaluation. Suit une description des différents actes professionnels constitutifs du processus évaluatif auprès des ÉMC de même que leurs perceptions face au phénomène de la surreprésentation des ÉMC en adaptation scolaire.

[65] Tel que mentionné précédemment, les extraits utilisés dans le présent chapitre ont été édités de façon à en faciliter la lecture. Toutefois, nous avons souhaité maintenir une formulation qui soit le plus près possible des propos tels que recueillis et ce, même si ce choix a amené à ne pas considérer les erreurs morphologiques, lexicales et syntaxiques, de même que le niveau de langue souvent familier des participantes. Certains ajouts permettant de contextualiser les extraits ont été faits entre parenthèses. De plus, certaines notes en bas de page spécifiant certaines informations ont été ajoutées afin de favoriser la compréhension des propos des participantes. L'identification des participantes se limite aux citations textuelles de leur discours respectif. Les autres éléments émergents sont considérés comme caractérisant la communauté de pratique des orthophonistes scolaires participantes et sont donc présentés en mettant en valeur la parole collective et non individuelle. Cette décision se justifie également par notre souci d'assurer la confidentialité des données et l'anonymat des participantes.

4.1. Vers une autodéfinition professionnelle de l'orthophoniste scolaire

Lorsqu'amenées à définir ce que qu'est une orthophoniste en milieu scolaire, les participantes ont abordé les savoir-être, savoir-faire et savoirs nécessaires pour répondre aux enjeux et défis auxquels elles sont confrontées. Ce faisant, se dégagent les principales caractéristiques de leur autodéfinition professionnelle. Ainsi, les participantes s'attardent à la fois aux diverses compétences auxquelles elles ont recours de même qu'aux particularités du milieu dans lequel elles œuvrent. En effet, les différentes compétences relationnelles, méthodologiques, théoriques ou cliniques mentionnées sont indissociables du milieu dans lequel elles sont mobilisées. Enfin, ces éléments permettent de caractériser le milieu scolaire et de le distinguer des autres milieux de pratique orthophonique.

> ORTHO-E : Euh… je dirais que je suis… je me qualifie comme une orthophoniste du milieu scolaire. C'est vraiment comme ça que je me définis professionnellement. Je ne suis pas seulement orthophoniste, je suis orthophoniste en scolaire.

4.1.1 Travail en équipe dans un milieu de vie

De façon générale, les participantes ont mentionné les compétences relationnelles comme étant centrales à leur pratique en milieu scolaire, notamment l'intérêt pour les personnes et la capacité d'établir des relations harmonieuses avec elles.

> ORTHO-F: Ben, tu vois là, il y a une étudiante là qui est arrivée l'autre jour, elle voulait un emploi d'été, j'ai passé l'entrevue et j'ai dit: elle, elle ne le sait pas mais elle est faite pour le scolaire. (…) Elle a du *go-ahead*, elle fonce, elle n'a peur de rien… elle est articulée… elle aime les gens, elle s'intègre bien aux gens, ça c'est hyper important parce que [si] tu rentres dans une classe là, pis que tu tapes sur les nerfs du prof, tu ne reviendras plus parce que c'est son territoire. Il faut vraiment que tu saches t'adapter à ben du monde. C'est vraiment important.

Au centre de ces compétences relationnelles, se retrouve, chez toutes les participantes, le travail en équipe qui nécessite la reconnaissance des expertises de chacun, quel que soit leur rôle dans l'éducation de l'élève. En effet, les orthophonistes scolaires sont appelées à collaborer entre elles et avec d'autres intervenants, selon des configurations diverses. Ce contexte de collaboration professionnelle entraîne à la fois du soutien et des opportunités d'apprentissage. Néanmoins, selon certaines participantes, le travail d'équipe peut poser certains défis lorsqu'il s'agit d'intervenir sur des problématiques communes à plusieurs intervenants, notamment entre orthophonistes, orthopédagogues et psychologues.

> ORTHO-G : Donc euh… la psychologue, bien les TES, le comportement, moi je n'ai pas appris le comportement, bien, c'est hallucinant les connaissances, les relations humaines, j'apprends à tous les niveaux. Juste à interagir avec eux là, c'est très enrichissant. (…) Sauf qu'il y a certaines dimensions qui sont peut-être plus conflictuelles, disons, psychologie et orthophonie, orthopédagogie et orthophonie.

L'importance accordée à la capacité de collaborer avec les parents et les autres intervenants est intimement liée, pour la plupart des participantes, à la spécificité du milieu scolaire en tant que milieu de vie. Cette caractéristique du milieu scolaire est valorisée par les participantes; il s'agit d'un milieu authentique qui permet un contact au quotidien avec les élèves et les intervenants. À cet égard, travailler dans un tel contexte permet des actions plus informées et signifiantes même si, dans ce milieu, la présence des parents fait souvent défaut. Le milieu de vie de même que la sécurité d'emploi font d'ailleurs partie des principales raisons qui ont poussé les orthophonistes à choisir le milieu scolaire.

> ORTHO-I : je suis une orthophoniste impliquée dans le milieu. C'est ce que j'aime, d'être impliquée dans le communautaire, de travailler avec tous les gens dans l'école… c'est quelque chose que j'ai vraiment découvert quand j'ai commencé à travailler pis c'est la raison pour laquelle je reste en milieu scolaire. C'est ça qui me fait tripper de pouvoir marcher dans le corridor et de pouvoir parler avec les enfants, pis ils viennent me voir, ils me croisent dans

> le corridor et ils me disent tout ce qu'ils ont fait dans leur journée. Moi, c'est ça que j'aime, c'est de vivre avec… dans le milieu. Chose qu'on n'a pas ailleurs quand on travaille en orthophonie.

4.1.2 Profession d'aide

La relation d'aide occupe également une place importance au sein de ces compétences relationnelles. Ainsi, l'orthophonie scolaire est conçue comme une « profession d'aide » et cette dimension d'assistance semble nourrir grandement le choix de la profession de même que le sentiment de satisfaction professionnelle des participantes. Au centre de cette aide, se trouvent les élèves et leur réussite scolaire, mais l'aide est aussi dirigée vers les autres intervenants, ce qui engendre une haute reconnaissance du travail de l'orthophoniste scolaire. Selon les participantes, pour être une bonne orthophoniste scolaire, il faut donc faire preuve de patience et savoir écouter afin de faciliter la réussite d'élèves en difficulté. Dans ce sens, c'est leur intérêt quant au langage, notamment le langage écrit, et ses relations avec l'apprentissage et la scolarisation, qui sont mis en valeur en milieu scolaire.

> ORTHO-G : Et puis, tu te dis : Je peux aider. Je peux vraiment donner ma couleur et puis donner de l'information et puis aider en bas âge pour que l'enfant, ça soit facilité, son développement. Et puis ça, ça me…bien je suis contente. Je trouve que je sers à quelque chose. Je me sens utile dans mon travail, que je contribue… à l'amélioration du sort de certains enfants.

4.1.3 Pratiques réflexives appuyées sur une éthique professionnelle

Cet engagement quant à la réussite scolaire des élèves exige une certaine éthique professionnelle afin que leurs pratiques aient une portée concrète sur les élèves et leurs parents. Ainsi, faire preuve de dévouement, toujours considérer les intérêts des élèves et mener des actions réfléchies semblent être des façons de témoigner de leur

implication dans leur travail. Pour certaines, cet engagement engendre une difficulté à mettre des limites. Soulignons que les trois orthophonistes les plus expérimentées adoptent des positions plus nuancées sur ces aspects. En effet, leur propos vont dans le même sens que leurs collègues, mais abordent également les limites personnelles à respecter lorsqu'elles parlent de dévouement; la prudence nécessaire afin de s'assurer d'une compréhension en profondeur de la réalité des élèves et l'importance de se responsabiliser face à son développement professionnel, afin de se tenir à jour.

> ORTHO-G : Donc j'ai de la misère à me mettre un pied par terre dans ma vie professionnelle des fois de dire là vu que l'on est en «sur-demande» tu sais. Très, très demandé et tout ça. Tu sais j'ai de la misère à arrêter, de dire là « non, je ne peux pas ». Donc, quand il faut que je me…euh…je me…je m'affirme beaucoup ou que je dise non dans le travail, des fois c'est plus demandant pour moi.

> ORTHO-C - Mais, ça ne veut pas dire que... je ne me trompe pas. Mais, euh, j'ai la prudence acquise de l'expérience, je te dirais, le souci d'aller beaucoup vérifier auprès des parents.

4.1.4 Autonomie professionnelle en contexte d'imprévisibilité et de grande sollicitation

D'autres compétences semblent être fondamentales pour les participantes; il s'agit des compétences dites méthodologiques : gérer, planifier, s'adapter. À la lecture des propos des participantes, il est possible de constater à nouveau l'incidence du milieu scolaire sur leur autodéfinition professionnelle. Être orthophoniste scolaire, c'est faire preuve de beaucoup de souplesse et de polyvalence, une réalité à la fois décriée et valorisée par les participantes. En effet, bien qu'elles critiquent cette situation comme étant très exigeante, celle-ci engendre une autonomie professionnelle indispensable. Le travail d'orthophoniste scolaire implique donc d'être en mesure d'organiser son temps efficacement et par le fait même, de disposer d'une marge de manœuvre dans leurs pratiques.

> ORTHO-D : Euh parce que je trouve que je peux innover euh je trouve que c'est une... on est en contact avec les enfants ce qui est très riche en expérience euh ça change beaucoup, ce qui est positif. Euh… bon on peut... on a quand même un certain... contrôle sur ce qu'on fait.
>
> ORTHO-I ben c'est sûr qu'une orthophoniste scolaire doit faire preuve de souplesse, parce que tu reçois, c'est toi qui gères tout dans le fond. Donc tu reçois les demandes. Si tu reçois 40 demandes dans l'année, ben c'est à toi à gérer ça. Il faut que tu sois capable de faire différentes sortes d'interventions; pas juste du petit clinique tout seul avec ton élève. Il faut que tu fasses, des fois, des sous-groupes, des fois tu vas faire des interventions en classe, des fois tu fais de la sensibilisation. Donc il faut être capable de porter, de jouer plusieurs rôles en même temps. (...) T'sé ici c'est nous qui a à gérer pis à décider des priorités. Donc ça, des fois, c'est difficile. Euh… ici aussi on reçoit toutes sortes de demandes qui ne sont pas toujours appropriées. Moi je reçois des demandes d'évaluation que finalement je suis obligée d'expliquer que ce n'est peut-être pas la chose à faire pis que ce n'est pas de moi que l'enfant a besoin. J'ai l'impression que ça arrive moins dans… en milieu hospitalier par exemple. Parce que.., il y a un tri qui se fait, c'est ça. Ici moi je reçois des cas qui n'ont jamais été euh… débroussaillés là. On fait, on commence à zéro.

Cette valorisation des compétences méthodologiques reflète également l'imprévisibilité caractéristique de leur milieu de travail. Les nombreux changements vécus, qu'ils s'opèrent au niveau de leurs collègues (directeurs, enseignants, éducatrices et autres professionnels), des élèves ou des différents établissements où elles travaillent, contribuent à complexifier leur travail. À cette imprévisibilité s'ajoute la grande sollicitation à laquelle elles font face, phénomène associé selon les participantes à la pénurie d'orthophonistes en milieu scolaire et au manque de temps pour réaliser leurs mandats. Ces deux conditions semblent représenter le cœur de leurs insatisfactions professionnelles, faisant en sorte que les participantes se sentent surchargées, incapables de réaliser professionnellement tout ce qu'elles souhaiteraient. Pour l'ensemble des participantes, ce contexte entraîne un questionnement quant à la poursuite de leur travail en scolaire. Par exemple, une des participantes explique comment l'imprévisibilité et la sollicitation affectent même sa

crédibilité professionnelle aux yeux de ses collègues. D'autres conditions de travail difficiles s'ajoutent à la complexité de leurs pratiques professionnelles. En effet, certaines mentionnent la réalisation des tâches administratives; d'autres, le nombre élevé d'écoles auxquelles elles sont affectées; et d'autres encore, les ressources matérielles insuffisantes. Toutefois, cette question de la disponibilité de ressources matérielles est loin d'être consensuelle puisque certaines participantes font état de situations favorables.

> ORTHO-C : Quelque chose d'autre aussi, pis ça c'est particulier au milieu scolaire, c'est les changements qui sont demandés constamment. On prend des engagements, on fait des plans d'action, on fait des engagements 'x', on ne peut jamais les tenir. Moi j'aime bien que les engagements que je prends, pis en privé (…) je tenais les engagements que j'avais pris. En réadaptation aussi, parce qu'on a des *caseload* définis et tout ça. En scolaire, c'est pas ça. Même si j'aime beaucoup le scolaire, je suis constamment en situation de remettre en question les décisions que j'ai prises en termes d'horaire, en termes de priorité, en termes d'enfants que je vais suivre, parce qu'il y a toujours des imprévus qui sont souvent urgents, et qui remettent en question les décisions. Donc, ça fait que moi je m'excuse, je suis quelqu'un qui s'excuse donc, je m'excuse : il faut que je change l'horaire. Ça c'est, je trouve très très dur. Pis l'autre chose auprès des profs, je trouve que ça fait, c'est plus, on n'est plus solvable : 'elle fait pas ce qu'elle dit'. (…) Parce que c'est un milieu de vie, parce que euh, on a des responsabilités larges comme ça et euh, même si j'aime ça beaucoup euh, c'est ça on a beaucoup d'autonomie mais euh, on a beaucoup de responsabilités. Pis euh, pis j'aime ça avoir des responsabilités mais c'est ça. J'ai beaucoup de misère à tenir promesse. Pis je trouve que ça affecte ma crédibilité en termes d'engagement pis ça euh, je suis toujours mal à l'aise pis à chaque année je me dis 'ça se passera pas comme l'année passée'. Finalement, c'est pareil.

Les participantes accordent beaucoup d'importance à la gestion et à l'organisation de leurs tâches et mandats. En effet, face à l'imprévisibilité et à la sollicitation, les capacités d'adaptation et d'organisation deviennent essentielles et la débrouillardise est une qualité reconnue de l'orthophoniste scolaire : « Je vois comment les filles se débrouillent. Il y a une débrouillardise en scolaire là, c'est inimaginable… » (ORTHO-F).

4.1.5 Pratiques professionnelles spécialisées et centrées sur l'évaluation

En plus des compétences relationnelles et méthodologiques, les participantes ont abordé majoritairement une compétence clinique au centre de leur travail, notamment de leurs pratiques évaluatives : la capacité d'observation de l'élève et ses différents contextes. Cette capacité d'observation se trouve intimement liée au fait que l'orthophonie est perçue comme étant un domaine paramédical spécialisé. En milieu scolaire, l'intérêt de ces professionnelles se dirige vers les élèves en difficulté et plus particulièrement vers ceux qui présentent des atteintes langagières. Au centre de cette spécialisation, se trouvent le processus évaluatif et l'importance de « voir des choses » (ORTHO-D). En effet, l'évaluation occupe un espace central dans leur pratique professionnelle : pour plusieurs, il s'agit de leur premier espace d'expertise et de leur premier rôle en milieu scolaire; pour une autre, il s'agit d'un lieu de rapprochement avec le domaine médical. L'importance accordée aux pratiques évaluatives se reflète dans de nombreuses thématiques abordées au cours des entrevues; ainsi, il est possible de constater que le processus évaluatif est intimement associé à leur développement professionnel, à leurs intérêts personnels et à leur sentiment de compétence. Toutefois, pour l'une d'entre elles, cette prépondérance du processus évaluatif est plutôt objet d'insatisfaction puisque, selon elle, peu de temps est alloué au suivi des élèves.

> ORTHO-A : Pis nous, on est dans notre spécialité c'est de diagnostiquer les troubles de langage, on reste pas mal là-dedans, c'est sûr qu'on fait beaucoup de choses, mais en gros ça reste notre domaine de compétences particulières.

> ORTHO-H : Ce que je me dis c'est que étant donné la pénurie là, euh… je considère que l'évaluation est plus précieuse que l'intervention parce que l'intervention tout compte fait pourrait être faite par des tiers. (…) Fait que t'sé je te dirais qu'il y a beaucoup de choses qu'on fait en intervention directe qui pourraient être faites par quelqu'un d'autre en autant qu'il soit supervisé, on s'entend, supervisé pis aiguillé que le plan d'intervention que ce soit nous qui les montons pis qu'on oriente les interventions pis qu'on les supervise…

> ORTHO-E : Ben, disons si on parle plutôt de mes convictions professionnelles comme orthophoniste, j'ai toujours souhaité avoir une intensité dans mes interventions et, ce que je pourrais reprocher au milieu scolaire, à l'orthophonie en milieu scolaire, c'est de ne pas offrir une intensité suffisante en intervention pour obtenir les résultats. Véritablement, je trouve qu'on est beaucoup justement dans la consultation, l'évaluation, euh la rédaction, les rencontres avec les intervenants, le counselling… mais il y a peu d'interventions directes.

4.1.6 Pratiques professionnelles dont les effets sont difficiles à apprécier

En plus de ces savoir-être et savoir-faire, l'orthophoniste compétente doit aussi, selon les participantes, détenir des savoirs particuliers. Toutefois, ceux-ci ont été peu explicités par les participantes. D'une part, l'orthophonie s'appuie sur des connaissances en constante évolution; ce qui entraine, selon une répondante, des variations terminologiques entre les orthophonistes. D'autre part, le domaine de l'orthophonie s'intéressant à la communication humaine, il semble parfois difficile de le considérer comme une « science exacte » (ORTHO-E). Ces éléments font en sorte que l'efficacité de leurs actions est parfois difficile à apprécier. Bien que l'ensemble des participantes témoigne d'un fort sentiment de compétence personnel, ce dernier est fortement lié à leur expérience professionnelle acquise. Ainsi, pour celles qui ont moins d'expérience professionnelle, leur sentiment de compétence s'inscrit dans une perspective de développement professionnel alors que pour les plus expérimentées des participantes, le sentiment de compétence repose sur la pratique professionnelle cumulée.

> ORTHO-F : Compte tenu qu'on travaille avec des êtres en évolution. Ça là, des fois je me dis j'ai tu vraiment aidé? Je pense que oui. Mais des fois on se dit « Voyons, est-ce que… ». T'sé, c'est quand même de l'humain, c'est des choses plus ou moins mesurables, c'est pas une pilule qu'on injecte euh… un médicament je veux dire qu'on injecte. Des fois je me pose ça comme question, mais c'est rare. C'est très rare. Je pense que… je pense qu'on a une

> action efficace. C[66] : Euh… encore dans le… la satisfaction de ton travail, est-ce que tu as l'impression de posséder les compétences nécessaires pour être une bonne orthophoniste? ORTHO-F : Ben, ce que je n'ai pas comme connaissances, je l'ai par expérience. Fait que je me sens… c'est rare que je me sens mal prise.
>
> ORTHO-A : je pense qu'on est toujours en train d'apprendre pis c'... on ne peut pas être une bonne orthophoniste tout de suite. (moins expérimentée)

Bien que leur sentiment de compétence s'appuie principalement sur l'expérience professionnelle cumulée, d'autres éléments de l'ordre du registre identitaire ont aussi été mentionnés par les participantes. En effet, à travers les propos recueillis se dégagent à la fois un sentiment de non-reconnaissance et un autre de fierté. Les participantes estiment que leur milieu de pratique n'est pas valorisé dans la profession et dans la société en général. Déjà à l'université, ce choix était mal vu par leurs collègues, notamment du fait que les conditions de travail sont plus difficiles que dans d'autres milieux. Ainsi, bien que plusieurs soient fières d'être orthophonistes, une seule exprime de la fierté quant à son choix du milieu scolaire. Dans ce sens, la plupart des participantes se questionnent ou se sont déjà questionnées sur leur choix de milieu d'exercice, le milieu scolaire; alors qu'une seule, déjà expérimentée, s'est interrogée sur son choix professionnel.

> ORTHO-I : Ben, au départ je ne voulais pas travailler en scolaire. Quand j'ai fini mes études c'était la dernière place où je voulais travailler parce que j'ai eu des expériences de stages plus ou moins convaincantes, pis le milieu scolaire a très mauvaise réputation en orthophonie, les conditions de travail d'habitude ne sont pas très bonnes…
>
> ORTHO-A : Je pense que je suis contente quand quelqu'un me demande qu'est-ce que tu fais dans la vie, je suis toujours contente de dire que je suis orthophoniste. C'est pas quelque chose que j'aime à cacher au contraire. On a étudié fort pour faire ça pis en même temps je pense que c'est vraiment une belle profession. Donc oui, je suis fière de ça.

[66] Dans le but d'alléger le texte, les interventions de la chercheure sont indiquées par la lettre « C ».

4.1.7 Milieu de pratique encadré mais méconnu

Afin de bien cerner l'autodéfinition professionnelle des orthophonistes scolaires, le protocole d'entretien incluait également une section sur les politiques éducatives (ministérielles ou locales) et les orientations professionnelles encadrant leur pratique. Pour la majorité des participantes, ces politiques sont perçues comme superflues, non incarnées dans la pratique. Ainsi, à la question cherchant à savoir si les politiques de l'école québécoise influencent ou orientent leur pratique professionnelle, l'une d'entre elle répond : « Pas beaucoup. Non. J'avoue là. Non. J'y vais avec des lunettes d'orthophonistes vraiment (…) plus au niveau langagier. Je, en évaluation, je me préoccupe beaucoup moins. Je vais dire même non. » (ORTHO-G).

De plus, c'est l'expérience professionnelle qui semble déterminer grandement leur connaissance de ces encadrements. En effet, les deux orthophonistes ayant cumulé le plus d'expérience professionnelle sont les plus à l'aise à aborder ces diverses balises et leurs « effets » sur leur pratique professionnelle. C'est au cours des années de pratique, plus particulièrement lors de rencontres professionnelles entre orthophonistes, que ces dernières deviennent connues des participantes. Alors que la plupart des participantes affirment que ces orientations ont nécessairement un impact sur leur travail quotidien, peu d'entre elles l'explicitent. Les principales orientations abordées sont celles qui ont une portée pédagogique concrète, telles le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) et la politique d'évaluation des apprentissages, qui leur permettent d'interagir avec les enseignants et de connaître le fonctionnement et les exigences des classes régulières.

> ORTHO-G : Euh, ça c'est les paperasses là euh, plus la paperasse. Bien, c'est sûr là il y a le programme, le nouveau programme de la réforme. Il faut se tenir à jour, essayer, si on veut faire le lien avec l'école, le scolaire, le plus possible du programme du Ministère. Surtout là moi je l'ai en français, mais est-ce que j'ai le temps de regarder tout ça? (rires). Mais c'est l'idéal pour voir à quoi sont confrontés les professeurs. Puis, c'est quoi, c'est quoi, puis toute la question de l'évaluation scolaire, comment ça marche. Puis les bulletins, puis

> les si, puis les notes, ça c'est tannant. Ce n'est pas obligatoire, mais il faut quand même en avoir une idée.
>
> ORTHO-H : Je sais pas ce qu'il y a à connaitre de cette politique-là, puis je ne suis pas mal à l'aise de pas la connaitre parce que je fonctionne bien avec ce que j'en sais.

4.2 Pratiques professionnelles en contexte de diversité: conceptions des orthophonistes scolaires

4.2.1 À l'égard des ÉMC

Bien que centrale, la notion « d'élève de minorité culturelle », n'a pas été définie lors de la réalisation des entretiens. En effet, nous avons fait le choix de ne pas présenter aux participantes de définition préalable afin de documenter leurs propres conceptions à l'égard des ÉMC. Ainsi, lors de l'entretien, une section spécifique s'attardait à faire ressortir leur propre définition des ÉMC et leurs conceptions de la pratique envers ces derniers.

Définir les ÉMC, une tâche difficile

D'entrée de jeu, lorsque nous leur avons demandé de définir ce qu'est un « élève de minorité culturelle », la majorité des participantes a avoué avoir des difficultés à le faire. Compte tenu de la pluralité des réalités concernées, les orthophonistes expriment leur gêne à répondre à cette question par peur de faire des généralisations abusives. Une première stratégie employée par les participantes a été de définir ces élèves par ce qu'ils ne sont pas. Les ÉMC ne sont pas des « Québécois de souche » ou encore des « Québécois pure laine ». En effet, pour certaines d'entre elles la notion de « minorité culturelle » soulève des questionnements. Par exemple, une des

participantes rappelle que dans certains quartiers, certaines communautés culturelles se trouvent en majorité démographique.

> ORTHO-F : Le milieu culturel euh ethnique, pluriethnique…j'ai de la difficulté à faire une généralité par rapport au milieu pluriethnique parce que c'est tellement varié maintenant (…) Si je veux généraliser ça fait (…) quelqu'un qui n'est pas d'origine québécoise ethnique (rires). T'sé la souche là, de Saint-Jean Baptiste, là.

Caractérisation basée sur des critères ethniques

En premier lieu, les ÉMC sont définis par les langues parlées par l'élève. En fait, pour plusieurs des participantes, les ÉMC sont exposés au quotidien à plusieurs langues (deux au minimum). Parmi ces langues, on retrouve souvent le français ou l'anglais. Mais encore plus que le critère linguistique, les participantes qualifient les ÉMC surtout en fonction du pays d'origine des parents tout en reconnaissant que la majorité de ces enfants sont nés ici au Québec. Une seule participante a abordé l'appartenance religieuse comme étant un critère définitoire des ÉMC.

> ORTHO-F : Ben… ça dépend dans quel quartier de Montréal on est là. C'est partagé, c'est anglais ou c'est français. Des fois c'est les deux, la plupart c'est les deux. La plupart ont trois langues…

> ORTHO-A : Il y a, eux ils sont Québécois, mais ils font partie d'une communauté qui est probablement en minorité c'est, ça fait souvent référence au niveau ethnique, au niveau euh, de quel pays euh ils sont, de quelle origine sont leurs parents. Il peut y avoir la, on peut être en minorité ici c'est majoritairement, c'est majoritairement euh, francophone, euh, bon chrétien d'origine, si t'es pas ça, tu fais sûrement partie d'une minorité. Dans le groupe. Que tu sois musulman, que tu sois sikh ou hindou, euh, même si t'es né ici, dans la définition tu fais probablement partie d'une minorité culturelle.

Caractérisation basée sur des critères sociaux

En plus de ces critères ethniques, les participantes ont énoncé différentes réalités sociales qui caractérisent selon elles les ÉMC. Parmi celles-ci, la sous-stimulation dans le milieu familial en est une centrale. En effet, les participantes font état des expériences et connaissances limitées des ÉMC et d'un manque d'activités réalisées à l'extérieur de la maison, ce qui attribue à l'école un rôle déterminant. Trois pistes explicatives sont avancées pour rendre compte de cette sous-stimulation : l'isolement parental; le peu de valorisation accordée à l'école et enfin, les difficultés économiques. Au niveau de l'isolement parental, les propos de quelques participantes se réfèrent à la situation des mères qui ne connaissent pas le français ou encore à certaines communautés culturelles avec lesquelles les contacts sont jugés comme étant plus difficiles. Pour certaines, cet isolement pourrait être lié à la gêne ou encore à un manque d'ouverture de la part des parents.

> ORTHO-G: Donc, on part quand on enseigne, les connaissances antérieures là, ils n'en ont pas. […] qu'est-ce que tu fais quand tu vas au restaurant? Quand tu vas au parc? Il y a comme un schème d'actions que, mais les enfants ne sont pas au courant de ces affaires-là. Ils n'ont tellement rien vu que[…] C'est quoi aller au guichet automatique euh, aller à la banque. […]: Qu'est-ce qu'on fait au restaurant. […] Ils n'ont pas d'idée de ça. […] Il faut vraiment les stimuler, ça, des sorties là, on va au marché Jean Talon avec les enfants en langage. Parce qu'ils n'ont aucune idée de c'est quoi ça un marché! […] L'épicerie, ils connaissent, c'est sûr ça oui là mais… même aller au restaurant, ils ont vu McDonald, ils n'ont rien vu d'autres euh… Tu sais, quand on fait des sorties, le Biodôme, l'insectarium, ils n'ont jamais vu ça. Le cinéma, à peine. Eux autres là, c'est la télé. […].

> ORTHO-H : pis c'est ça aussi une minorité culturelle pour moi c'est une communauté qui peut être démunie tant sur le plan social que sur le plan économique, euh, c'est des parents… des parents d'enfant pas toujours ouverts sur le monde qui les accueille, en tout cas avec les communautés avec lesquelles je travaille là euh, fait que c'est ça aussi, ça compose pour moi la clientèle.

En ce qui concerne la faible valorisation de l'école de la part des parents, les participantes qui abordent cette question ne font pas consensus. D'un côté, deux participantes avancent un manque d'implication scolaire des parents, notamment dû au fait que l'école se déroule dans une langue étrangère alors que de l'autre, une des participantes évoque l'importance parentale accordée à la réussite scolaire et à une éducation de qualité.

> ORTHO-A : Peut-être au niveau de la stimulation, au niveau de s'impliquer vraiment dans l'éducation là il y a peut-être beaucoup de choses à travailler au niveau des pratiques parentales.

> ORTHO-C : La perception du milieu scolaire est très importante pour eux, la valeur de l'école euh les exigences sont ben importantes euh. Beaucoup se saignent presque pour envoyer leurs enfants à l'école.. […] Beaucoup des parents ont des grandes aspirations pour les enfants même s'ils sont en classe langage...

Pour la plupart des orthophonistes, la question du manque de stimulation est liée aux difficultés économiques vécues par les familles des ÉMC qui ont des répercussions sur leurs conditions de vie quotidienne, notamment l'alimentation, le logement et la présence à l'école. D'ailleurs, pluriethnicité et défavorisation sont des phénomènes intimement liés pour plusieurs des participantes. D'autres problématiques qui peuvent être liées à la fois à l'immigration ou à la défavorisation ou aux deux sont également évoquées par les participantes lorsqu'elles caractérisent les ÉMC. Celles-ci sont néanmoins moins consensuelles : deux participantes évoquent les difficultés psychoaffectives vécues par les élèves; une avance le manque d'accès aux services de santé et une autre aborde les pratiques culturelles des parents face aux difficultés d'un élève.

> ORTHO-E : […] les clientèles […] comme celles de (nom de l'école) euh vivent dans un milieu qui est à la fois multiethnique et défavorisé. Ça va souvent ensemble. T'sé tantôt tu me demandais si oui ou non ça va ensemble. La plupart du temps dans nos écoles, oui, ça va ensemble. Pis ça, ça vient avec tout un gros paquet de… risques sur le développement de l'enfant.

Ces différentes réalités vécues par leurs élèves touchent et surprennent grandement les participantes, d'autant plus qu'elles leur sont étrangères. Elles sont cependant perçues comme ayant des impacts considérables sur les élèves. En effet, une orthophoniste aborde les retards développementaux que présentent les élèves lors de leur entrée à l'école alors qu'une autre mentionne leur manque de motivation à apprendre et leurs préoccupations qui dépassent leur vie d'élève. Pourtant, deux autres participantes considèrent plutôt que ces élèves, de par leur carence en stimulation, sont extrêmement motivés à apprendre, ce qui engendre chez elles un sentiment d'accomplissement professionnel.

> ORTHO-G : Pis ici on est tellement défavorisés qu'on a comme un décalage de plus ou moins 6 mois là…qui partent retardés un peu à cause de ça je dirais.

> ORTHO-H : Les enfants sont particuliers. […] dans les écoles défavorisées, les enfants, c'est comme les petits oiseaux qui viennent manger dans ta main. T'sé, je vous aime, pis ils ont le goût qu'on leur dise des choses, […] dans des milieux multiethniques pis défavorisés, ben ils sont à la recherche de la moindre miette, pis j'aime ça savoir que je nourris un peu les enfants, t'sé.

4.2.2 À l'égard du travail en milieu pluriethnique

Afin de dégager les conceptions des participantes quant à la pratique en milieu pluriethnique, nous les avons questionnées sur les raisons qui justifiaient leur affectation dans ces écoles[67]. Selon la plupart d'entre elles, travailler dans ces milieux engendre de nombreuses opportunités d'aider et d'apprendre. Ainsi, elles nous ont fait part de leurs intérêts pour la pluriethnicité ou la défavorisation : découverte de réalités différentes de la leur; intérêt pour les langues et le bilinguisme, préférence

[67] Rappelons que toutes les participantes de notre échantillon travaillent dans au moins une école considérée à forte densité ethnique pendant l'année scolaire 2008-2009 selon le CGTSIM (2009a), année de réalisation de la collecte des données. Ces écoles, neuf au total, accueillent entre 60 % et 95 % d'élèves issus d'autres cultures.

pour les cas complexes. Toutefois, lorsque questionnées sur les circonstances particulières de leurs affectations dans ces écoles, les participantes évoquent le hasard ou encore des motifs plus pragmatiques : la proximité de leur lieu de résidence, la connaissance antérieure de ce milieu ou des collègues, les mandats particuliers de cette école ou encore le faible intérêt de leurs collègues pour cette affectation. En outre, deux participantes nomment certaines conditions de travail favorables caractérisant ces milieux, notamment les ressources professionnelles et matérielles, comme des éléments incitatifs à la poursuite de leur travail dans ces écoles.

> ORTHO-F : Excuse-moi là, je ne veux pas être philosophe, mais… c'est ça que j'aime dans ce métier-là… de ne pas avoir tout le temps la petite réponse « a + b = c ». Je m'en irais chez nous… …ça ne me tente pas. Comme ça ben, pour ce genre de problème-là. Plus c'est complexe, plus c'est difficile, plus le contexte familial est… est… euh… tout mêlé, mieux c'est. Pour moi. Il y en a qui vont partir en courant dire : moi je veux un petit « se ze » (cas dont la prononciation des sons Ch et J se transforme en S et Z) pis ça va être parfait. Mais, moi je ne veux pas ça (rires).

> ORTHO-G: … j'ai fait des stages partout dans les milieux normaux, entre guillemets. Puis, quand je suis arrivée ici, j'ai été, j'ai été, j'ai fait : AH!!!!! (…) Puis j'ai été fascinée, ça m'a…c'était un intérêt. J'ai dit, ah! J'ai quelque chose, j'ai tellement de choses à apprendre avec ces enfants-là. Puis, même s'ils étaient défavorisés, je trouvais ça le « fun » de travailler avec les parents pareil. C'est juste que là, je trouve que les cas s'alourdissent à un, là, à un niveau vraiment qui n'a comme plus de bon sens, où on n'est pas assez outillé… mais ça, c'est juste cette année. (…) C: Est-ce que tu as déjà pensé changer de milieu scolaire? ORTHO-G: Oui, oui mais là, je ne voulais pas faire comme 14 écoles. (rires) (…) Mais je me suis dit si je m'en vais comme à la Rive-Sud ou tout ça, je vais me ramasser à faire 14 écoles. Ah, ça, ça me tente encore moins, je pense.

> ORTHO-C : Euh... ben la première raison c'est parce que je revenais euh... dans un milieu que je connaissais, pas l'école, c'est un quartier que je connaissais, j'ai beaucoup travaillé dans toutes les autres écoles, les autres écoles - excuse-moi - euh il y avait des classes langage, euh je voulais vraiment travailler en classe langage. […]. Et aussi parce que ma collègue avec qui je travaillais beaucoup, Micheline, qui m'a appelée tantôt, elle

> travaille juste à l'école à côté […]. Oui, c'est ça, oui. Fait que c'était de revenir pis aussi c'était, c'est plus proche de chez moi que plein d'autres écoles...

Nouveaux espaces de collaboration et rôle professionnel élargi

Les orthophonistes mettent en lumière les spécificités de leurs écoles qui ont une incidence sur leurs pratiques quotidiennes. Dans ce sens, elles font part des nouveaux espaces de collaboration qui caractérisent ces milieux à forte densité ethnique, notamment avec les intervenants de milieux et les organismes de la communauté. Cette configuration particulière du travail témoigne de l'implication de la plupart des intervenants pour répondre aux défis particuliers auxquels sont confrontés les élèves. En effet, elles dépeignent le milieu pluriethnique comme disposant de beaucoup de ressources tout en ayant beaucoup d'exigences. Elles abordent également un autre aspect caractéristique de leur pratique en milieu pluriethnique, soit leur rôle professionnel élargi. Ainsi, plusieurs abordent les différents rôles qu'elles doivent incarner auprès des élèves et des intervenants. Par exemple, ORTHO-H affirme : « Là bas à (nomme une école à forte densité ethnique), je suis orthophoniste, je suis maman des fois, euh, je suis euh, psychologue, t'sé? Je suis plus de choses ». Ces rôles se distinguent de ceux ayant cours dans d'autres milieux scolaires par le fait qu'ils attribuent une grande importance aux expériences antérieures des élèves et aux considérations liées au développement du langage en contexte plurilingue. Cet élargissement de leur rôle professionnel engendre aussi chez trois d'entre elles des insatisfactions puisqu'elles sont sollicitées pour des problèmes qui ne correspondent pas à leur spécialisation alors que pour une autre, il est important de poser certains gestes, même s'ils ne sont pas spécifiques à l'orthophonie. Par exemple, à l'égard des élèves, une des participantes fait part de l'importance de vérifier les acquis des élèves avant de leur proposer une tâche. De plus, les participantes affirment avoir un rôle important à jouer dans la formation des intervenants de l'équipe-école, et plus particulièrement des enseignants, quant au dépistage des difficultés langagières chez

les ÉMC. Une d'entre elle diffuse aussi des éléments liés à la réalité culturelle et linguistique des communautés culturelles des élèves.

> ORTHO-G : c'est un milieu actif. Je trouve que (école à forte densité ethnique), ça bouillonne de projets. Il y a beaucoup de projets, il y a beaucoup de ressources, il y a des enseignants ressources… euh, l'infirmière est impliquée euh, les concierges sont impliqués, tout le monde s'implique. Tout le monde essaie d'aider les enfants qui viennent de milieux vraiment difficiles. Il y a des intervenants de milieu qui nous « coachent ». Euh, je trouve que c'est un milieu qui est très stimulant pour ça parce qu'il y a quand même plein de ressources ici là. Donc, au niveau des gens, c'est des gens très motivés qui veulent habituellement. Qui font le plus qu'ils peuvent, qui vont chercher de l'aide euh mais c'est des gens, demandent de ressources beaucoup, beaucoup, beaucoup puis là, quand on ne peut pas les donner c'est là qui, ce n'est pas le « fun ».
>
> ORTHO-C : Euh, et aussi il y a des moments où j'ai détesté cela parce que je trouvais que ce que j'avais à faire, ce qu'on me demandait, c'était pas le spécifique d'une orthophoniste. J'avais pas, je ne pouvais pas utiliser euh, mon spécifique d'orthophoniste, mes compétences, mon expertise. Euh, ça a beaucoup rapport avec le milieu multiethnique, à un moment donné (…) Ce que j'ai pas aimé quand je, finalement, je jouais plus le rôle d'une enseignante de français. Euh, d'une prof en soutien linguistique, ça m'est arrivé d'avoir ce feeling-là. Ça j'étais très inconfortable et je détestais ça.
>
> ORTHO-E : Ben faut que j'élargisse mes attentes. J'ai pas envie de dire diminuer mes attentes là… mais que j'élargisse mes attentes, que mes objectifs soient pas juste orthophoniques mais penser à rendre heureux cet enfant-là. Le voir… considérer son épanouissement au cours d'une année scolaire. Est-ce qu'il a plus envie d'apprendre qu'au début de l'année? Est-ce qu'il a plus le goût de lire? Est-ce qu'il aime plus les sorties qu'au début de l'année? Quand je fais une activité en classe, je vérifie toujours le vocabulaire beaucoup plus que dans une autre classe de langage où les élèves ont été mieux stimulés… faut toujours que je leur demande « Est-ce que vous avez déjà fait ça? Est-ce que vous avez déjà connu ça? Est-ce que vous en avez chez vous? Est-ce que votre père vous en a… » T'sé, « Est-ce que… » faut rien prendre pour acquis, finalement. « Toi, est-ce que ta maman travaille? Est-ce que t'as déjà… » Oui… on va souvent… je prends souvent une élève : « Non tu connais pas? Viens, on va aller sur Google, je vais te le montrer. » Je lui montre des images ou je lui en apporte un la fois suivante…

> ORTHO-D : Ben moi j'ai donné des formations à des équipes école. Moi ce que j'utilise maintenant c'est un petit euh... une petite capsule orthophonique hebdomadaire qui apparaît dans le... dans le mémo de la semaine où je parle d'un élément soit linguistique, soit culturel associé à... un des groupes qu'on a, des groupes ethniques qu'on a à l'école.

Contacts avec les parents d'ÉMC: essentiels mais difficiles

Le milieu pluriethnique comporte aussi ces particularités quant aux rapports établis avec les parents des ÉMC. Le contact avec les parents des ÉMC semble difficile bien qu'il soit reconnu comme étant essentiel. Quelques orthophonistes ont abordé différents enjeux à cet égard. Ainsi, une d'entre elles a évoqué l'absence de langue commune partagée et la non-disponibilité de certains parents; une seconde a communiqué ses réticences face à la communauté arabo-musulmane; une troisième aborde la difficile acceptation des parents des difficultés langagières de l'enfant compte tenu du statut minoritaire de la langue maternelle. Malgré ces enjeux, toutes les participantes font part de l'importance d'établir un lien de confiance avec les parents afin qu'ils se sentent à l'aise de partager avec elles diverses informations essentielles à leur travail. Dans ce sens, certaines privilégient des pratiques novatrices, plus adaptées à la réalité de ces familles ou investissent le rôle de conseillère afin d'accompagner les parents dans la gestion du multilinguisme de leur enfant.

> ORTHO-I : C'est quelque chose que je trouve difficile. Euh… sinon, ben moi je trouve difficile la collaboration avec les parents aussi en milieu scolaire. Peut-être que c'est pire ici dans le milieu, mais on les voit pas beaucoup les parents, pis ils sont difficiles à rejoindre. Il y en a qui parlent mi-français, mi-anglais.

> ORTHO-G : L'intervenante de milieu, madame (nomme le nom de sa collègue) qui communique avec la communauté en créole, qui parle aux

> parents de la façon, qui connaît la culture haïtienne. Euh… que moi je ne connais pas du tout. Qui sait comment interagir avec les parents, quoi leur dire, quoi ne pas leur dire. Quoi aller chercher. Ça c'est, ça n'a pas de prix là, ça n'a pas de prix puis qui ouvre la porte à la communication (…) incroyable l'impact que ça a eu cette année de travailler avec (nomme le nom de sa collègue). Et là, ça aide pour l'évaluation, ça aide pour parler aux parents.

La question de la langue française

Dans les écoles à forte densité ethnique où travaillent les orthophonistes, la plupart des élèves sont exposés à plusieurs langues: leur langue maternelle, la langue de scolarisation, le français, et souvent une troisième ou quatrième langue qui peut inclure l'anglais. Ce contexte multilingue engendre certains défis, notamment quand et comment avoir recours au français ou à une autre langue. Mais ce qui semble ressortir de leurs propos c'est surtout la place relative du français par rapport à l'anglais, notamment dans les quartiers où les communautés culturelles sont plus anglophiles.

> C : Peux-tu me décrire la, les caractéristiques des élèves ici. ORTHO-I : Oui. Ben en fait c'est des écoles multiethniques à peu près à 99,9 % (…). Euh… donc le français n'est pas la langue première pour à peu près personne. Euh ils sont, la plupart sont bilingues, mais même je dirais multilinguisme, là (…) ils sont pas mal au moins trilingues. Donc la langue maternelle des parents, presque toujours l'anglais pis le français en …en troisième

Sensibilité culturelle : richesse et défi

En tentant de définir la sensibilité culturelle, les participantes abordent à la fois l'empathie, la décentration et la réflexion. Par exemple, une orthophoniste expérimentée affirme: « l'expertise multiethnicité, si on peut appeler ça une expertise, des fois, c'est plus un questionnement qu'autre chose » (ORTHO-C). La sensibilité culturelle fait appel à des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être: les participantes

disent qu'il s'agit de « connaître » (ORTHO-I) les réalités culturelles des élèves, mais aussi de « poser des questions » (ORTHO-A) et de « s'adapter » (ORTHO-G). Mais tenir compte de la réalité culturelle des élèves représente un défi important: il s'agit de réalités qui leur sont souvent étrangères et auxquelles elles ont accès principalement par les rencontres de parents.

> ORTHO-D : Ben pour moi c'est essayer toujours de... quand il y a un, un conflit, quand tu sens quelque chose... qui ne marche pas bien, c'est simplement de se dire euh... euh..., est-ce qu'il y a une autre explication que celle que j'ai donnée de façon... intuitive et rapide; peut-être qu'il y a une autre explication. Est-ce que je peux aller la chercher cette autre explication. Donc c'est vraiment ça, c'est se remettre en question pour euh... pour éviter de tomber dans le piège, pour éviter de donner pour acquis plein de choses que euh on ne devrait pas.

> ORTHO-A : Ben ça veut dire être à l'écoute des autres de leurs réalités, qui sont pas nécessairement la même que la mienne. Puis euh, avoir une attitude empathique par rapport à ce qui vivent. Euh, poser des questions pour savoir justement ce qu'ils vivent, t'sé juste se préoccuper de ça, parce que des fois je pense qu'on est tellement pris dans l'action pis on veut, on veut travailler beaucoup, on veut voir le plus d'enfants possible, pis on prend pas le temps de vraiment se questionner sur vraiment qu'est-ce que vit l'enfant, qu'est-ce que vit la famille.

Selon la majorité des participantes, des pratiques empreintes de sensibilité culturelle sont surtout manifestes dans leurs milieux de pratique, c'est-à-dire dans des écoles montréalaises à forte densité ethnique où les intervenants sont confrontés à des ÉMC. Ainsi, le développement d'une sensibilité culturelle serait lié à l'expérience professionnelle en milieu pluriethnique, les autres milieux n'ayant pas l'opportunité de développer cette compétence.

> ORTHO-A: Pis c'est sûr qu'il y en a qui sont moins intéressés par cela pis leur clientèle est peut-être moins dans un milieu multiethnique, quand il va en avoir des enfants qui viennent des communautés culturelles, de minorités culturelles, ben là ils vont peut-être moins savoir comment intervenir, parce qu'ils sont pas tout le temps dans ce... il n'ont pas l'aide, ils n'ont pas le milieu, t'sé moi je l'ai eu qui est aidant, j'ai des gens autour de moi qui connaissent le

> milieu pis qui, parce qu'on n'a pas le choix, mais si t'es pas dans un milieu où majoritairement il y en a beaucoup, ben quand il y en a ben ils sont peut-être moins bien compris.

Malgré le fait qu'elles considèrent leur milieu de pratique sensible culturellement, elles expriment plusieurs besoins de formation afin de bonifier leur pratique dans ce sens. En effet, pour la plupart, leurs besoins semblent être centrés sur des pratiques concrètes bien que deux participantes nomment également des besoins liés à l'acquisition de connaissances, notamment quant au processus d'apprentissage d'une langue seconde ou tierce. Pour l'ensemble des participantes, les pratiques évaluatives auprès des ÉMC semblent être au cœur de leurs priorités de formation**.**

> ORTHO-E: Mais je sens que j'ai encore énormément de chemin à faire et c'est ce que j'essaie de développer là, sur la relation d'aide, sur la façon d'accompagner des gens, autant sur des intervenants que des parents, des jeunes, les supporter au plan des émotions, des deuils à faire, euh justement les aider à se sentir bien à travers une intervention globale où beaucoup de gens sont impliqués… Voir clair, transmettre l'information efficacement, la vulgariser correctement, la rendre accessible à des gens qui ont un background très différent au plan culturel, tout ça là. Tout ce qui est dans la relation d'aide, dans l'aspect social de la profession.

> ORTHO-D : Ben... moi je pense d'abord il y a la première étape qui est une étape de sensibilisation, il y en a beaucoup qui sont rendus juste là, à être sensibilisés. Pis ensuite, il y a une étape euh... où on peut aller un peu plus loin au niveau de certains éléments qui apparaissent là comme … comment travailler avec un interprète, comment faire une évaluation où on... (utilise) … des outils qu'on a, on peut en développer d'autres pour compléter... notre évaluation.

Développer une sensibilité culturelle permet aux orthophonistes de mieux comprendre l'élève et son développement par la prise en compte des normes culturelles quant à la communication, à la conception de l'enfance. Cela favorise également les relations avec les parents, quoique pour une participante, l'établissement de pratiques sensibles culturellement nécessite aussi des efforts de la part de ces derniers :

> ORTHO-I : Ben c'est plus de connaître un peu qu'est-ce qui est important pour les familles dans le fond pis c'est quoi leur vision, par exemple, de c'est quoi un enfant. T'sé il y a des cultures qui n'ont pas la même définition de l'enfant que nous là. Pour certaines cultures euh un enfant euh un enfant reste enfant longtemps là. T'sé jusqu'à 7-8-10 ans là. Ben ça c'est important de le savoir là parce que ça va influencer beaucoup la façon de l'enfant d'agir pis son tout son développement est affecté par ça. (…) il y a des parents qui euh… c'est ça… qui nous reprochent à nous de ne pas s'adapter à eux de plus en plus. C'est vraiment intéressant. Moi souvent je leur explique qu'ils ont un petit bout de chemin à faire aussi… donc euh c'est ben spécial. Donc ce n'est pas, c'est ça je pense que c'est quelque chose qui se joue à deux.

4.2.3 À l'égard de la formation initiale et continue

De façon consensuelle, toutes les participantes expriment des besoins de formation quant à la prise en compte de la diversité. Leur formation initiale dans ce domaine, qualifiée d'inexistante ou pauvre, se limite à une formation ponctuelle ou à des activités optionnelles, déterminée par la volonté personnelle des étudiantes, dans le cadre de cours au choix, de stages ou de la réalisation des travaux. L'adaptation des pratiques à l'égard des ÉMC et plus spécifiquement l'évaluation auprès de ces derniers semblent être des aspects qui mériteraient d'être approfondis.

> ORTHO-I : Donc, j'ai eu beaucoup d'informations qui sont venues de là (les travaux de ses collègues traitant de bilinguisme), j'ai eu quelques cours où ils ont glissé un mot comme euh un trois heures sur le bilinguisme là. Mais ce n'était pas très très poussé (…). C : Est-ce que c'est suffisant? ORTHO-I : Je ne pense pas. Surtout avec les changements de populations qui est en train de se produire au Québec, moi je pense qu'ils devraient en faire plus. Pis même former sur comment évaluer en langue maternelle. Moi là, j'étais découragée au début là. Comment je m'y prends, quels outils j'utilise là, c'était vraiment, j'étais découragée au début, j'avais très peur de faire ça avec un interprète. Là, ça va là, mais…

> ORTHO-D : (…) pis c'était des notions théoriques seulement là sur ce que c'est racisme, préjugés etc. C'était plus euh... de ce type-là. Il n'y avait pas

> vraiment... T'sé une formation qui est donnée par quelqu'un qui est terrain, c'est différent.

Par ailleurs, l'offre de formation continue, est également insuffisante et dépend grandement de leurs initiatives et recherches personnelles. En effet, une seule des participantes a mentionné les formations disponibles à la commission scolaire alors qu'une autre affirme que l'offre de formation de l'Ordre est généralement plus ciblée sur des contenus spécialisés.

> ORTHO-D : Ben il y a toute la politique interculturelle de la commission scolaire qui facilite l'accès à des formations pour le personnel. Alors euh... ça c'est intéressant euh... il faut juste que quelqu'un motive les gens à participer à ces types de rencontres.

> C : Ok. Euh… depuis que t'as terminé dans ta formation continue? Par exemple, avec l'ordre, dans des congrès,… est-ce que t'as eu des formations là-dessus? ORTHO-E : Je me rappelle pas, non. J'en ai jamais… je me souviens pas d'en avoir vu offertes. Ça m'aurait sûrement attirée là. Mais non. Ouais, ça m'aurait sûrement tenté de m'inscrire si j'en avais vu. Donc me semble que je m'en souviendrais. Même si je ne l'avais pas pris, je me rappellerais que j'ai manqué telle occasion, mais je me souviens pas d'en avoir vu offerte. C'est plutôt sur des aspects de la pratique orthophonique plus… considérés peut-être plus concrets, plus propres à l'orthophonie.

Ainsi, pour plusieurs d'entre elles, la prise en compte de la diversité s'est développée par l'entremise de lectures, de recherches sur Internet et de participation à des forums de discussion.

> ORTHO-H : Oui, j'aime lire. Écoute, j'ai par exemple des documents qui m'aident du type l'apprentissage de la lecture par des communautés allophones, apprentissage de la lecture en français en langue seconde finalement, fait que, ça, tu vois, c'est des choses qui m'intéressent beaucoup. Euh… C : Où tu trouves tes documents? ORTHO-H : J'en trouve sur Internet, je te dirais que c'est ma principale source, est ce que j'en connais d'autre? Ouais, sur Internet mais je trouve des documents vraiment intéressants.

Toutefois, la totalité des participantes sont d'avis que cette compétence se développe principalement par et dans la pratique en milieu scolaire pluriethnique, à travers le contact avec les élèves et leur famille; la réflexion sur soi-même et avec les collègues de même que par le biais des étudiants en stage. Malgré le fait que la sensibilité culturelle se développe avec l'expérience, une des participantes affirme que son expérience l'a aussi amenée à adopter quelques idées reçues à propos de auprès de certaines communautés culturelles.

> ORTHO-D : Euh, la première chose qui... est différente et qui est peut-être la plus difficile, c'est il faut vraiment que on soit capable de se décentrer, de s'éloigner de nos propres filtres culturels. Euh, c'est ce qui est le plus difficile, alors euh... Pis ça c'est personnel, on a beau prendre des formations, mais (rires) si on n'en est pas conscients de nos préjugés ben, ça s'arrête là. (…) Et... je pense que c'est aussi en travaillant avec des gens qui avaient l'expertise qui, qui m'ont... amenée à observer des choses euh...à devenir consciente aussi de certaines choses […] on est quand même euh pas mal proactif, on a comme trois journées de concertation par année. Pis... euh depuis quelques années, à chaque année, il y en a une qui est consacrée vraiment à l'intervention en milieu multiethnique, alors on a déjà parlé beaucoup de ça et pis il y a, il y a des gens qui ont... qui ont des petites tâches mais ils ont t'sé des activités plus d'intervention qu'on utilise pour euh observer.

> ORTHO-F : Mais là, je les ai vus plus de l'intérieur, dans leur vie quotidienne d'étudiant, de petit ami qui apprend, pis de familles des fois qui… qui en arrachent pis euh… j'ai vraiment vu ça plus de l'intérieur, mais dans le contexte migratoire toujours.

4.3 Conception de l'évaluation

Faire ressortir la conception qu'entretiennent les orthophonistes du processus évaluatif est central à notre question de recherche. Tout comme la notion « d'élève de minorité culturelle », celle d'évaluation n'a pas été définie préalablement avec les participantes. Au contraire, certaines questions du protocole d'entrevue visaient justement à faire ressortir ce que les orthophonistes répondantes entendaient par

« évaluation » dans leur pratique professionnelle et ainsi à caractériser les regards qu'elles posent sur cette réalité.

4.3.1 Pratiques orientées

Tout comme pour l'ensemble de leur pratique professionnelle, nous avons questionné les orthophonistes sur les orientations et politiques qui encadrent le processus évaluatif. Le protocole d'entretien visait notamment à connaître de quelle façon les orientations ministérielles de l'adaptation scolaire, notamment la *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999b), et *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA),* encadraient leurs pratiques évaluatives. Ainsi, concernant ces dernières, les participantes ne les évoquent pas spontanément comme étant des orientations qui encadrent leurs pratiques mais les reconnaissent comme étant centrales lorsqu'elles leur sont nommées. Contrairement aux autres orientations, celles-ci sont bien connues des participantes bien qu'elles n'aient pas fait l'objet d'un enseignement explicite. C'est le cas du document *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage,* qui est défini par une des participantes comme étant « la plus grande prescription du Ministère dont on doit tenir compte » (ORTHO-E). La connaissance de cette orientation est tellement ancrée dans la pratique des participantes qu'une d'entre elles ignorait qu'il s'agissait d'un document ministériel et non interne à sa commission scolaire d'attache.

> ORTHO-H : Je les connais parce que j'ai pris l'initiative, personne ne me l'a montré. J'ai pris l'initiative d'aller sur mon portail au début de ma pratique, sortir mes codes avec les définitions. Au fil des années, je les ai acquis là (…) Mais jamais personne ne m'a expliqué ça. Ça, c'est moi, là, avec mon désir de bien faire, de bien comprendre les rapports, pis de bien…bon, euh mais c'est

> ça. C'est comme ça que j'ai fait. Oui, c'est par moi-même, par souci, oui, c'est ça.
>
> ORTHO-I : Ah ben oui. Il y a beaucoup, une grande partie de mon travail est axée sur ça parce que bon disons, qu'on a un élève en difficulté, ben là il faut voir dans quelle petite boîte on va le mettre, pis dans quel type de classe il faut qu'il aille.

Ainsi, ce document, qui définit les catégories de difficultés d'élèves handicapés qui peuvent bénéficier de services spécifiques[68] est vivement commenté par plusieurs participantes, que ce soit spécifiquement quant à la définition de la déficience langagière (ou code 34[69]) présentée ou plus globalement quant à ses principes et son fonctionnement.

Pour certaines participantes, la définition même de la déficience langagière (code 34) préconisée par le Ministère constitue un des éléments discutables de cette orientation. Ainsi, selon deux participantes, cette définition est trop limitative puisque les critères

---

[68] « En effet, le Ministère consent une allocation de base plus élevée pour les élèves reconnus handicapés ou comme ayant des troubles graves du comportement. » (MELS, 2007, p. 11). Pour une revue de cette orientation, se référer à la section sur l'évaluation orthophonique en milieu scolaire du chapitre problématique (1.3). Soulignons que cette allocation peut, selon l'organisation des services de la commission scolaire concernée, soutenir la scolarisation de l'élève en classe spéciale. Dans le cas des élèves présentant une déficience langagière, ces classes peuvent se nommer « classe de langage ».

[69] Tel que mentionné dans la problématique, la déficience langagière (ou code 34) est un des codes de difficultés définis dans le document « L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA) » (MELS, 2007). Ce dernier fait explicitement appel à l'apport professionnel des orthophonistes scolaires puisque ces dernières représentent le « personnel qualifié » (p. 11) à déterminer la présence (ou non) d'un trouble sévère du langage alors que dans le cas d'autres codes de difficultés, l'orthophoniste fait partie de l'équipe multidisciplinaire qui évalue les incapacités et limitations de l'élève. Toujours selon ce document, l'élève présentant une déficience langagière en est un qui, à la suite d'une évaluation réalisée par une orthophoniste « à l'aide de techniques d'observations systématiques et de tests appropriés », présente « une atteinte très marquée (c'est-à-dire sévère) : de l'évolution du langage, de l'expression verbale, des fonctions cognitivo-verbales et une atteinte modérée à sévère de la compréhension verbale (…) au-delà de l'âge de 5 ans ». De plus, l'évaluation doit conclure « à une dysphasie sévère, à un trouble primaire sévère du langage, à un trouble mixte sévère du langage ou à une dyspraxie verbale sévère (…) [et inclure] un suivi orthophonique régulier d'une durée minimale de six mois » (p. 17). La définition ministérielle affirme également que l'élève ayant une déficience langagière doit connaître des « limitations très importantes en ce qui concerne les interactions verbales, tant sur les plans de l'expression que de la compréhension, la socialisation, les apprentissages scolaires » et que « la persistance et la sévérité du trouble l'empêchent d'accomplir les tâches scolaires normalement proposées aux jeunes de son âge (p. 17).

ministériels restreignent les élèves pouvant bénéficier de cette aide à ceux présentant des atteintes langagières très marquées et dont la conclusion orthophonique correspond à l'une des quatre reconnues par le MELS. Une autre participante quetsionne l'applicabilité de ces définitions en contexte de pénurie d'orthophonistes, puisqu'un autre critère de la définition de déficience langagière repose sur la présence d'interventions régulières menées par une orthophoniste. Pour ORTHO-H, le code 34, tel que défini par le Ministère, manque de précision contrairement à d'autres catégories de handicaps plus apparents ce qui complique la possible concordance entre le jugement professionnel et les critères ministériels.

> ORTHO-G: Puis ce qui est tannant des fois, c'est que… (rires), l'enfant est dysphasique, et, un moment donné, ce que ça fait, ça, les codes, c'est qu'il y a des élèves qui auraient vraiment, vraiment besoin d'aide, mais parce qu'ils ne cotent pas, on ne peut pas, on ne peut pas leur mettre 34 et dans le contexte de pénurie bien ils n'ont pas de service. Et ça, ça n'a comme pas de bon sens, mais on n'a pas le choix. (…) Par exemple, un enfant qui a une dysphasie, euh, sévère expressive et qui est légère à modérée au réceptif : pas de service. Un enfant dyspraxique sévère, qui comprend bien : pas de service. Puis, même si c'est juste modéré mais qu'il n'y a aucun sévère, il n'aura pas le code 34. Il y a un élève cette année qui est arrivé avec une dysphasie sévère (…). Il avait un excellent pronostic, des parents super impliqués. Il a été intégré au régulier en maternelle. Je le réévalue, j'essaie, j'espère avoir un code 34 mais je me dis ça ne se peut pas. On ne l'aura pas. Il est trop fort. Effectivement, dysphasie modérée au réceptif puis légère à modérée puis modérée à sévère. Je ne peux pas lui donner le code 34. Je ne peux pas. Je me suis battue en classement avec maman, rien à faire, pas de service. Il n'en aura pas.

> ORTHO-H : Ben, je te dirais que pour certains codes, je suis tout à fait d'accord. Ah, des codes…objectifs. Ben je veux dire une déficience motrice t'sé. On ne peut toujours ben pas s'obstiner là-dessus, tout le monde le voit. Euh bon… Mais le langage, euh, pis même le trouble envahissant du développement… C'est large, pis c'est… À cause d'un manque de ressources au Québec, c'est peu précisé. (…) Fait que… finalement il y a un beau service de pensée (système de pensée), mais il y a pas d'adéquation entre la… l'intuition de la professionnelle, pis la définition des besoins de l'enfant pis la… les critères.

Finalement, d'autres participantes ont plutôt questionné les principes et le fonctionnement sur lesquels repose une telle organisation des services. Trois participantes ont relevé des malaises quant à la nature catégorielle des services, où l'accès des élèves aux services offerts est tributaire de la confirmation ou de l'infirmation de la présence de difficultés. Enfin, deux participantes ont relevé la lourdeur des tâches engendrées, par une telle orientation, notamment par le processus de validation annuelle mené par le MELS[70].

> ORTHO-E : Je pense que je ne suis pas la seule à avoir cette frustration-là. C'est une réalité du milieu scolaire. On doit mettre une étiquette sur le jeune avant de lui donner un service. (…) C'est ça le rôle de l'orthophoniste, j'ai l'impression, d'abord et avant tout. En milieu scolaire, c'est de poser et de vérifier les hypothèses de dysphasie sévère pour l'orientation en classe de langage ou non… en fonction des critères du code 34, qui sont à mon avis discutables… Ben, ce qui est discutable, c'est pas le fait de donner un code ou non, c'est pas non plus la description qu'ils font de la dysphasie sévère, c'est plutôt que ça prenne un code 34 pour donner des services. C'est ça qui est frustrant et qui est désolant.

> ORTHO-F : Il y a une petite politique qui s'appelle les ÉHDAA là, que je connais qui est là, pis qui euh qui nous met des balises pour aider ces jeunes-là, pis heureusement, on s'entend. Oui parce que… Oui, il y a des définitions maintenant de cas de handicaps, depuis un bout je te dirais. Qui sont de plus en plus critiquées, pas parce que ils sont bêtes mais parce que sur le plan administratif, elles grugent énormément de temps. Quand il faut valider ce qu'on appelle un code de handicap d'un élève, ça nécessite des rapports des… t'sé il faut remplir des fiches euh il faut que les gens s'assoient euh… pis bon, en tout cas, bref, ça prend du temps.

[70] Le processus de validation annuelle des effectifs déclarés handicapés réalisé par le MELS vise à s'assurer du respect des critères des définitions des codes de difficultés (MELS, 2007). Ainsi l'OOAQ (2002) rappelle : « Bien que l'évaluation du fonctionnement de l'élève doive être réalisée avec le concours de l'orthophoniste — faisant partie d'une équipe multidisciplinaire —, il est de la responsabilité administrative de la commission scolaire d'identifier l'élève qui répond aux critères de la déficience langagière, pour des fins de financement. Ainsi, la vérification réalisée par le MEQ ne vise pas, selon ce dernier, à valider les conclusions du rapport de l'orthophoniste, mais de s'assurer que les incapacités, limitations et services complémentaires dispensés soient conformes aux difficultés relevées en fonction des critères de la définition » (document non paginé).

Malgré ces réserves, deux participantes soulignent l'importance de telles orientations pour assurer l'équité et la cohérence dans les pratiques des orthophonistes.

> ORTHO-E : Oui, mais en même temps je comprends qu'il faut y avoir un encadrement à quelque part, des lignes directrices pour pas que les orthophonistes se mettent à voir juste les enfants qu'ils trouvent « cutes » (rires) ou qui ont le goût. Moi j'aime les bégaiements, je vais juste voir les bègues (rires). Ça, ça serait… c'est sûr que c'est ce qu'on veut éviter aussi mais… merde (frappe sur la table). Moi je suis convaincue qu'on est toutes des filles intelligentes qui savons mettre les priorités, là (rires). Je pars de ce principe-là.

Ainsi, la plupart des participantes ont partagé leurs réflexions et leurs réserves face à cette organisation des services. Ces orientations ministérielles font en sorte que, comme nous l'avons abordé plus tôt, le processus évaluatif occupe une place centrale dans leur pratique professionnelle. En raison de l'importance de respecter certains critères administratifs afin qu'un élève donné puisse être déclaré handicapé et validé comme tel par les autorités ministérielles, les orthophonistes, de même que leurs supérieurs, accordent à cette pratique professionnelle une importance toute particulière. D'une part, la majeure partie de leur travail est destinée à l'évaluation et ce, peu importe que le mandat qui leur est confié soit en milieu régulier ou en classe spéciale. ORTHO-H, par exemple, nous fait part de son mandat dans une classe spéciale qui semble en être un d'évaluation principalement. D'autre part, une participante mentionne que cette prépondérance de l'évaluation s'inscrit plus largement dans un déplacement de l'intervention vers la consultation qui s'opère en orthophonie scolaire.

> ORTHO-C : Ben... c'est tellement variable. Théoriquement là, quand j'ai des enfants en classe langage, je devrais faire très peu d'évaluations parce qu'ils arrivent évalués. Ils arrivent avec un... une conclusion orthophonique qui leur a permis de bénéficier... de la mesure. Alors là mettons, pour mes trois jours, je devrais prendre très peu de temps - je vais revenir avec l'explication après – pour ma journée au régulier, c'est la majeure partie de mon travail parce que euh je ne peux pas faire beaucoup plus qu'évaluer. Ben évaluer euh c'est plus

évaluation-consultation si tu veux. Euh... fait que je te dirais pour le régulier c'est peut-être euh... je ne le sais pas euh... 60 % d'évaluation pis le reste la consultation, réunions tout ça. Euh... en classe langage ça devrait pas être plus que, je te dirais, 20 % mais... finalement il y en a beaucoup d'évaluations parce que... il y a des enfants qui, malgré une conclusion, nous questionnent beaucoup; est-ce que c'est vraiment sa place? Ça veut dire, on réévalue. Est-ce qu'il est vraiment dysphasique sévère? On réévalue parce qu'il faut les valider ces enfants-là. Il faut prouver au Ministère qu'ils sont vraiment sévères et sinon ben ils n'ont pas le droit à la mesure qui coûte très cher. C : À chaque année? ORTHO-C : Oui. Ben la validation, on a des enfants à valider à chaque année (…), ce sont des enfants qui sont nouvellement en classe langage.

ORTHO-H : En classe (nomme le type de classe où elle intervient), moi j'appelle (ça) un panier à crabes. T'as des enfants là-dedans tout venants, y ont des problématiques autrement que langagières. (…) Ils arrivent avec d'autres codes, ils ont des troubles d'apprentissage. (…) Je me le suis fait confirmer (…) c'est encore plus demandant de travailler en classe (nomme le type de classe où elle intervient). Pis je pense que c'est pour ça qu'on a (plusieurs) jours (par semaine accordés à ce type de classe), parce qu'on a beaucoup de variables à départager.

ORTHO-E : Je pense que plus ça va, plus la profession d'orthophoniste en milieu scolaire euh… évolue vers euh… un rôle de consultation. Puis probablement que c'est à force de pas être assis, puis à force de pas avoir assez de temps que ça finit par être ça, l'attente… Mais, on nous demande beaucoup de conseils, et très peu de terrain. (…) Souvent le suivi se limite au minimum requis pour valider le code pis ça s'arrête là. Puis pour moi ben… c'est quand le code est validé justement que ça devient intéressant. Puis j'aimerais bien qu'on se foute des codes puis qu'on desserve les élèves en fonction de leurs difficultés et non selon leur diagnostic. (…) Le rôle de l'orthophoniste est de plus en plus de la consultation (…) puis on a tendance à se retirer dans des rôles de validation. Ben justement on fait de moins en moins d'interventions.

4.3.2 Processus complexe

Pour l'ensemble des participantes, l'évaluation représente un processus qui comporte plusieurs étapes étalées dans le temps. Les propos recueillis font ressortir différents actes professionnels susceptibles de se retrouver dans le processus évaluatif : le choix

des éléments à évaluer, la sélection et l'utilisation d'outils variés, l'observation des élèves dans différents contextes, la cueillette d'informations auprès des parents et intervenants, la demande d'évaluations complémentaires auprès d'autres professionnels, l'interprétation de toutes ces données afin d'établir la conclusion orthophonique et les recommandations. Ainsi, puisque le processus évaluatif peut se poursuivre dans l'intervention et qu'il y a toujours des dimensions qui pourraient être approfondies, il est difficile à circonscrire dans le temps. Cependant, et malgré ce consensus, les propos des orthophonistes se limitent à décrire l'évaluation à certaines de ces étapes, notamment la passation d'épreuves et la conclusion orthophonique. Ainsi, le caractère ponctuel de l'évaluation ressort, ce qui fait que, par exemple, deux participantes la comparent à une photo.

> ORTHO-I : c'est une photo à un moment x, pis c'est pour ça que c'est très important de les suivre, ces enfants-là, de voir l'évolution. Mais des fois en un an ce n'est pas vrai qu'on peut dire que… on a vraiment vu « Ah non vraiment ce n'est pas un dysphasique». Des fois c'est plus compliqué que ça, c'est beaucoup plus long que juste un an…

> ORTHO A : Ben, l'évaluation c'est tout le processus … Ça part de l'histoire de cas, tous les tests que je peux utiliser, formels comme informels, les observations que je peux faire en classe, les discussions que j'aurais avec les autres intervenants sur cet enfant-là disons, tout ça fait partie du processus d'évaluation, pis souvent c'est une évaluation dynamique, tu sais, c'est pas, je ne le vois pas juste une fois ou deux pis après ça tout de suite je pose mon diagnostic, mais comme j'ai la chance de pouvoir peut-être travailler avec cet enfant-là, donc, je vais intervenir avec lui pis en même temps je vais continuer à observer… Donc c'est comme plus dynamique dans le temps, une évaluation qui est pas juste… 2 fois pis après ça je pose mon diagnostic.

Ainsi, pour les participantes, réaliser une évaluation consciencieuse alors que leur contexte de pratique exige d'elles rapidité et efficacité, pose un défi important. D'une part, le processus évaluatif exige beaucoup de ressources : temps, intervenants impliqués, contacts avec les parents et matériel. D'autre part, il doit également se faire minutieusement, en prenant en compte l'élève dans son intégralité, c'est-à-dire

en considérant à la fois les autres aspects développementaux et les éléments du contexte ayant un effet sur ses habiletés langagières. Cette approche globale nécessite également, selon une participante, de profiter de toutes les occasions qui s'offrent à elle pour recueillir de l'information nécessaire à la compréhension de la situation de l'élève.

> C : C'est quoi pour toi évaluer un élève? ORTHO-I : Ben, pour moi dans le fond c'est identifier les forces, les faiblesses d'un enfant dans… le plus possible dans sa globalité. C'est sûr que je m'attarde principalement sur le langage mais je vais aller aussi essayer de cibler aussi les forces et les faiblesses à tous les niveaux donc au niveau de l'attention, au niveau du développement plus moteur, au niveau euh cognitif. J'essaie d'aller un peu dépister tout. Tout en gardant ma spécialité d'orthophoniste au niveau du langage.
>
> ORTHO-H : Euh, oui, je considère que un travail bien fait doit être un travail progressif pis étant donné qu'on a peu de temps pour évaluer un enfant. t'sé, je peux rencontrer un enfant mettons, trois heures c'est ma moyenne. Trois rencontres d'une heure… mais des fois, j'aurais peut-être besoin d'aller, t'sé, approfondir un certain domaine du langage pis je me dis ben là, c'est parce que j'en ai cinq autres à voir, ben là c'est parce que…fait que je coupe court!
>
> ORTHO-D : Euh pis c'est pas juste au cours de l'évaluation comme telle que je vais aller cueillir des informations, mais c'est lorsque j'organise un atelier de parents ici et que le parent de cet enfant-là est présent et que je vais lui poser des questions pis quand on va établir un lien de confiance pis que je pourrais aussi comme l'observer en interaction avec son enfant dans un contexte qui soit pas menaçant.

4.3.3 Démarche professionnelle

Selon les répondantes, l'évaluation constitue une démarche professionnelle qui repose sur leur jugement orthophonique. Il s'agit d'un processus complexe qui requiert réflexion et implication de la part de la professionnelle, et ce, même au moment de décider de la pertinence ou non de réaliser une évaluation. Ainsi, les propos des

participantes font ressortir certaines caractéristiques du processus évaluatif qui témoignent de sa nature professionnelle et complexe. Elles évoquent entre autres l'importance de l'indépendance de l'orthophoniste, la nécessité de reposer sur des faits, le besoin d'exhaustivité dans la collecte d'informations ou encore la responsabilité de l'orthophoniste face aux choix effectués.

> ORTHO-A : l'évaluation c'est un acte professionnel je dirais presque indépendant (…). On se fie sur notre jugement professionnel là...
>
> ORTHO-G : Puis ce n'est pas une recherche dans les airs. C'est une recherche appuyée sur des comportements, de faits, des résultats.
>
> ORTHO-F : Mais c'est quand même, il y a des enjeux quand même importants, il faut faire attention. Ce n'est pas… Moi je me dis, mettons qu'on m'appelle en cour, on me dit pourquoi vous avez écrit ça de telle façon, je vais-tu être capable de défendre ça? Fait que à chaque fois que j'écris quelque chose, je me dis : « si t'es appelée en cour pour défendre ça… si tu n'es pas d'accord avec ça, tu vas avoir l'air folle en tabarouette, pis ça va paraître ». Fait que tu es mieux d'être conséquente avec ce que tu penses.

4.3.4 Doute et insécurité

Le caractère à la fois professionnel et complexe du processus évaluatif implique également du doute et de l'insécurité pour les participantes. Un des actes professionnels constitutifs du processus évaluatif qui semble engendrer le plus d'incertitude chez elles représente l'établissement de l'incontournable conclusion orthophonique. Ainsi, presque toutes les orthophonistes reconnaissent douter avant de formuler leur conclusion orthophonique, que celle-ci indique de grandes difficultés ou un développement langagier normal. Ceci est accentué dans certaines situations, notamment la présence d'autres problématiques développementales, la sévérité des atteintes, la contestation des résultats de l'évaluation par les parents ou encore lorsque l'évaluation est réalisée prématurément dans la vie de l'élève. En outre, il semble

difficile d'exprimer ces doutes devant les parents ou les autorités ministérielles. En effet, la validité de la conclusion orthophonique semble questionner leur crédibilité professionnelle. C'est pour cette raison que deux participantes disent avoir recours à la prudence de même qu'à l'analyse de l'ensemble de la situation de l'élève avant de poser une conclusion orthophonique. Pour trois autres, face à une évaluation complexe, deux stratégies sont mobilisées : indiquer une conclusion provisoire, par exemple sous la forme d'une hypothèse à confirmer ultérieurement ou encore procéder à une évaluation plus poussée.

> ORTHO-C : Des fois on n'arrive pas à faire comprendre ça aux parents. Et euh... il y a des parents qui continuent parfois de contester pis je suis obligée de trancher pis je me dis, il me reste tout le temps comme ... un petit doute. Tout à coup que je me trompe pis qu'ils ont raison. C'est, c'est l'aspect humain aussi.

> C: quand on doute à mettre une conclusion, comment on s'en sort de ce doute là? ORTHO-G: Bien, moi j'essaie d'aller chercher le plus de renseignements possible au niveau familial. Avec un interprète, tu sais, je rajoute le plus, un interprète, je me rajoute, tu sais, à ce moment-là, je demande un interprète. Parce que là, je ne le sais pas. Je le vois souvent. J'essaie de le voir en rééducation. Je le suis beaucoup. Je le teste beaucoup, Des fois trop. Je me dis là, arrête, là ça n'a pas de bon sens. Tu sais, pour aller confirmer dans d'autres genres de tâches supposément plus difficiles. Euh… je le regarde dans plusieurs contextes, au niveau de l'apprentissage aussi, c'est quoi l'impact, tu sais.

> C : Est-ce qu'une évaluation ça veut toujours dire une conclusion orthophonique? Est-ce qu'on peut évaluer pis pas conclure à rien? ORTHO-I : (rires) Pas conclure à rien? Euh ben là vite comme ça je dirais… non. Si… je pense que c'est dans mes fonctions là de…, je n'ai pas le choix, si je fais vraiment une évaluation euh formelle ben je, au pire je vais conclure à quelque chose de très flou, mais je vais conclure quelque chose pareil. Mais il n'y a rien qui m'oblige à conclure à quoi que ce soit de précis là. (…) C : As-tu déjà (…) évalué finalement un enfant qui se développait bien? ORTHO-I : Oui, ça m'est arrivé quelques fois. Pis euh… ce n'est pas évident (rires). Ça fait étrange d'écrire que… que vraiment on a l'impression qu'il n'y a rien. Parce que… ici on a tellement de facteurs (…). Moi mes élèves ici, ils ne réussissent pas bien les tests formels donc, (il) faut que mon jugement clinique

> me permette de dire que subjectivement tout a l'air beau. Euh oui ça m'est arrivé. (…) Des fois les gens cherchent des explications, ils ne comprennent pas pourquoi l'enfant ne réussit pas. Moi si je pense que vraiment l'enfant a tout pour réussir… du moins du côté du langage euh je vais le dire. Pis des fois je vais conclure disons à : l'élève est à risque de présenter telle difficulté pis je vais dire que euh je vais garder un œil sur cet élève-là de façon indirecte, en rencontrant les enseignants, en faisant un suivi à plus long terme, voir si tout continue de bien aller.

Pourtant, la présence du doute ne déplait pas à toutes les participantes puisque certaines y voient une manière de s'améliorer constamment. Ainsi, malgré sa complexité, toutes les répondantes sauf une s'entendent pour dire qu'elles ont de l'intérêt pour le processus même d'évaluation.

> ORTHO-G : j'aime ça me poser des questions et je n'aime pas ça dire voici la vérité et c'est ça. Il y a toujours, il faut s'informer et il faut chercher et ça c'est… de prendre un enfant, admettons, un processus dès le début. Bon qu'est-ce qui ne fonctionne pas? Et d'aller chercher tout ce qui est possible pour faire le portrait le plus complet ça, ça me…j'aime beaucoup ça. Un peu chercher.

4.3.5 Démarche aux multiples finalités

En échangeant sur l'évaluation, les orthophonistes participantes font part de ses différentes finalités. Les questions du protocole d'entrevue visent à dégager les raisons pour lesquelles elles procédent à l'évaluation d'un élève.

Entre compréhension et diagnostic

Toutes les orthophonistes affirment d'emblée que l'évaluation vise à comprendre et à décrire le portrait langagier de l'élève. Cependant, dans leurs discours, cette visée descriptive s'accompagne souvent d'une autre, de nature plus diagnostique. En effet, pour plusieurs orthophonistes, ces deux finalités se trouvent imbriquées. Comme

l'affirme ORTHO-F : « évaluer c'est (…) déterminer le profil langagier du jeune pour voir ce qui se passe ».

Toutefois, pour deux des orthophonistes l'importance de la visée diagnostique de l'évaluation doit être nuancée. Pour ORTHO-H, la description, notamment par le biais du rapport d'évaluation qui fait état des nuances permettant de saisir avec finesse le niveau de compétence langagière de l'élève, est davantage précieuse que la confirmation ou non de la nature des difficultés exprimée dans la conclusion orthophonique. Pour deux participantes, puisque « mettre un diagnostic, c'est tuer l'espoir aussi à quelque part » (ORTHO-E), l'évaluation doit également faire ressortir les forces de l'élève et rassurer les parents et les intervenants.

> ORTHO-H : (Parle de son rapport d'évaluation) Par conséquent, j'oblige les intervenants à jeter un regard d'ensemble. Ça, ça me plaît bien plus que… hein. Pis aussi, cette chose-là, c'est que… je veux qu'on croie que le progrès est possible. Je veux qu'on pense, qu'on continue de penser qu'il faut travailler avec cet enfant-là pis qu'on le mette pas sur une tablette, pis qu'on se dise pas « Ben de toute manière, y est dysphasique pis on peut rien faire avec. » (…) Évaluer c'est euh… euh… identifier les forces et les limites d'un enfant sur le plan langagier et sur le plan global. Je dirais que ça se résume en ça. Et bien entendu faire le lien entre ces différents éléments là. Faire le lien entre ces éléments-là, c'est-à-dire quels sont les facteurs explicatifs, quels sont les facteurs consécutifs. T'sé…savoir qu'est-ce qui cause quoi, qu'est-ce qui est en lien avec quoi, euh… c'est ça. Fait que mettre tout ça en perspective, en lien. (...). Pis c'est ça, bon je trouve que tout mon rapport, mes descriptions, euh, mes… mes… mes points d'interrogations, mes mises en garde sont bien plus utiles que ma conclusion.

> ORTHO-E : La dysphasie, c'est peu connu mais c'est quand même, la dysphasie sévère, une déficience. Une déficience langagière, ok, mais une déficience quand même. Pis ça quand les parents comprennent ça, ça leur fait vivre un très grand deuil. Quand les parents comprennent bien ça pis qu'ils comprennent à quel point en général les dysphasiques sévères ont des… des grandes limitations dans leur vie… mais personnelle, mais surtout professionnelle, parce qu'ils peuvent pas mener très loin leurs études, souvent. Généralement. Ben… je trouve que ça leur enlève beaucoup d'espoir face à leur enfant pis c'est ce que je veux éviter. Je veux justement mettre en

> évidence les forces, j'essaie de le faire à travers mon évaluation, j'essaie de le faire quand je rencontre des parents, tout le temps, mettre en évidence les forces.

Soutien à la réussite éducative

Pour certaines orthophonistes, l'évaluation vise à soutenir la réussite éducative de l'élève. Dans ce sens, elle doit identifier les besoins de l'élève et les ressources pouvant l'aider dans sa scolarisation. Dans le cas de certaines de ces ressources, procéder à l'évaluation orthophonique représente la façon de pouvoir en faire la demande administrative. Cette évaluation peut être réalisée pour la première fois auprès d'un élève ou encore de façon récurrente pour constater ses progrès et orienter ou poursuivre l'intervention. À cet effet, deux orthophonistes insistent pour affirmer que l'évaluation doit se compléter par l'intervention et aboutir à de l'aide offerte à l'élève.

> ORTHO-I : Pis dans le fond mon but (de l'évaluation) ici c'est de soutenir l'apprentissage scolaire, donc… c'est mon but premier. C'est de s'assurer que l'enfant va vivre des situations de réussite. Donc mon but de l'évaluation c'est d'identifier les besoins pis les façons d'intervenir pour la réussite scolaire. Ben c'est sûr qu'il y a d'autres buts après ça là. C'est sûr que une fois que les besoins sont identifiés ben c'est d'identifier quelles sont les ressources dont l'enfant a besoin. Mais tout ça dans le dans l'optique… C'est la réussite scolaire …

> ORTHO-E : C'est faire un bilan des forces et des difficultés d'un élève pour un ultimement, formuler des recommandations sur la façon de le scolariser, pis sur quoi intervenir et avec quelle stratégie. Pour moi une évaluation ça a pas de sens si ça mène pas à des stratégies concrètes d'intervention.

Accès à des services adaptés

Soutenir la réussite scolaire signifie également que le processus évaluatif se porte à la défense des besoins de l'élève. Dans ce sens, la conclusion orthophonique et les recommandations en découlant doivent, en premier lieu, correspondre à ce dont l'élève a besoin pour vivre une scolarisation la plus harmonieuse possible. Cinq des orthophonistes admettent accorder plus d'importance aux services que l'élève est susceptible de recevoir qu'à l'adéquation entre la conclusion orthophonique posée et le profil de l'élève. Ceci semble être surtout le cas quand l'élève présente des atteintes qui pourraient faire en sorte qu'il bénéficie de mesures d'appui associées à la déficience langagière ou code 34, telles la fréquentation d'une classe de langage.

Ainsi, la précision diagnostique du processus évaluatif devient secondaire à la finalité de donner accès à des services adaptés. Pour deux des participantes, le fait que l'élève ait été référé en orthophonie révèle déjà que « l'enfant il a quelque chose, c'est sûr qu'il a quelque chose là » (ORTHO-G) car il s'agit d'une comparaison avec l'ensemble des élèves de son milieu. Quelques participantes témoignent également de pressions de la part de collègues et supérieurs qui vont dans ce sens et qui font en sorte que la première finalité de l'évaluation représente l'attribution d'une conclusion orthophonique permettant l'accès à des services spécifiques.

> ORTHO-A : Les codes de difficultés souvent ça vient nous limiter dans le sens qu'on doit faire que les enfants qu'on évalue aillent dans telle petite boite très fermée avec plein de contraintes pis si ça rentre pas là-dedans, dans ce petit cadre-là ben… il est en dehors donc si on veut offrir des services à nos élèves on y pense à deux fois pis il y a de la pression qui vient du milieu aussi, de dire il faut qu'il aille dans telle classe mais pour être dans telle classe il a besoin de tel code. Donc, il y a cette problématique là des codes euh… qui sont attribués à des… des diagnostics pis ça c'est sûr que ça vient un petit peu euh… contraindre là dans nos… nos évaluations. En même temps, il faut rester très objectif (…) mais il y a quand même une pression du milieu là.

ORTHO-I : Ben dans le concret c'est qu'on … (soupire)… quand on vient pour conclure, ça finit par avoir une… moi ça m'influence de savoir que si je n'écris pas que l'enfant a un trouble sévère, ben là ça va avoir un gros impact sur : Ah ben là il n'aura pas sa cote, là on n'aura pas de budget, donc là, il ne pourra pas aller dans tel type de classe. Non… On dirait que ça va venir influencer mon jugement de la sévérité d'un trouble de langage alors que ça ne devrait pas, là. Sauf que je ne peux pas faire semblant que je ne le sais pas… (…) Mon idée est supposée de rester la même, mais entre, disons écrire modéré à sévère ou sévère, on joue sur les mots là (…) tant qu'à moi, on… les orthophonistes on aime ça faire ça plus compliqué que ça l'est là. Dans le fond il y en a un problème ou il n'y en a pas? Pis, est-ce qu'il a besoin d'aide ou il n'a pas besoin d'aide? On fait des nuances sur à peu près tout. (…) Moi. T'sé mettre une étiquette là, ce n'est pas mon but, moi, dans la vie… Même si c'est ça, tout le monde nous demande… de mettre des étiquettes partout là.

ORTHO-C : Ben... euh... c'est sûr qu'il y a un problème quand ils viennent te voir (rires). Hein? (…) Mais, un des éléments, quand l'enfant t'est référé dans ce milieu-là, c'est parce qu'il fait pas partie de la moyenne de ces enfants-là, il est vraiment hors norme fait que même si tes enfants étaient... personne ne dépassait le 26ième percentile mais si l'enfant est référé, mettons, il cotait premier percentile, ben... (…) Souvent les évaluations scolaires c'est pour fin de classement, pour fin de cotation administrative et pour fin de classement. Et il y a des pressions... qui viennent euh t'sé il faut que tu l'évalues pour que tu puisses le mettre dans telle classe, il faut que tu l'évalues pour qu'il aille à telle école, il faut que tu évalues pour qu'on le code, pour qu'il puisse avoir accès à tel service. C'est pas tout le temps… c'est rarement juste pour comprendre la difficulté ou pour aider à l'intervention après là. Il y a beaucoup, beaucoup le processus de classement.

4.3.6 Inconvénients de l'évaluation?

La finalité de l'évaluation semble être d'abord de permettre aux élèves, qui vivent des difficultés à l'école, d'accéder à des services. Mais cette évaluation peut-elle entrainer des inconvénients? Quels en sont les impacts moins positifs? En général, selon les participantes, l'évaluation semble assez inoffensive pour l'élève; ces finalités compensent grandement le poids de la conclusion orthophonique, « l'étiquette » comme disent certaines participantes, qu'on pourrait lui attribuer. Par exemple, pour

une participante, il vaut mieux poser une conclusion orthophonique et, dans le cas d'une erreur, constater que la difficulté était moindre qu'on ne l'avait estimé; pour une autre, il semble même qu'il y ait plus d'inconvénients pour l'élève si on ne procède pas à l'évaluation que le contraire.

> ORTHO-F : T'sé, je ne suis pas médecin là, je n'ai pas diagnostiqué un cancer là. Je le sais que c'est important la dysphasie, mais wôw, wôw là! Si je me suis trompée, on va réviser pis on … c'est pas grave.

> ORTHO-G: Il y a eu un autre élève que j'ai hésité, je me suis dit, j'espère que je ne me trompe pas. Puis, puis des fois je me dis bien zut! Au pire, ils retourneront au régulier puis ils auront eu du service pendant un certain temps puis tant pis. (…). Bien, il va avoir une étiquette. Ça c'est plate, parce que les parents euh… mais il va avoir eu les services qu'il avait besoin (…) parce qu'il a besoin de services, ça, c'est (sûr).

> ORTHO-D : donc euh c'est d'enligner cet enfant-là dans un parcours euh scolaire euh... qui n'est pas celui qu'il aurait dû avoir là. Disons que, moi je sais qu'il y a plusieurs enfants qui n'ont jamais été vus par des orthophonistes qui se retrouvent dans des classes (nomme une classe spéciale de sa commission scolaire) et qui auraient peut-être euh... une dysphasie, mais comme ils n'ont pas été vus euh par des orthophonistes, ben on ne le sait pas. (…) ne pas évaluer l'enfant pis le laisser sans service et l'évaluer pis lui donner un service quand même euh...intensif, je préfère le, je préfère qui qu'il ait fait comme deux ans en classe de langage, qu'il soit capable par la suite d'intégrer une classe régulière.

Les participantes reconnaissent toutefois que la portée de la conclusion orthophonique sur l'élève et sur ses parents peut être lourde de conséquences, surtout si elle s'avère erronée. Une participante aborde également les possibles changements engendrés par l'évaluation, notamment pour l'élève dont les services particuliers mis en lumière par le processus évaluatif s'offrent dans une autre école.

> ORTHO-A : il faut essayer de ne pas tomber dans le piège de justement de mettre des codes à outrance, pis de tous les classer, sur… de surdiagnostiquer là. Faut être prudent avec ça.

> C : c'est sûr que c'est dur pour le parent (…) ORTHO-G: Oui. Parce que là, je suis gênée mais je le savais que j'allais être gênée de dire ça, de parler de ça parce que je, je me suis (silence) bien parce que peut-être que je me suis trompée puis j'ai fait vivre de l'inquiétude aux parents
>
> ORTHO-C : Euh... ben c'est l'impact euh... c'est l'impact sur l'avenir d'un enfant, c'est le classement. Parce que si je me trompe pis que je continue de travailler avec l'enfant, ce n'est pas grave parce que tout ce que je vais avoir fait, ça va l'avoir aidé. C'est les conclusions en termes de... conséquences au niveau du classement (qui ont des conséquences). (…) Tu comprends, c'est beaucoup ça. C'est (…) ça implique des changements humains pour les enfants. Si j'avais dans ma, dans mon école, dans l'école ici toutes les ressources spécialisées pour pouvoir répondre aux besoins de tous les enfants... euh... bon je me dis de faire t'sé de les orienter vers euh des euh... vers des classes spécialisées des fois c'est difficile sur l'estime de soi. Au contraire, des fois ça les aide au niveau de l'estime de soi, parce qu'enfin euh... T'sé ils sont à leur place. Mais c'est que ça implique souvent des changements euh... géographiques là ... un déracinement euh... quitter des amis, quitter un milieu, quitter un quartier quand ils perdent la classe régulière.

4.3.7 Évaluer quoi? Conception des difficultés langagières à évaluer

Afin de bien documenter comment les orthophonistes conçoivent le processus évaluatif et parce que la conclusion orthophonique y occupe une place centrale, nous avons voulu saisir ce que signifient les principales appellations des difficultés langagières que les orthophonistes utilisent, à savoir les troubles et les retards langagiers. Comme pour les autres thèmes abordés lors des entretiens, notre intention ici n'est pas de « vérifier » ou « tester » les connaissances des orthophonistes sur le sujet. Au contraire, il s'agit de dégager le sens qu'elles attribuent à ces réalités afin d'être en mesure de décrire et de comprendre leurs pratiques évaluatives.

Un thème complexe et difficile à aborder

Lorsque nous les avons questionnées sur leurs conceptions des différentes difficultés langagières[71], la majorité des participantes ont répondu soit qu'elles ne savaient pas, soit qu'il s'agissait d'un thème trop complexe ou encore qu'elles ne l'avaient abordé que très rarement. Face à cette difficulté à échanger sur ce thème, les participantes invoquent deux pistes d'explications. D'une part, une des participantes travaillant auprès d'élèves du régulier avance son manque de connaissances pratiques sur les élèves présentant un trouble de langage sévère, ce qui limite sa compréhension de cette difficulté à sa formation théorique. D'autre part, certaines participantes font état du manque de consensus et de la variation quant aux conceptions de ces difficultés langagières parmi les orthophonistes. De plus, trois participantes ont mentionné les changements qui se sont opérés depuis leur insertion professionnelle quant à leurs conceptions des difficultés langagières.

> ORTHO-A : Donc, il y a vraiment une avancée importante à ce moment-là (parle d'une initiative de l'OOAQ) pis là on parle pas mal plus toutes un même langage même s'il y a encore des ... différences d'une orthophoniste à l'autre là qui restent. Parce que les façons d'appeler ça, ça change aussi, c'est pas comme euh... j'ai l'impression qu'en orthophonie, ça c'est comme euh… un problème qu'on a. On parle pas tous de la même façon des mêmes problèmes. Tu sais, on n'a comme pas tous euh… un chat un chat pis un chien un chien. Des fois la dysphasie c'est une chose pour une personne pis une autre chose pour une autre. Même chose pour le degré de sévérité, alors ça c'est sûr que ça l'a un impact, moi je ne vois pas une dysphasie sévère de telle façon pis euh…

> ORTHO-E : J'ajouterais aussi en fait… au fil de mes six années d'expérience, il y a des choses que j'ai vues, que j'ai appris à voir différemment… ce que je considérais sévère au début de ma carrière ce n'est pas la même chose que qu'est-ce que je considère sévère aujourd'hui.

[71] Pour plus d'informations concernant ces difficultés langagières, nous référons le lecteur à la section 1.3.3 de la problématique qui tente de définir respectivement trouble et retard de langage, en en soulignant la pluralité des significations de même que les limites.

À la recherche d'indices de trouble de langage

Plus spécifiquement, nous avons également cherché à dégager leur compréhension du trouble de langage. Face à cette question plus orientée, quelques participantes ont recours à une énumération de caractéristiques qu'elles jugent révélatrices de cette affection. Parmi celles-ci, on retrouve l'atypie des difficultés, leur caractère spécifique ou primaire[72], leur pérennité ou encore leur sévérité. Pour certaines, ces éléments tendent à confirmer l'origine neurologique du trouble, alors que pour d'autres, il est presqu'impossible de les établir avec certitude, particulièrement en ce qui concerne le caractère spécifique ou primaire des difficultés.

Ces participantes nomment aussi certaines dimensions langagières plus susceptibles d'être atteintes par ce type de difficulté, à savoir l'évocation lexicale, la morphosyntaxe, la phonologie et la pragmatique. Soulignons la variabilité et la pluralité des réponses des participantes à ce sujet. Pour d'autres participantes, les informations concernant les progrès réalisés par l'élève pour lequel un trouble de langage est suspecté peuvent fournir également d'autres indices de trouble langagier. En effet, trois participantes insistent sur l'absence de stratégies d'apprentissage de même que sur la rareté des acquis effectués par l'élève, et ce, malgré une intervention appropriée.

> ORTHO-A : Ben quand on pose un diagnostic de trouble ça sous-entend que c'est quelque chose qui va durer dans le temps. (…) C : Je voulais parler de ça, la part de l'environnement dans les difficultés de langage d'un enfant. Est-ce qu'il y a d'après toi des conclusions orthophoniques qui ne sont pas influencées par l'environnement ? ORTHO-A : Ouf! C'est une bonne question (se racle la gorge). Euh… Mon dieu, probablement qu'il y a des choses peut-

[72] Nous avons discuté dans la problématique de la polysémie du caractère primaire ou spécifique du trouble de langage. Dans les écrits américains, cette caractéristique renvoie à une étiologie spécifique, que l'on qualifie « d'interne » pour la distinguer des causes environnementales alors que dans le contexte québécois, ces termes renvoient à la prépondérance de la sphère langagière dans les atteintes observées, sans que la question de leur étiologie soit soulevée. Les participantes semblent évoquer les termes d'après ces deux significations.

être plus euh.. organiques là, tu sais un développement qui est plus euh… au niveau peut-être de la phonologique, hein? (…) Je pense que ça c'est, ça serait peut-être moins susceptible d'être relié à tu sais des … on n'a pas besoin de stimuler un enfant particulièrement pour… tu sais, c'est quelque chose qui vient dans le développement normal (…) c'est peut-être plus parce que c'est neurologique ou organique (…) je pense par exemple, à l'évocation lexicale, c'est sûr que … ça apparaît comme ça d'emblée plus neurologique tu sais mais en même temps … je le… tu sais, moi, je… je ne suis pas habilitée à trancher, je trouve ça dur là de...

ORTHO-E : Pour moi, c'est plutôt quelles sphères sont atteintes qui va compter dans ma conclusion. Pis euh… La morphosyntaxe, le… la sémantique… c'est super important pour moi. Hum… dans la conclusion de dysphasie là. Pis la morphosyntaxe (…) pour moi, c'est un aspect clé dans la dysphasie.

ORTHO-H : Si c'est primaire, c'est l'isolé, d'accord. Si t'es capable de prouver ça, bonne chance, pis tu vas presque être un… t'sé là, mon idole si tu réussis de faire ça. Mais tant que tu n'es pas capable de prouver qu'il y a rien d'autre qui entre en jeu, ben écris pas primaire à côté, pis(ne) parle pas de dysphasie. (…) Pis pourquoi pas retard à ce moment-là? euh parce que c'est toujours des portraits lourds. (…) Une des choses qui distingue le retard du trouble c'est que bon, un retard par exemple, (…) d'habitue, c'est harmonieux, y a un retard du même degré dans toutes les dimensions. Trouble c'est plutôt hétérogène, y a des choses plus marquées, nananana, donc hétérogénéité. (…) même si le profil global est harmonieux, difficulté de degré similaire dans toutes les dimensions du langage, tant réceptif que expressif, le degré de sévérité, les particularités mises en lumière sur le plan de l'utilisation… moi quand la communication est atteinte, ben de la misère à voir ça comme un retard, fait que c'est ça qui est l'élément clé dans mon… (ma conclusion orthophonique).

Impacts des facteurs environnementaux

Face à ces considérations, nous avons demandé aux participantes quelle était, d'après elles, la part de l'environnement (quantité et qualité de la stimulation reçue et nature des interactions) dans les difficultés de langage des élèves, notamment dans le cas de conclusions orthophoniques faisant état de troubles langagiers, souvent reconnus comme étant d'origine neurologique. Ainsi, la présence de facteurs

environnementaux moins favorables au développement langagier peut rendre le trouble langagier plus difficile à identifier. Ces facteurs environnementaux pourraient également avoir plus d'effets sur la sévérité des difficultés que sur leur nature. Dans ce cas, les difficultés en sont aggravées. L'une d'entre elles parle même de « déficience acquise » pour tenter d'expliquer comment certaines réalités extérieures peuvent avoir des effets durables sur l'élève. Par contre, pour une des participantes, si les difficultés s'expliquent par le contexte environnemental de l'élève, elles auront un meilleur pronostic.

> ORTHO-E : bon la façon dont l'élève est stimulé fait que, je pense, son développement va… va en dépendre… sa façon d'être attentif en classe, son comportement, sa socialisation… je pense qu'avec le même bagage neurologique un enfant… un enfant de (nomme un quartier multiethnique et défavorisé) va peut-être moins loin qu'un enfant d'un autre quartier plus favorisé. (…) Le degré de l'handicap est en plafond avec nos élèves de (le même quartier), il n'y a aucun doute là-dessus. Mais est-ce que c'est vraiment primaire? Est-ce que c'est le langage qui est le point d'où tout part ou est-ce que c'est pas au contraire le langage qui suit tout le reste parce que tout le reste va aussi mal? Fait que ma réponse ça serait, non, il n'y est pas supposé avoir plus de dysphasiques (…). Mais des handicaps, ça oui par exemple. (…) Il y a peut-être autant de dysphasiques, pas plus, mais les incapacités sont bien là et les enfants en ont besoin et on doit les soutenir dans leur développement.

> ORTHO-C : La part de l'environnement. À mon avis, l'environnement n'a pas de part dans l'apparition; le trouble est là, le trouble est là. L'ampleur du trouble peut être influencée... le niveau de sévérité. Mais pas le trouble parce qu'il est neurologique. Euh... l'ampleur oui. (…) Mais les facteurs euh... écoute... s'il y a un trouble, il va y avoir un trouble pareil! (…) Écoute, un trouble c'est quand même un trouble-là. Mais un enfant qui est hyper stimulé, qui a des troubles et qui est hyper stimulé va avoir des manifestations un petit peu différentes d'un enfant qui est en trouble et qui est pas stimulé.

4.4 Différents actes professionnels constitutifs du processus évaluatif auprès des ÉMC

Afin de répondre aux objectifs de recherche, le protocole d'entrevue s'intéressait principalement aux différents actes professionnels réalisés dans le cadre du processus évaluatif auprès des ÉMC. Tel que l'a démontré le chapitre de la problématique, l'actualisation du processus évaluatif à l'égard des ÉMC est soumis à une pluralité de recommandations, parfois contradictoires et à une absence de cadre professionnel explicite, notamment dans le contexte québécois. Dans ce sens, les actes professionnels abordés avec les participantes reposent sur différents éléments de décision qui déterminent les conditions dans lesquelles ils sont réalisés ou non. Ainsi, les propos des participantes ont été organisés selon ces différentes décisions liées à la langue de l'évaluation; aux outils formels et informels utilisés; aux stratégies de collecte d'informations mises en place, à l'établissement de la conclusion orthophonique et à la formulation de recommandations. À la lumière de ces choix révélés par les propos des participantes, nous dégageons, pour chacun de ces actes professionnels, leurs particularités, leurs contextes de réalisation et leur mise en œuvre.

4.4.1 Évaluation en langue maternelle

La question de la langue d'évaluation occupe une place centrale lorsque les participantes abordent le processus évaluatif des ÉMC. L'évaluation se réalise d'abord et surtout en français. S'agissant de la langue de scolarisation de l'élève, elle est toujours requise. Toutefois, elle ne doit pas être réalisée de façon précipitée et doit s'étendre dans le temps, afin de permettre à l'élève tout comme à l'équipe école de se connaître mutuellement. Elle doit donc tenir compte de l'âge de l'élève et de son exposition au français.

> ORTHO-I : Pis ben ça j'ai découvert ça quand j'ai après quelques années de travail là, que moi quand je suis arrivé ici et qu'on me référait un enfant, je l'évaluais là, c'était comme, j'ai compris que c'était beaucoup plus compliqué que ça, qu'on a des enfants surtout de l'accueil, l'accueil ce n'est pas facile, des enfants qui bon, qui ne parlent pas français, des fois qui sont sous-scolarisés, qui des fois ont des grosses problématiques mais qui touchent tous leurs apprentissages. Dans ces cas-là, je suis pour… beaucoup plus prudent. Souvent je donne du temps, je dis : « on va trop vite là, on ne se lancera pas dans des évaluations professionnelles tout de suite ».
>
> ORTHO-D : On commence pas par l'évaluation. L'évaluation en tout cas en milieu multiethnique arrive plus tard suite à une période disons de … d'intervention où on peut stimuler un peu pis avoir d'autres données.

Autrement, les propos des orthophonistes abordent plus la possibilité d'opter pour une évaluation dans la langue maternelle de l'élève. Cet acte professionnel comporte certaines **particularités.** Même si la pertinence de réaliser une évaluation dans la langue maternelle de l'élève semble faire consensus au sein des participantes, pour deux d'entre elles, il s'agit d'un choix à privilégier, bien qu'il ne soit pas jugé essentiel[73]. Toutefois, lorsqu'elles se réfèrent à leur expérience professionnelle concrète, la plupart des participantes affirment que l'évaluation en langue maternelle se limite à un très petit nombre d'élèves; une participante déclare même n'avoir jamais fait ce choix. Quelques pistes de compréhension émergent des propos pour expliquer qu'il s'agit d'un acte qu'elles jugent pertinent mais qu'elles mettent peu en place.

Premièrement, l'évaluation en langue maternelle exige beaucoup de temps et plus d'investissement de la part des orthophonistes. Pour certaines d'entre elles, il s'agit d'une étape supplémentaire au processus évaluatif, un dédoublement de l'évaluation

[73] Rappelons qu'au Québec, aucune orientation spécifique ne prescrit l'évaluation en langue maternelle chez les personnes exposées à plusieurs langues. Toutefois, certains documents professionnels abordent l'importance de vérifier les acquis des élèves dans ses différentes langues d'usage dans un processus évaluatif (OOAQ, 2004b). Pour plus d'éléments sur cet acte professionnel, se référer aux recommandations concernant l'évaluation en langue maternelle à la section 1.4.2 de la problématique.

en français alors que leur disponibilité est limitée. Deuxièmement, ORTHO-D déplore le manque d'orientations ministérielles ou professionnelles claires, notamment quant à la nécessité et à la pertinence de cette décision. Enfin, deux participantes évoquent certaines difficultés à réaliser une évaluation en langue maternelle : d'une part, l'identification de la langue maternelle, notamment lorsque l'élève est exposé à plus de deux langues; d'autre part, le niveau d'attentes relatives au développement de la langue maternelle, alors que celle-ci se développe souvent en contexte minoritaire et informel.

> ORTHO-A : Ben euh, je pense que c'est de mieux en mieux, je pense que c'est tout le monde maintenant est d'accord pour dire qu'il faut aller parler aux parents, faut faire appel à des interprètes, il faut évaluer l'enfant dans sa langue maternelle, mais en même temps, on a tellement de… c'est tellement compliqué des fois de faire tout cela avec le peu de temps qu'on a… (…) ça demande, une étape de plus, c'est du temps de plus, ça prend du temps. (…) Mais euh, pis c'est pas toujours possible, je pense que dans le contexte actuel, avec la pénurie d'orthophoniste, avec le nombre élevé de références qu'on a, j'ai une liste d'attente dans mon école où je suis là trois jours, je veux dire, je pourrais pas fournir là… Faire des évaluations en maternelle, ce serait pas possible dans la situation actuelle. Vraiment c'est, c'est, la minorité des enfants qu'on évalue dans leur langue maternelle.

> ORTHO-C - C'est pas nécessaire (l'évaluation en langue maternelle) mais... dans le sens de indispensable mais... je te dirais même quand... des fois là, ça peut aider. (…) Euh, mais je peux pas toujours la faire parce qu'on… des fois, il n'y a en a pas de langue maternelle là, c'est laquelle?

> ORTHO-D : C'est un sous-entendu tout le monde le sait (qu'il faut évaluer l'élève dans sa langue maternelle) mais il n'y a pas comme un document euh qui fasse ressortir ce besoin-là. C'est peut-être là où il y a un manque. (…) c'est sûr que euh le développement de la langue maternelle est très relié aux stimulations que l'enfant reçoit à la maison. Pis si y en a peu, ben, il y en a peu en langue maternelle. Pour le parent c'est assez parce l'enfant répond aux exigences. Aux attentes des parents. Donc c'est sûr que euh…c'est difficile, ça peut être très, très difficile. Alors euh... oui, oui, ça reste problématique.

Le nombre restreint d'évaluations en langue maternelle rapporté par les participantes pourrait également s'expliquer par son **contexte de réalisation**. L'évaluation des habiletés langagières dans la langue maternelle de l'élève se réalise pour des raisons particulières et dans des contextes bien précis. En effet, la principale raison qui justifie son recours est de constater si les difficultés langagières observées en français se retrouvent également dans la langue maternelle de l'élève et d'identifier si l'élève possède une langue dominante. Ces informations sont primordiales pour les participantes parce qu'elles permettent de distinguer un trouble de langage d'un processus d'acquisition de la langue seconde puisque dans le premier cas, des atteintes en langue maternelle sont remarquées. Ainsi, pour une des participantes (ORTHO-D), ce choix est systématique alors que pour les autres, cet acte professionnel sera privilégié dans des circonstances particulières, telles que la sévérité des difficultés, l'attribution d'un code de difficulté ou encore la perception parentale favorable de la compétence de l'élève en langue maternelle.

Lorsqu'elles procèdent à l'évaluation des habiletés langagières de l'élève dans sa langue maternelle, la plupart des participantes affirment le faire dans le but de confirmer ou d'infirmer la présence de difficultés langagières importantes pouvant entraîner l'attribution d'un code de difficulté. Pour ORTHO-I, l'atteinte en langue maternelle représenterait de plus en plus une exigence ministérielle pour l'attribution du code 34. Dans ce sens, certaines participantes disent justement avoir recours à l'évaluation en langue maternelle lorsqu'elles ont des indications de la part des parents selon lesquelles la langue maternelle de l'élève connaît un développement normal, ce qui écarterait la conclusion orthophonique de déficience langagière.

Au contraire, si elles ont des informations qui laissent présager des atteintes en langue maternelle, elles vont juger que l'évaluation en français est suffisante. Pour trois participantes, la déclaration de la langue dominante par les parents ou l'élève est aussi une information à considérer. L'exposition de l'élève au français est également un

critère qui permet aux orthophonistes d'opter ou non pour l'évaluation en langue maternelle. À ce propos, les participantes révèlent plusieurs réponses quant à la durée au-delà de laquelle cette stratégie n'est plus nécessaire de même qu'au type d'exposition requis, variant entre un an et plus de trois ans. L'âge de l'élève semble également être un élément de désaccord à ce sujet. ORTHO-E affirme que l'évaluation en langue maternelle est surtout pertinente chez les tout-petits alors que ORTHO-G laisse entendre le contraire. [74]

> ORTHO-D : Ok euh pour moi ce que ça veut dire c'est me faire une idée de euh du niveau de maîtrise des langues qui sont parlées par cet enfant-là. Euh... donc quand je pense à l'évaluation, moi je pense toujours à l'évaluation en français et à l'évaluation en langue maternelle pis vraiment de d'essayer de comprendre si euh il y a une langue qui est plus développée que l'autre, si il y a vraiment un problème de langage ou simplement un retard au niveau de l'acquisition de la langue. (…) Pour nous, ce qui nous touche c'est vraiment les cas de dysphasie sévère pis ça c'est reconnu, mais c'est pas écrit nulle part que pour arriver à un diagnostic lorsque un enfant est exposé à plusieurs langues, il faut avoir des données qui touchent leur langue maternelle également. (…) Aussi ce qui est pas clair c'est après combien d'années d'exposition français on peut aller faire une évaluation juste en français pis sans aller regarder la langue maternelle. Alors ça aussi j'pense, il y a beaucoup d'initiatives personnelles (inaudible) d'orthophonistes aussi, mais il y a comme pas un consensus par rapport à certains éléments reliés à l'évaluation. (…) Euh moi j'arrête d'évaluer en langue maternelle après à peu près euh... deux ans d'exposition en français. Quand je sens que euh... aussi en parlant avec le parent. Ça aussi le parent il va, il va, il va le dire pis l'enfant même à un certain âge il en est conscient, il va dire euh « pour moi, c'est plus facile dans telle langue ».

> ORTHO-A : Avantages d'évaluer dans un autre langue que le français… (répète une partie de la question). Je vais voir qu'est-ce qu'il est capable, c'est quoi sa compétence dans sa langue maternelle. C'est nécessaire pour certains enfants, c'est nécessaire. Surtout comme je disais, surtout si ses parents me disent qu'il parle bien dans sa langue maternelle, il faut que j'aille voir, parce

[74] Cette diversité dans les réponses des participantes quant au contexte de réalisation de cet acte professionnel peut être mise en relation avec les constats dégagés dans la section 4.2.2, notamment le manque de préparation professionnelle rapporté par les participantes quant à l'évaluation des ÉMC dans leur langue maternelle.

> que s'il n'a pas de problème dans sa langue maternelle ben ça c'est comme juste un indicateur obligatoire, alors s'il y en a pas ben il n'est pas dysphasique. (…) Quand on a une validation à faire ou on a un diagnostic de dysphasie sévère à poser et qu'on est avec un ÉMC et que les parents nous disent qu'il parle bien dans sa langue maternelle c'est nécessaire. Si on n'est pas dans ce contexte-là, c'est mieux de le faire. Mais c'est pas tout le temps nécessaire, si les parents nous disent qu'il ne parle pas très bien dans sa langue maternelle, ben j'vais pas aller là creuser. (…) je pense que les parents sont capables de juger, d'habitude les parents surévaluent, c'est rare les parents qui vont dire « mon enfant parle pas ».

Selon les propos des participantes, réaliser une évaluation en langue maternelle est un acte professionnel qui peut être **mis en œuvre** de différentes façons. Elles ont abordé le recours à une orthophoniste bilingue ou à un(e) collègue qui connaît la langue à évaluer; à un interprète; à un membre de la famille ou de la communauté culturelle de l'élève ou encore la réalisation par elle-même.

Pour les participantes, que l'évaluation en langue maternelle soit réalisée par une autre orthophoniste qui maîtrise cette langue représente la stratégie idéale. Bien que trois participantes affirment y avoir déjà eu recours, cette option n'est pas toujours réalisable compte tenu des ressources limitées. Elle exige des ressources financières, de la flexibilité et une très bonne collégialité entre orthophonistes ainsi qu'une connaissance approfondie de la part de l'orthophoniste évaluatrice de la langue à évaluer. D'autres participantes mentionnent qu'elles ont recours à d'autres collègues locuteurs : technicien en éducation spécialisé, psychologue et agent de liaison.

> ORTHO-A : je le fais évaluer directement par un orthophoniste qui parle cette langue là, ce qui est l'idéal... ça arrive parfois oui. Il y a des orthophonistes qui parlent espagnol à la commission scolaire, anglais (…) t'sé il y a 2 langues. Si on veut on peut aussi demander aux services complémentaires une évaluation en langue maternelle et elle peut (ils peuvent) se charger d'en donner une en mandarin, ils peuvent demander à une orthophoniste de le faire, ils paient cela, ils peuvent faire ça. Mais en même temps, ça dépend toujours des budgets et comme on est dans une année où les budgets maintenant 'squik' (bruit de fermeture), il y a plus d'argent, ils n'acceptent pas présentement.

> ORTHO-H : Si c'est sa langue maternelle, pas de problème. Si c'est une langue scolaire apprise à l'école, pfft… non. Ben, j'ai seulement, y a une orthophoniste à la (nomme la commission scolaire) qui, écoute, je suis tombée sur un rapport qui en fait une évaluation en espagnol, mais, c'est une québécoise pure laine pis j'ai eu un malaise. Je me suis dis, non… ça me tente pas de considérer ce résultat-là, tu comprends? (…) Parce que l'espagnol à l'université c'est pas l'espagnol vivant là t'sé? (…) C : Dans tes collègues, t'en connais pas des orthophonistes qui ont une autre langue maternelle que le français? ORTHO-H : Non, je te dirais que euh, j'en pfff…bon à part elle qui fait ça là, non, euh… Non parce que c'est très fermé, hein? On est entre orthophonistes de la (nomme la commission scolaire) pis on est pas mal francophone là, c'est ça notre langue maternelle. Non j'en connais pas… pis ça me manque, ça pourrait être intéressant là quelqu'un qui est, encore une fois quand c'est une langue maternelle, t'sé euh, (quelqu'un qui) pratique autant dans les 2 langues. C : Quand est-ce que tu penses que tu irais plus vers une orthophoniste versus un interprète? ORTHO-H : Ben si elle est disponible et c'est sa langue j'irais avant avec une orthophoniste. Oui. Comme ça j'aurais moins de réticence à considérer les réponses.

> ORTHO-C : On a bâti nous autres une banque ici là, il a plusieurs orthophonistes de langue étrangère. Alors des fois on s'appelle, peux-tu évaluer un tel enfant dans telle langue? (…) Ça c'est vraiment le top du top (rires) (…) mais il faut s'organiser. C'est sur rendez-vous... Il faut que l'orthophoniste soit libérée de son lieu de travail, mais oui.

Face à l'impossibilité d'avoir des orthophonistes compétentes dans les différentes langues des élèves, plusieurs participantes disent recourir à des interprètes. Toutefois, cette stratégie exige certaines conditions : la personne sollicitée comme interprète doit non seulement être compétente dans la langue en question mais également connaître les objectifs et outils de l'évaluation ainsi que le système scolaire. De ce fait, le recours à l'interprète exige une préparation particulière de l'évaluation, autant pour l'interprète que pour l'orthophoniste. Or, pour certaines, cette option n'en est pas une; elles considèrent que la présence de l'interprète peut biaiser les résultats de l'évaluation alors que d'autres sont confrontées à des contraintes administratives qui les empêchent d'avoir recours à de telles ressources. En effet, près de la moitié des répondantes font état d'obstacles qui limitent le recours à des interprètes pour la

réalisation de l'évaluation en langue maternelle, plus particulièrement un durcissement des règles du Programme de soutien à l'école montréalaise qui finance cette ressource[75]. Les propos des participantes laissent encore une fois entrevoir qu'elles emploient peu cette stratégie : plusieurs affirment que leurs demandes se voient souvent refusées et que la lourdeur des démarches fait en sorte qu'elles les initient moins qu'elles le souhaitent. Seulement deux d'entre elles disent y avoir eu recours de façon régulière. Toutefois, elles témoignent de la richesse de l'apport de l'interprète à l'évaluation orthophonique, apport qui dépasse bien souvent la simple traduction et qui fait que l'interprète devient un intervenant supplémentaire.

> ORTHO-D : Oui. ça peut arriver (d'avoir des informations biaisées suite au recours à l'interprète), mais avec le temps on finit par trouver des interprètes euh... euh... avec qui on travaille très bien, qui euh..., qui connaissent de plus en plus nos outils aussi donc ça leur permet également de faire un, un meilleur travail. Et qui connaissent plus aussi le système scolaire, qui comprennent davantage pourquoi on évalue un enfant. Parce que l'interprète souvent euh, ce qui, en tout cas moi ce qu'ils m'ont dit... une ou deux fois là, c'est comme la situation d'évaluation est perçue comme (une) situation où on met l'enfant en échec devant le parent, alors ils sont mal à l'aise de vivre ça. Or, si on explique bien l'objectif de l'évaluation et si on leur explique aussi bien leur rôle et si on leur donne euh le temps de connaître un peu euh... comment l'évaluation va se dérouler, s'ils ont accès à du matériel écrit euh donc faut la préparer. (…) Et de le garder un peu après aussi là pour faire un retour sur ses impressions. Les bons interprètes sont capables aussi de te donner beaucoup d'informations euh par rapport à tout ce qui est euh purement culturel.
>
> ORTHO-A : Si on le fait avec une interprète ça demande une préparation particulière parce que je peux pas arriver comme cela pis faire l'évaluation

[75] Tel que mentionné dans la section concernant l'échantillon de la recherche (3.4.1) du chapitre méthodologique, les participantes travaillent dans 12 écoles différentes, dont neuf sont à forte densité ethnique. Parmi ces dernières, huit écoles affichent un indice de défavorisation élevé, ce qui les qualifie au *Programme de soutien à l'école montréalaise*. Une des mesures de ce programme en partenariat avec l'Agence de développement de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux de Montréal, met à la disposition des écoles ciblées un service d'interprétariat assuré par la Banque interrégionale d'interprètes de l'Agence de développement. L'utilisation de services d'interprétariat vise à favoriser la communication avec les parents dans leur langue maternelle, tel que stipulé dans les règles d'utilisation des services d'interprétariat. Ainsi, selon les participantes, le recours à ces services pour réaliser l'évaluation en langue maternelle n'est pas pris en charge (voir http://www.mels.gouv.qc.ca/ecolemontrealaise/pdf/Regles_utilisation_partenariat.pdf).

sans m'être préparée là, va falloir que je prépare mes tests, il va falloir que ça soit plus structuré, organisé, il faut que je sois efficace parce que l'interprète est là pour un temps limité, donc il faut que l'utilise au maximum pendant ce temps-là. Il va falloir que j'explique à l'interprète avant comment ça va fonctionner. C'est sûr que euh, il faut que je m'assure qu'il va bien me donner les réponses de l'enfant sans interpréter rien, sans changer, t'sé en même temps rester le plus fidèle possible à ce que l'enfant a dit. Donc, ça, c'est sûr que c'est pas évident non plus, il y a des interprètes qui sont plus habiletés à le faire que d'autres.

ORTHO-I : Ben là on en a (des interprètes) pis on n'en a pas en même temps. On en avait là. En fait c'est que les interprètes étaient payés par euh… c'est quoi c'est l'école… programme de l'école Montréalaise. C'était à eux qu'on faisait des demandes. Puis on fait affaire avec la banque interrégionale d'interprètes. (…) Mais là ils ne veulent plus qu'on fasse des demandes d'interprètes pour des évaluations orthophoniques parce qu'ils disent que ce n'est pas ça le mandat du programme. (…) c'est un problème administratif mais qui a des répercussions directes sur mon travail. (…) Moi j'en ai parlé avec ma directrice, je lui ai expliqué la problématique, je lui ai dit : « les orthophonistes on en a besoin d'interprètes, si eux ils ne veulent pas payer, il va falloir que… qu'on trouve de l'argent à quelque part. (...)

ORTHO-F : Écoute, ça fait des années, je pense que ça m'est arrivé une fois dans ma vie, que j'ai évalué avec un interprète. Pis ça ne m'intéresse pas. Si je ne la parle là pas la langue… non, je ne sais pas, ça ne marche pas pour moi, ça manque… (…) Non. Ça va me donner des infos générales. Je vais les prendre en note. Mais… je peux… Je suis peut-être parano, mais je ne me fie pas à ça. C'est plate là, mais c'est moi, c'est moi qui évalue. Est-ce que je manque quelque chose, je ne le sais pas, là mais regarde, c'est de même. Oui, il y a des professionnels comme (nomme une psychologue avec laquelle elle a déjà fait des évaluations en anglais) à qui je peux me fier. Mais un interprète, monsieur tout le monde, qui se promène, j'ai de la misère avec ça.

ORTHO-H : Honnêtement j'ai jamais été déçue par un interprète (…) Écoute, chaque fois je faisais Wow! C'est intéressant, ça m'apporte vraiment là la lumière qui me manquait, pis j'ai jamais été déçue, jamais, jamais, pis je suis plus déçue du contraire souvent, de ne pas avoir accès à un interprète ou de pas faire la démarche là fait que … Écoute, c'est incontournable, là, je te dirais que c'est incontournable.

Le recours à un membre de la famille ou de la communauté de l'élève pour assurer le rôle d'interprète lors de l'évaluation des habiletés langagières d'un élève est peu privilégié et ce même si toutes sont d'accord pour faire participer les différents membres de la famille au processus évaluatif. Ainsi, certaines en parlent comme une solution de dernier recours, pour « se débrouiller » comme le dit ORTHO-G. Toutefois, la plupart des participantes mentionnent des réticences à employer cette stratégie, car les risques pour la validité du processus évaluatif ainsi que pour la famille de l'élève sont considérables.

> C : Bon ben si on n'a pas d'interprète, on pourrait utiliser euh… un parent? Un frère? ORTHO-I : Oui (hésitant)… Je ne l'ai pas fait, moi. Non, ben… des fois, les parents (…) sont toujours là, pis ils vont toujours participer, mais j'ai toujours préféré avoir une interprète parce que euh… je suis plus certain que la traduction est faite correctement pis qu'il n'y a pas le biais.

> ORTHO-D : Non, moi j'évite à tout prix. Pas pour l'évaluation, il peut être là comme interprète à un autre moment lors d'une rencontre d'intervention, mais euh... pour l'évaluation, c'est pas son rôle (…). C : Et puis, un autre membre de la communauté? ORTHO-D : Euh, non. Non, non, ça aussi c'est à éviter. Euh, euh... quand on travaille depuis des années avec certaines communautés on sait comment euh... dans certaines euh... groupes, l'enfant qui ou la famille qui a un enfant qui est en difficulté est perçu comme, comme une famille euh... qui a des problèmes euh plus gros que juste l'enfant. Donc il y a... il faut faire très attention avec ça. Il y a des risques liés à ça, stigmatiser une famille.

Face aux difficultés et limites que représentent les stratégies abordées ci-haut, plusieurs participantes optent pour procéder elles-mêmes à l'évaluation des habiletés langagières de l'élève dans sa langue maternelle. Pour ce faire, elles mettent en place certaines actions comme permettre à l'élève de répondre dans sa langue maternelle lorsqu'il est évalué en français ou encore recueillir un corpus en langue maternelle. Ainsi, elles valorisent et exploitent les connaissances qu'elles possèdent, notamment en anglais et en espagnol, et s'informent sur la structure de la langue évaluée, notamment par le biais d'Internet, pour les autres langues qu'elles connaissent moins.

Pour certaines, cette stratégie ne signifie pas vraiment « évaluer » mais plutôt « vérifier » certains acquis dans la langue maternelle de l'élève. La plupart ne sont donc pas à l'aise d'indiquer de tels actes dans leur rapport d'évaluation; d'autant plus qu'ils peuvent compromettre la validité du processus évaluatif, surtout s'ils sont réalisés dans le cadre de tests standardisés. Dans ce sens, pour ORTHO-A, cette stratégie peut servir à décider si une évaluation plus approfondie en langue maternelle est nécessaire. Pour d'autres, il s'agit d'une stratégie qui comporte peu de risque, qui nécessite peu de ressources supplémentaires tout en permettant à l'élève de démontrer ses acquis. Au contraire, pour ORTHO-H, il faut s'assurer de bien maîtriser la langue pour évaluer soi-même les compétences langagières dans la langue maternelle de l'élève.

> ORTHO-A : si je vérifie des choses, je pourrais pas mettre dans mon rapport que j'ai évalué sa compétence dans sa langue maternelle là, ça serait trop. (…) Ben comme je disais c'est sûr que t'as pas de normes, tu peux faire un petit total et comparer par exemple les réponses dans la langue maternelle plus les réponses dans la langue de scolarisation, c'est comme déjouer un peu le test, ce n'est plus valide tes résultats mais, en même temps, ça peut t'amener à te dire oui je devrais le faire évaluer dans sa langue maternelle parce que je semble avoir des résultats qui me disent que probablement qu'il a une meilleure compétence dans sa langue maternelle donc, ça peut venir me renforcer ou m'encourager à pousser pour une évaluation en langue maternelle.

> ORTHO-H : Ok, ça, je ne fais jamais ça (évaluer elle-même les habiletés langagières d'un élève dans une autre langue que le français). Même si je maitrisais une langue là so-so (comme-ci, comme ça) je ne le ferais pas. Ben je veux dire, à moins d'avoir là grandi avec une langue mais si c'était un apprentissage euh, académique là, je me permettrai jamais de faire ça parce que si toute… si une langue maternelle vient avec la langue, une minute… aussi, un esprit, une tradition euh… des connaissances, une culture, bon. C'est tout ça que je rencontre quand je rencontre un enfant pis c'est avec ça que j'évalue son langage donc je me permettrai jamais de faire ça, c'est pas une langue que j'ai maitrisée depuis l'enfance. Je ne me le permettrais pas parce que je considèrerais que je n'aurais pas une connaissance suffisante.

4.4.2 Recours aux outils formels d'évaluation

Un autre espace de décision qui s'est dégagé des entretiens recueillis représente le choix des outils d'évaluation. En ce qui concerne **les particularités** de cet acte professionnel, les orthophonistes s'entendent pour affirmer que l'utilisation d'outils formels d'évaluation permet d'assurer la rigueur du processus évaluatif. Cet acte professionnel leur permet d'être plus confiantes; il semble constituer également une exigence des autorités ministérielles pour la déclaration d'un élève handicapé. Toutefois, certaines participantes se montrent plus réticentes à utiliser les outils formels, surtout lorsqu'il s'agit d'évaluer des ÉMC. Selon quelques participantes, ces outils ne sont pas adaptés à la réalité québécoise, encore moins à la réalité pluriethnique de leur milieu, notamment parce qu'ils ont été créés ailleurs et qu'ils ont été normalisés auprès d'autres populations.

D'autres critiques émises quant à ces outils concernent le fait qu'ils font référence à des contenus ancrés culturellement, étrangers aux ÉMC. Pour deux d'entre elles, il s'agit même d'une des principales difficultés qu'elles rencontrent dans leur travail comme orthophoniste scolaire, de concert avec le manque de temps qui les empêche de bien s'approprier les caractéristiques des outils. Finalement, une répondante déplore le manque de matériel pour effectuer un travail sérieux. Malgré ces mises en garde, la plupart conviennent que leur emploi leur procure des informations utiles et pertinentes dans le cadre du processus évaluatif. Une seule participante a affirmé qu'elle préfèrerait ne pas avoir à utiliser de tests standardisés et qu'elle le fait pour répondre à des pressions de la part de ses collègues orthophonistes.

Quant à son **contexte de réalisation**, la passation d'épreuves formelles semble être un acte professionnel systématique, notamment au moment de poser une conclusion orthophonique et de formuler des recommandations de classement. En effet, il est très rare pour les participantes de réaliser une évaluation sans avoir recours à ces outils.

> ORTHO-A : Parce que si je veux poser un diagnostic pis que j'ai pas utilisé aucun test formel, je vais me faire taper sur les doigts par les gens qui, ça va pas marcher. (…) Mettons que j'évalue un enfant que je soupçonne d'être dysphasique sévère, ben si je fais aucun test formel, je sais qui va coter sévère (sévèrement) partout, mais si je fais aucun test formel pour le prouver, ben après il n'aura pas sa cote pour passer au niveau de la validation (…) Ben, c'est-à-dire, je pense que le test formel a son utilité, dans le sens si je me fiais juste à mon bon jugement ça se peut que ce soit trop subjectif aussi pis que d'une orthophoniste à l'autre il y ait pas assez de rigueur.
>
> ORTHO-E : De ne pas en utiliser (des outils formels) du tout au cours d'une évaluation…rarement. Ben non. Non. J'en utilise toujours au moins quelques-uns. (…) J'ai besoin de normes à cause du foutu (code) 34 là, j'ai besoin de normes donc j'en utilise. C : Est-ce que le… le code 34 demande d'indiquer les normes? ORTHO-E : Non, il demande pas de nous montrer les normes mais… pour arriver à un résultat de dysphasie sévère, une conclusion orthophonique, ça nous prend des preuves pis ça je… je sais que… au ministère de l'Éducation, il y a des orthophonistes qui se penchent sur nos dossiers. (…) C : Et l'utilisation des tests standardisés à l'égard des élèves des minorités culturelles, est-ce qu'ils sont valides? Est-ce que tu as une impression de validité? ORTHO-E : Non, je pense que non. Mais ça nous donne au moins une petite idée. C'est mieux que rien du tout. Moi j'aime mieux en avoir pis les utiliser avec prudence, que de ne pas en avoir du tout. Parce que ça nous rassure aussi comme clinicienne… c'est bien beau les impressions cliniques, on en a… Moi après cinq minutes avec un élève, mon idée est pas mal faite. Est-ce qu'il est dysphasique sévère ou non? Ou est-ce que je vais mettre une hypothèse ou non, en fait, surtout (…) Mais j'ai besoin de m'appuyer sur des faits (…). Ça me donne des balises.
>
> ORTHO-H : Les limites que je rencontre avec les protocoles d'évaluation c'est qu'ils ne sont pas adaptés à une réalité québécoise. Ben elles sont encore plus grandes quand je suis en face d'un enfant d'une minorité culturelle. (…) C : Ok, est-ce que tu pourrais faire dans ce cas-là une évaluation sans test standardisé? ORTHO-H : (chuchote) Oui, mais moi là c'est milieu qui me presse de faire d'évaluation avec des… tests, c'est la communauté d'orthophonistes! (…) Mais c'est face à mes collègues... Écoute, les collègues, ils sont pris dans les rangs percentiles, les, euh, écarts-types et autres normes t'sé fait que, euh je me sens obligée de le faire.

Lorsque **la mise en œuvre** de cet acte professionnel est abordée, plusieurs disparités apparaissent entre les participantes. D'abord, concernant le choix des outils formels

utilisés auprès des ÉMC[76], les participantes affirment appuyer leurs choix sur différents critères tels que l'esthétique de l'outil, l'âge de l'élève, leur connaissance ou habitude à les utiliser et la présence de plusieurs échelles de normalisation. La plupart disent en utiliser plusieurs, pour couvrir les différentes dimensions langagières à évaluer. Ensuite, concernant l'utilisation des normes qui permettent de situer la performance de l'élève à l'épreuve à laquelle il a été soumis, il se dégage des propos des participantes plusieurs façons de faire. Pour certaines, les normes des tests doivent être utilisées de façon « prudente »[77]. Ceci peut se réaliser, comme l'affirme une répondante, en comparant la performance de l'élève à des normes moins sévères en optant, par exemple, pour un groupe de référence correspondant au niveau scolaire et non à l'âge chronologique de l'élève. Les orthophonistes disent également choisir l'échelle de standardisation qui servira à situer la performance de l'ÉMC, lorsque l'outil a été standardisé auprès de diverses populations. Par exemple, certaines privilégient la normalisation réalisée au Québec, si elle existe; d'autres préfèrent celle réalisée aux États-Unis ou en France, puisque les échantillons sont plus vastes et plus diversifiés alors qu'une participante a dit utiliser les deux échelles.

De plus, l'utilisation de la standardisation américaine, que l'ensemble des participantes reconnaît comme étant moins sévère pour certains tests ayant également été standardisés en contexte québécois, est privilégiée auprès des élèves scolarisés en

---

[76] La section 1.4.2 de la problématique, qui aborde les recommandations professionnelles quant aux procédures évaluatives à utiliser dans le cadre de l'évaluation orthophonique des ÉMC fait état de la diversité des tests formels disponibles, notamment en termes de dimension langagière investiguée. Ceux-ci peuvent porter la compréhension et la production langagières, entre autres différentes dimensions telles la phonologie, la morphosyntaxe, le contenu, etc. Les orthophonistes disposent donc de différents outils formels dont la plupart sont des emprunts de tests développés et normalisés dans d'autres contextes (notamment américain et français). Cette section de la problématique aborde également les enjeux émanant des écrits quant à l'utilisation de ces tests auprès des ÉMC.

[77] Comme avancé dans la problématique, ceci est tout à fait conforme avec le code de déontologie des orthophonistes et audiologistes du Québec, et plus particulièrement l'article 71 qui stipule que « Le membre doit interpréter avec prudence les résultats des tests orthophoniques et audiologiques » (voir http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/C_26/C26R184.HTM).

classe d'accueil. Toutefois, selon une des participantes, le recours à l'échelle la plus exigeante est profitable dans certains cas puisqu'il peut faciliter la validation du dossier auprès des décideurs, la déficience langagière devant correspondre à des atteintes sévères. En outre, certaines participantes disent considérer un item comme réussi, peu importe la langue dans laquelle l'élève l'a formulé. Une d'entre elles justifie ce choix : « Je n'évalue pas sa connaissance de la langue française… j'évalue un langage. Le concept, il l'a. (…) C'est ça que j'évalue. » (ORTHO-F).

> ORTHO-E: J'utilise toujours très prudemment les normes parce que, en fait, même avec les sujets québécois francophones, ben on a souvent des tests… tout ce qu'on a, c'est des tests américains qui ont été traduits librement en français et on utilise à titre indicatif les normes américaines. (…) Ça m'arrive souvent (de prendre des normes plus basses que celles correspondant à l'âge de l'enfant). Non, jamais plus hautes. Jamais, jamais. Mais souvent mes élèves ont des retards scolaires importants donc là je vais prendre la norme du niveau scolaire où il est rendu actuellement quand il s'agit de tests de langage écrit. Pis pour les tests de langage oral je vais… jauger… je vais voir. Est-ce que l'enfant semble avoir été assez exposé au niveau correspondant à son âge chronologique? Au plan du langage oral? Si oui, je vais utiliser les normes du langage oral du… de l'âge chronologique. (…) J'utilise toujours les normes québécoises d'abord. Si elles existent. (…) Je prends quand même les normes québécoises (même si elles sont plus sévères). Oui. Ben de toute façon, ce que le MELS nous demande… c'est des résultats sévères (rires). Fait que si… non… c'était une boutade là. Tu vois ce que je veux dire. Je préfère utiliser les normes québécoises même si je sais que mon élève ne fait pas partie de l'échantillon qui a été utilisé pour faire les normes québécoises.

> ORTHO F : Pis il y a des normes américaines qui sont plus souples que souvent je vais regarder pour euh… la clientèle de l'accueil. Parce que les normes américaines québécoises, qui ont été évaluées (standardisées) à Saint-Jérôme, dans les Laurentides. Fait que ça, pour moi, ça parle plus (…). Ben moi mes normes, c'est les normes américaines. Quand euh, pour la clientèle de l'accueil là. Avant là que je m'énerve là, il faut que ce soit ben ben sévère… ça c'est clair. Parce que si j'étais *by the book* avec tous les petits tests québécois là (normalisés au Québec), ils s'en iraient tous en (classe de) langage.

Bien que l'écart à la norme documenté par le test puisse donner une indication de la sévérité des atteintes de l'élève, les participantes ont également fait valoir d'autres

usages des outils formels. En plus de situer la performance de l'ÉMC, les résultats au test peuvent être analysés de manière descriptive, en tenant compte des items réussis et échoués. Ainsi, pour deux des participantes, cet usage des outils formels est le seul recommandé dans le cas des ÉMC, les normes ne devraient pas être utilisées auprès de ces élèves, surtout s'ils ont été peu exposés au français. Ainsi, le regard plus « qualitatif » mis de l'avant par les participantes apporte des nuances qui permettent de mieux saisir les forces et limites de l'ÉMC. Les critères sur lesquels reposent ces analyses plus descriptives sont cependant difficiles à expliciter; les réponses des participantes font davantage référence à une expérience cumulée qu'à des critères clairement établis, une espèce de « norme interne », propre à chacune, comme l'avance ORTHO-I.

> ORTHO-D : Il n'y a pas de normes qu'on... (peut) utiliser, on peut pas. On... ne devrait pas utiliser des normes. Ben quand tu évalues en français après disons un élève qui est en troisième, quatrième année, euh… bon, tu utilises les normes, mais tu… mais… tu dis quand même que c'est un enfant qui est exposé au français depuis euh un certain nombre d'années seulement. Comme moi, je les utilise les normes avec les élèves du primaire. Au présco, c'est plus difficile, c'est plus à titre indicatif. Un écart qui est, qui est grand, euh ça reste quand même significatif.

> ORTHO-E : Mais… je vais privilégier beaucoup l'aspect qualitatif. (…) On a des espèces de normalisations subjectives avec une assez bonne constance interjuges à trois, quatre orthophonistes que je connais… t'sé, pour certains tests qualitatifs, on a fini par s'établir des critères. Mais c'est très informel, j'aurais de la difficulté à te les décrire. Mais quand on s'en parle, on se comprend rapidement. (…) J'aime bien avoir une norme même si je le sais qu'il y a une grande marge d'erreur… si l'élève est dans le cinquantième rang centile ou au deuxième rang centile… je vois à peu près c'est quoi le portrait. Ça m'aide.

> ORTHO-H : fait que en partant, moi les protocoles d'évaluation là, je m'en sers de façon descriptive. Je considère rarement les chiffres, le quantitatif. (…) T'sé c'est plus le descriptif là (…) Je considère que j'ai un regard tellement, t'sé, j'ai pas fini d'apprendre là mais j'ai un regard suffisant, je veux dire je mets un élève dans des tâches structurées euh, je prends des tâches qui sont déjà prévues par les protocoles pis ça c'est super, c'est du matériel super. Je dis

> pas que c'est pas bien, je peux en dire pleins de choses mais parle-moi pas des normes…

La variabilité de l'utilisation des outils formels utilisés amène les répondantes à insister sur la nécessité de réserver les données quantitatives issues de la passation des tests au rapport d'évaluation destiné au dossier professionnel orthophonique ainsi que sur l'importance d'indiquer avec précision les choix des normes utilisées. En outre, plusieurs d'entre elles mentionnent ajouter une indication afin que les résultats bruts de la performance de l'élève évalué soient considérés avec précaution.

> ORTHO-I : Je mets les normes dans… mon rapport professionnel mais pas dans mon rapport au DAP (dossier d'aide particulière). Au DAP, je mets aucun, presqu'aucun chiffre en fait. C'est toute de l'interprétation (…) Maintenant j'essaie d'être très précis quand j'indique les normes là parce que… il faut vraiment faire attention. Dans le fond je vais dire euh : tel test comparé aux normes de, disons, si c'est (nomme un test), je vais vraiment préciser le groupe là de référence (…) Fait que je veux que la personne soit capable de… au pire d'aller revérifier, de voir, là.

> ORTHO-C : Au Québec, pour nos enfants franco-québécois, ce qu'on avait eu comme consigne c'était d'identifier par un astérisque les tests en question et, t'as surement déjà vu ça, et d'écrire : « ces normes sont données à titre indicatif seulement compte tenu du fait que nous ne possédons pas à ce jour des normes standardisées en français ». Fait que ça je le fais systématiquement même pour les enfants... tu sais, pour les enfants francophones que j'évalue. Je te dirais que je réalise en te parlant que j'écris rien de différent pour les enfants que j'évalue dont la langue maternelle n'est pas le français. Je devrais peut-être mais ça serait tous les tests, ça serait... euh... ça serait... ces normes seront données à titre indicatif seulement compte tenu fait que... compte tenu du contexte de plurilinguisme. Ça, je l'ai jamais fait.

4.4.3 Recours à des procédures informelles d'évaluation

Outre les outils formels, les orthophonistes disent employer d'autres moyens d'évaluation, soit les procédures informelles telles que l'analyse d'échantillons de langage de l'élève et l'observation de l'élève en contexte naturel. Ces procédures

présentent certaines **particularités**, notamment le fait qu'ils reposent sur du matériel construit par elles-mêmes ou sur des situations valorisant l'aspect ludique et qu'ils visent à compléter les données résultant des tests formels. Ainsi, au sein de ces tâches, les participantes observent les comportements communicatifs de l'élève et recueillent des corpus langagiers qu'elles pourront par la suite analyser. Selon une participante, les dimensions du langage pour lesquelles peu d'outils formels sont disponibles sont ici mises de l'avant. L'observation de l'élève dans différents contextes est, quant à elle, considérée nécessaire, afin d'avoir des renseignements sur les manières d'agir de l'élève en milieu naturel et ainsi pouvoir contrebalancer le contexte structuré que constitue le bureau de l'orthophoniste comme lieu d'évaluation.

> ORTHO-E : Moi par exemple… ben même moi-même toute seule, j'ai euh… j'utilise souvent la même histoire en séquence depuis plusieurs années avec mes plus vieux… je le sais c'est… je le sais à quoi je peux m'attendre. Avec cette histoire en séquence-là, il y a une inférence. Est-ce que l'élève va la faire ou non? À quelles informations je peux m'attendre? (…) Pis la morphosyntaxe, c'est ironique. Pour moi, c'est un aspect clé dans la dysphasie pis j'ai pas de normes pour évaluer ça. Tu vois? On a seulement des outils qualitatifs. (…) Oh la pragmatique, aussi (…) ça me donnait surtout de super beaux échantillons de compréhension, des questions complexes, des inférences, le discours, la morphosyntaxe. (…) Les tests ne suffisent pas…

> ORTHO-G : Donc, j'y vais en jeu dirigé et j'y vais avec mes balises de développement langagier (…) puis mon tableau de développement. J'y vais avec ça. Pis je fais des jeux. Pis je note qu'est-ce que l'enfant produit pis ce qu'il comprend en jeu, en jeu simple .Oui, les préalables. Beaucoup, beaucoup les préalables chez les petits. Puis, ça se fait en jeu là. Puis genre, regarder des grosses images, répondre à des questions, faire des, des jeux de table très simples, jouer avec des marionnettes. Oui, de la pragmatique beaucoup. Du début de vocabulaire, du début de phrase puis qu'est-ce qu'il comprend en contexte, pas en contexte, tu sais, avec support visuel, pas de support visuel, tu sais, pour avoir une idée là.

En ce qui concerne leur **contexte de réalisation,** ces procédures informelles sont des actes professionnels répandus chez les répondantes, mais pas systématiques[78]. D'une part, selon une orthophoniste, l'observation à l'école est très difficile à réaliser justement parce qu'elle n'est pas organisée, qu'elle se fait de manière fortuite. Pour une autre participante, l'observation de l'élève en milieu scolaire est également difficile à réaliser par manque de structures matérielles. Ainsi, certaines d'entre elles abordent les discussions entre collègues sur le fonctionnement de l'élève dans différents contextes comme étant une stratégie compensatoire à l'observation comme telle.

> ORTHO-A : En observation en classe, en observation dans la récréation, en observation dans d'autres contextes que dans sa classe où avec les spécialistes euh, musique, ou en éducation physique. Donc, je pense que c'est vraiment important parce que nous on le voit dans un contexte très, très artificiel, t'sé on le prend de la classe, on l'assoit dans notre bureau sur sa petite chaise, il y a plein d'images autour, pis euh, des fois tu n'as pas tout le temps une vision très, très réaliste ou réelle de ce que l'enfant est, surtout au niveau du comportement mais aussi au niveau du langage en étant que tel, des fois il est tout, il est stressé, on essaie de le sécuriser. (…) Oui c'est ben important (…) observer l'enfant en contexte, ça te demande toi à te déplacer physiquement et comme on sait, quand notre temps de travail est compté on est limité dans nos interventions, ça te demande de planifier tes affaires, d'être efficace, de profiter de chaque moment, tu passes devant une classe t'as 15 minutes, « ah! Oui je vais aller le voir ». Il faut tout le temps que tu gardes en tête euh, de te laisser… euh… quand t'as la chance tu la prends. C'est ça souvent en scolaire, dans les cadres de portes puis c'est difficile, quand l'opportunité se présente, il faut que tu sois toujours prête à la prendre.

> ORTHO-I : Moi j'aime bien ce qu'ils font en milieu hospitalier. C'est rare, mais je suis jaloux d'eux pour ça, ils ont des vitres sans tain, pis ils le mettent dans une belle salle de jeux pis ils les observent en train de jouer. Moi, ça j'aimerais ça avoir ça physiquement là. Parce qu'il y a, j'ai fait ça une fois,

[78] Comme nous le relevions dans la problématique, le recours aux procédures informelles n'est pas prescrit dans le cas d'évaluation des ÉMC au Québec. Toutefois, dans le cadre du système scolaire québécois, un des critères d'établissement de la déficience langagière (code 34) définie par le MELS (2007) constitue l'importance de documenter les limitations rencontrées par l'élève et leurs impacts sur son vécu scolaire. Les procédures informelles s'avèrent être des outils intéressants pour ce faire.

> j'étais sur le bord de la porte, caché, pis je regardais l'enfant. Parce que sinon l'enfant ne parlait pas… ce n'est pas super là.

D'autre part, l'observation de l'élève à domicile semble une stratégie plus controversée. En effet, pour la moitié des répondantes, il s'agit d'une situation idéale permettant à la fois d'observer l'enfant et son environnement. Elle semble **mise en œuvre** surtout en bas âge, lorsque l'élève refuse de parler la langue maternelle à l'école ou encore pour faciliter le contact avec les parents. Dans certains cas, elle peut être l'occasion de procéder à l'évaluation en langue maternelle. Toutefois, la plupart des répondantes avancent que les visites à domicile posent des enjeux liés aux ressources impliquées (temps, organisation et approche), au respect de l'intimité de familles et à la tâche spécifique de l'orthophoniste. L'une d'entre elles affirme même que c'est un acte professionnel désapprouvé par ses supérieurs.

> ORTHO-D : C'est important de prendre le temps de bien connaître euh l'enfant et l'environnement dans lequel il évolue donc entre autres ben moi si je fais des, si je continue à faire des évaluations à domicile euh c'est pas toutes les orthophonistes qui le font parce que c'est sûr que c'est euh, c'est, ça demande plus de temps, ça demande une ouverture aussi alors. Mais moi j'y crois vraiment, vraiment à faire des évaluations, établir un contact avec les parents. (…) Euh moi quand je vais à domicile, la première chose que j'observe c'est l'environnement de l'enfant, c'est-à-dire voir un peu au niveau euh stimulation à quoi est-ce qu'il a accès, quels sont les types de jouets euh... Je vois aussi comment il est à la maison, si son comportement est différent de celui euh qu'on observe à l'école, je le vois interagir avec la mère aussi euh... avec la fratrie euh aussi. Donc euh... pis souvent ben il y a l'évaluation mais je peux faire aussi une petite activité pis que je demande aux parents de refaire après pis je regarde un peu comment, comment ça se passe entre les deux, pis si c'est pour le parent c'est normal de faire une lecture euh d'une histoire ou de montrer une image ou si c'est quelque chose qui sort un peu du quotidien. (…) Je le fais dans certains cas où là vraiment euh parfois il y a l'enfant, l'enfant refuse de parler la langue maternelle à l'école. Euh... pis parfois on a, on a un parent qui est plus difficile d'approche, donc c'est une bonne idée aussi, ben quand il accepte, qu'on aille à domicile.

> ORTHO-I : C'est pas toujours évident… aller à domicile euh… je ne sais pas je trouve ça un peu…envahissant pour les parents, je ne sais pas à quel point

> ils sont à l'aise avec ça. (…) Je pense que oui, je pense que peut-être ça serait gagnant que je le fasse plus. C'est juste que côté temps pis organisation c'est plus compliqué. Mais je pense que c'est beaucoup plus parlant parce que tu vois l'enfant… dans, à son naturel. (…) C : Pis tu dis que tu l'as fait quelques fois, mais que là cette année tu ne l'as pas fait. Pourquoi? ORTHO-I : Ben parce que… ben je pense que c'est à cause que c'est plus compliqué pis plus d'organisation. Pis euh… ben, oui, c'est ça. Bref, je pense que c'est pas mal plus pour ça que d'autre chose.
>
> C : Ok, des visites à domicile? ORTHO-H : Ah, si on pouvait, ça serait merveilleux. (…) C : Est-ce tu dis que tu ne peux pas le faire? ORTHO-H : Non, c'est même proscrit. Oui, oui, je le sais parce que y a une de mes collègues qui a tenté pis elle s'est fait taper sur les doigts ben comme il faut. (…) Fait que, dans le fond, l'intrusion dans la vie de, de la vie intime de l'enfant, on n'y a pas le droit, même si c'est au service d'une de notre profession là c'est une chose qui est très mal vue.
>
> ORTHO-C : c'est quelque chose aller dans les milieux, c'est une intrusion dans l'intimité de la personne et tu pourrais voir plein, plein de choses mais, moi je trouve que c'est pas le rôle de l'orthophoniste en scolaire d'aller dans les milieux, dans les milieux maison, dans les résidences (…) Euh... je trouve pas que c'est nécessairement notre rôle. Il faut que tu sois équipée au niveau de l'approche… Ah! c'est du temps aussi vraiment beaucoup pis on n'en a pas.

4.4.4 Réalisation de l'histoire de cas

Réaliser une anamnèse ou histoire de cas auprès de l'élève ÉMC est un autre acte professionnel constitutif du processus évaluatif qui revêt des **caractéristiques particulières** face aux ÉMC. Dans un premier temps, les participantes l'abordent comme une stratégie incontournable qui permet de cerner et de contextualiser le problème de l'élève. Ainsi, pour être en mesure de bien saisir les raisons de la référence en orthophonie, les orthophonistes disent procéder systématiquement à une collecte d'informations auprès des parents et des autres intervenants, surtout si ces informations n'ont pas déjà été colligées par le passé. Il semble donc que l'histoire de cas est un acte professionnel dont **la réalisation** est constante.

> ORTHO-F : Je fais l'histoire de cas, je rencontre les gens qui le connaissent, je fais ma petite virée pour voir qu'est-ce qui se passe, c'est quoi le problème, c'est où, où le bât blesse, qu'est-ce qui se passe au niveau des apprentissages à la maison.

Dans les cas spécifiques des ÉMC, qu'ils soient arrivés récemment au Québec ou non, l'histoire de cas vise également à saisir les particularités du vécu migratoire de la famille, à déterminer l'exposition de l'élève aux différentes langues, à connaître la situation familiale; bref, à comprendre son « contexte de vie », comme l'affirme ORTHO-F. Ainsi, l'anamnèse doit tenir compte de tous les éléments pouvant influencer le développement langagier et communicationnel de l'élève, incluant la perception des parents des difficultés que présente l'élève. Pour ORTHO-D, il en va de la validité de l'évaluation puisque l'histoire de cas permet d'identifier si certaines manifestations de l'élève sont explicables culturellement. Aussi, l'histoire de cas peut également être utile afin de pallier l'absence d'évaluation en langue maternelle. Ainsi, certaines participantes disent documenter les comportements communicatifs de l'élève en langue maternelle lors de la réalisation de l'anamnèse, en posant des questions précises afin de relever les perceptions des parents ou d'un interprète. Cette stratégie est d'ailleurs facilitée par le fait que, contrairement à l'usage des interprètes pour procéder à l'évaluation de l'élève en langue maternelle, le recours à l'interprète lors des rencontres de parents est quant à lui favorisé par les règles administratives en vigueur.

> ORTHO-I : je pense qu'il y a juste certaines questions qu'il faut… poser qu'on ne posera pas nécessairement chez un enfant québécois là. Tout ce qui est langue mater…, tout ce qui est langue utilisée à la maison, c'est là que je pose le plus de questions. Qui parle quelle langue, comment, à quel moment, quel pourcentage, je veux avoir le plus d'information possible euh… toutes les histoires d'immigration aussi est importante si les enfants ont vécu des traumatismes ou euh… tout ça.

> ORTHO-E : Je ne peux pas faire grand-chose (pour connaître le développement de la langue maternelle). Je me base sur ce que les parents disent. (...) Je pose des questions aux parents. D'abord des questions ouvertes,

> je demande de me décrire le langage de l'enfant, de me dire est-ce qu'ils remarquent des choses au niveau du vocabulaire, au niveau des phrases, du discours. Pis si le parent n'est pas trop capable de détailler, je lui pose des questions à partir de ce que moi j'ai observé. Moi j'ai vu ça, est-ce que vous vous le voyez aussi dans la langue maternelle oui ou non? Pis on y va comme ça, point par point.
>
> ORTHO-G : Mais ils nous prêtent encore les interprètes pour échanger avec le parent, ça il n'y a pas de problème. Fait que ce que je fais, ce que je ferais, je pense, je ferais l'histoire de cas avec l'interprète et les parents pis je demanderais à l'interprète de me parler de la langue maternelle, de qu'est-ce que, comment ça marche de voir avec les parents quel genre d'erreur l'enfant fait… ou quel genre de phrases ou de… de dire à maman : amène-moi un enregistrement de votre enfant à la maison pis je ne suis pas supposée euh… de, juste qu'elle me le traduise pis là… pis là, avant t'sé elle m'aurait dit mettons euh… telle structure ça marche de même, on n'a pas de complément, ou je ne sais pas quoi, les phrases sont inversées fait que là ben. Moi j'analyse le corpus pis je dis : bon ben il y a quand même des atypies, t'sé… vraiment, vraiment il est ben mal pris là.

Malgré le fait qu'il existe un consensus sur la pertinence de procéder à l'histoire de cas de l'ÉMC au sein de son processus évaluatif, les différences apparaissent quand les orthophonistes abordent la **mise en œuvre** de cet acte professionnel. En effet, le moment le plus propice pour faire l'histoire de cas est l'objet de divergences. Pour une orthophoniste, l'histoire de cas doit se faire au début du processus alors que pour une autre, elle devrait se réaliser vers la fin de l'évaluation. En outre, les stratégies utilisées par les participantes pour procéder à l'histoire de cas sont tout aussi diversifiées que les éléments sur lesquels elles devraient s'attarder. L'utilisation d'un questionnaire dirigé écrit que l'on fait remplir par les parents; la réalisation d'un entretien libre avec les parents; la corroboration des réponses parentales à celles données par l'élève lui-même ou sa fratrie sont quelques-uns des moyens utilisés pour recueillir les informations. En outre, face au manque de temps, deux orthophonistes disent partager ces informations avec d'autres intervenants impliqués auprès de l'enfant.

> ORTHO-H : Premièrement, euh…, en milieu scolaire on peut profiter d'une histoire de cas qui a été fait par un autre intervenant, t'sé ce que je veux dire. Moi, je vais pas taper ça une 2e fois pas quand ça a été décrit de long en large, à moins qu'il y ait vraiment du nouveau là. (…) Pis d'autres fois où pour une raison X j'accepte pas un interprète je fais pas la démarche parce que je manque de temps ou manque de courage, je ne sais pas quelle autre raison, euh, ce que je fais c'est que j'envoie un questionnaire, euh, anglais quand je sais que le parent comprend minimalement l'anglais ou à quelqu'un qui pourra l'aider à remplir le questionnaire en anglais pis c'est comme ça que je reçois mes infos.
>
> ORTHO-E : Déjà. Pis je vais demander… je dis aux parents et à l'élève… parce que des fois j'ai pas la même version en particulier avec la clientèle haïtienne. Le parent va dire on parle seulement français, mais l'enfant va dire ma mère me parle en créole et moi je lui réponds en français. Intéressant… (rires) Fait que c'est important d'avoir les deux versions. Je vais aussi demander quelle est la langue dominante de l'élève, la langue la mieux maîtrisée.

Pour faciliter la communication avec les parents, les participantes affirment avoir recours à des questionnaires traduits ou encore faire appel à des interprètes. Toutefois, pour certaines, il n'y a pas que la barrière linguistique qui complique la réalisation de l'histoire de cas; pour être en mesure de recueillir les informations recherchées, les participantes doivent également faire preuve de sensibilité culturelle et d'empathie face à des sujets plus délicats. La présence de l'interprète, qui peut aussi être un autre intervenant partageant la culture de l'élève, est appréciée dans ce sens. En effet, selon une participante, la présence de l'interprète peut consolider le lien de confiance entre l'orthophoniste et les parents. Toutefois, se dégagent ici les mêmes difficultés et réticences quant à leur accès et à leur participation que celles qui caractérisent leur implication pour procéder à l'évaluation en langue maternelle.

> ORTHO-C – Ben au niveau de l'histoire de cas premièrement. C'est assez important de la faire précisément malgré le fait que nous ne pouvons pas toujours la faire dans la langue française là. On a déjà basé le questionnaire en langue… dans différentes langues depuis plusieurs années. Moi, je les n'utilise plus maintenant parce que… la plupart des immigrants avec lesquels je travaille présentement ont l'anglais assez fonctionnel, mais sinon j'utilise

> des interprètes. C – Est-ce que tu utilises l'anglais? ORTHO-C – Oui. Oui, oui, oui. Je préfère parler moi-même aux parents que faire appel à un interprète. Pour avoir une communication directe. Quoique des fois c'est limité aussi là mais en tout cas, c'est… l'interprète aussi parce que c'est compliqué, il fait avoir des rendez-vous particuliers, il a des frais aussi qui sont encourus dans tout ça, mais quand c'est nécessaire moi j'y fais appel.
>
> ORTHO-E : J'essaie toujours de savoir… il n'y a pas de questions à ce sujet-là (statut migratoire) dans mon questionnaire mais euh… j'en parle généralement pendant la rencontre. Je vais m'intéresser à savoir ces choses-là. J'ai… j'essaie de faire attention à ces choses-là, de pas donner aux parents l'impression que je veux savoir leur vie privée ou que je veux juger leur processus ou leurs intentions migratoires, là. (…) Quand… quand je parle des antécédents de l'enfant dans la famille… est-ce qu'il y a des difficultés de langage dans votre famille? C'est souvent une bonne question pour ouvrir le sujet. Si je sens que le parent a envie de me parler de sa scolarité à lui comment ça s'est passé, ben là je vais y aller avec ça pis j'en… là je prends des petites tangentes, je lui parle de son pays d'origine, je lui pose des petites questions là-dessus. Si je sens que c'est… le passé est fermé pis que le parent veut pas en parler, j'y vais doucement pis je laisse ça comme ça.
>
> ORTHO-G: Quand c'est des réfugiés ou des histoires d'immigration, c'est elle (l'intervenante de milieu) qui… qui mène l'entrevue. Moi je suis là pour commencer le lien de confiance, pour poser quelques questions. Elle traduit parce que c'est en créole ou en anglais. Pis euh… pis c'est bien parce qu'il se produit toutes sortes d'affaires pis je suis là fait que (…) les parents ils sont comme… C : Ils vont t'avoir vue. ORTHO-G : Oui pis ils me connaissent pis on dit des choses privées pis ils savent qu'on garde ça privé fait que le lien est là.

Bien que toutes conçoivent l'histoire de cas comme un moyen privilégié pour mieux connaître l'élève et ainsi contextualiser les données issues de l'évaluation orthophonique, la moitié mettent quelque peu en doute sa pertinence, notamment quant à la vraisemblance des renseignements fournis par les parents. Selon elles, ces derniers tendraient à minimiser les difficultés de l'élève et porteraient un regard trop subjectif sur leur enfant, ce qui a pour effet de rendre le processus évaluatif plus complexe. Une d'entre elles affirme même : « ça m'est jamais arrivé de confirmer ce que les parents disaient » (ORTHO-C). Une autre difficulté relevée des propos d'une

des participantes rejoint le manque de temps, de ressources et d'organisation nécessaires pour rejoindre les parents. Selon elle, il s'agit d'un acte professionnel qui se fait au détriment du temps d'intervention avec les élèves.

> ORTHO-I : Ben, il faut toujours en faire une (histoire de cas) (…) Oui je pense que c'est important mais ce n'est pas toujours aussi informatif qu'on le souhaiterait honnêtement là. Parce que les parents (bruit de bouche), il y a des grosses différences culturelles, pis euh… ils ont de la misère, des fois, à répondre à nos questions, ils ne le savent pas ou… (…) Pis je vais poser des questions très précises, je demandais aux parents ben « est-ce que vous parlez 50 %-50 % ça, ou 80-20, j'essaie de leur faire mettre un chiffre pis euh. Mais il y a toujours un petit flou… qui demeure, c'est sûr.

> ORTHO-H : Je suis obligée de me priver des parents parce que j'ai pas le temps, je n'ai pas le temps de les voir, les parents, puis j'ai pas le temps, j'ai pas de ressources pour les rencontrer quand ils parlent… puis turque, puis, euh, hein? (…) La plupart de ces enfants que j'avais déjà connus, puis là à ce moment-là j'avais rencontré les parents puis, j'avais déjà une histoire de cas, j'avais déjà de plein de trucs, fait que j'ai pas senti le besoin à une journée la semaine de sacrifier ça mon temps thérapie pour rencontrer les parents.

4.4.5 Établissement de la conclusion orthophonique

Pour arriver à poser la conclusion orthophonique, les orthophonistes doivent considérer l'ensemble des choix effectués et des actes professionnels posés dans le cadre du processus évaluatif. Ainsi, l'établissement de la conclusion orthophonique est un acte professionnel **particulier**, qui se distingue des autres par le fait qu'il en est la résultante. Dans ce sens, il constitue un moment central du processus évaluatif, rejoignant sa finalité diagnostique. En ce qui concerne plus spécifiquement les ÉMC, les propos des participantes témoignent que la complexité de cet acte professionnel est accrue. Cette complexité se manifeste entre autres dans la détermination de la nature des difficultés de l'élève. Comment statuer sur la nature primaire des difficultés dans le cas des ÉMC vivant dans des contextes socioculturels particuliers

au sein desquels les participantes reconnaissent une foule de facteurs ayant de possibles incidences sur le développement? S'agit-il d'un trouble de langage ou d'un retard causé par les processus d'intégration socioscolaire ou d'acquisition d'une langue seconde vécus par ces élèves?

> C : Euh… face aux ÉMC, est-ce que toi ça t'est déjà arrivé de douter avant de mettre une conclusion orthophonique au bas d'un rapport? ORTHO-I : Pas mal tout le temps (…) Parce que avec des élèves allophones c'est très dur de conclure à quelque chose de précis pis ce n'est pas vrai que ça va dépendre de si c'est moins 2 ou moins 2,5 écarts-types. (…) C : Qu'est-ce qui te permet de faire la différence entre une acquisition d'une langue seconde pis un trouble de langage? ORTHO-I: Oui, ah ça c'est la question à 100 piastres!

> ORTHO-H : Parce que… comme on est en milieu scolaire et de surcroît en milieu défavorisé à Montréal, et de surcroît en milieu multiethnique, c'est presque impossible pour moi d'isoler la variable langage. Je veux dire, je le ferais là pis… je trouve que j'aurais l'air folle, tu comprends? Fait que moi, je suis plus capable de mettre ça dans un rapport trouble primaire parce que ça ne peut jamais refléter la réalité. Parce que c'est… ça serait trop faire fi de toutes les conditions qui influencent le développement du langage, l'acquisition du langage chez l'enfant. Pis ça serait prétentieux, c'est pour ça que je déteste ce terme-là. Pis que je vois pas où ça nous mène. (…) Mais euh oui… c'est ça. C'est exactement ça. Je pense que je ne suis pas dans des milieux qui me permettent… d'émettre ces conclusions-là. Par conséquent, j'arrête d'y croire, tu comprends? C'est ça.

Comme nous l'avons relevé plus tôt lorsque nous avons abordé la conception que les participantes entretiennent de l'évaluation, l'établissement de la conclusion orthophonique est un acte dont la **réalisation** est incontournable[79] du processus évaluatif, car il permet de comprendre les forces et limites de l'élève; d'identifier de façon précise la nature et la sévérité de ses difficultés et de soutenir sa réussite éducative en lui donnant accès à des services adaptés.

[79] Rappelons que les orthophonistes sont tenues d'indiquer le diagnostic orthophonique qui se dégage de ce processus (article 3, alinéa 6 du Règlement sur les dossiers et la tenue des bureaux de l'OOAQ).

Compte tenu de l'importance et de la complexité de cet acte professionnel, les participantes ont partagé avec nous diverses stratégies de **mise en œuvre** auxquelles elles ont recours afin de parvenir à conclure quant aux difficultés de l'élève relevées par le processus évaluatif.

D'une part, les participantes se penchent sur le développement de la langue maternelle ou encore sur les caractéristiques du processus d'acquisition de la langue seconde en recherchant la présence d'indices de trouble langagier en contexte bi/multilingue. En effet, de pauvres habiletés en langue maternelle sont considérées par toutes les participantes comme un indice important de trouble de langage. Le processus d'acquisition de la langue seconde est également analysé. Certaines orthophonistes abordent par exemple, le rythme des apprentissages effectués, les caractéristiques du bilinguisme, les stratégies utilisées par les élèves comme étant des éléments pouvant illustrer la présence d'un trouble de langage. Enfin, certaines d'entre elles disent également tenter de repérer, comme c'est le cas pour l'ensemble des élèves, des indices qui permettent d'identifier un trouble de langage, notamment les manifestations atypiques du développement langagier, la présence de troubles dans la famille de même que le niveau de développement de certains éléments langagiers qui seraient moins sensibles aux facteurs culturels et donc invariables à travers les langues.

> ORTHO-C : Je pense qu'un enfant (…) t'sé un enfant multiethnique de... qui... qui peu importe là, j'ai travaillé beaucoup dans les classes d'accueil, pis il arrive en maternelle, on a un portrait type, peu importe ce qui se passe à la maison. Ça prend trois, quatre mois, il arrive en septembre, il passe la journée. En décembre, il est fonctionnel. C'est comme, il est fonctionnel, l'enfant. Voilà. Et... bon. Ceux qui ne le sont pas, on commence à se poser un petit peu des questions. Ça ne veut pas dire qu'ils sont dysphasiques là. On commence à se poser un petit peu des questions. Après un an en classe d'accueil, ceux qui n'intègrent pas le régulier, je m'excuse là, tous ceux que j'ai vus là, ceux qui n'intègrent pas le régulier après un an en classe d'accueil, ils ont des problèmes. Ils vont se ramasser en classe de troubles d'apprentissage, il va y avoir un cheminement scolaire... vraiment difficile (…) Mais euh…, quant au

> bout de x années, euh, y a encore beaucoup de agrammatismes en français, un trouble d'évocation lexicale, une compréhension très limitée, pis parallèlement à ça, tu vérifies, pis il a perdu sa langue maternelle, euh tu te dis « r'gardes, c'était pas du bilinguisme additif »; c'est, je sais plus si on appelle cela du soustractif... En tout cas, c'est du soustractif, hein? c'est ça, pis que tous les apprentissages, pis t'sais, quand même, une stimulation, français toute la journée, à un moment donné, euh, c'est pas juste un retard là, pis un manque de stimulation, à un moment donné là, y a comme un trouble, fait que y a des enfants pour qui, euh… c'est quand même assez clair.
>
> ORTHO-H : C'est très difficile, hyper difficile (de conclure à un trouble de langage chez un ÉMC), il y a des fois où c'est très saillant (…) mais oui c'est difficile pis ça je pense, comment dire, qu'avec l'expérience, mon expertise va s'affiner. Euh, ce qui aide, il y a des éléments qui sont, comment dire, nécessaires, c'est quand t'as la chance d'évaluer des enfants en langue maternelle, pis que là l'interprète te confirme les difficultés en langue maternelle, quand les parents se plaignent de difficulté en langue maternelle. (…) Fait que finalement, la présence d'un phénomène atypique (…) nous oblige à questionner l'intégrité des fonctions exécutives, là ça irait plus vers trouble, là.
>
> ORTHO-I : Je ne vais peut-être pas pousser autant sur certains aspects… si l'enfant n'est pas de langue maternelle française. Parce que… ben il y a des, on le sait dans le fond qu'il y a certains aspects du français qui vont, ça prend beaucoup plus de temps à acquérir que d'autres. T'sé par exemple la syntaxe du français, tu n'évalues pas la syntaxe en français d'un élève qui a à peine un an de français d'acquis là (…).C'est intéressant parce qu'il, supposément que la structure narrative ne sera pas beaucoup influencée par le bilinguisme. C'est-à-dire que l'enfant a quand même la structure du récit. C'est sûr que les phrases ne sont pas parfaites, il va manquer des mots. Mais tu vois que les idées sont là dans un ordre cohérent et tout ça. Donc c'est un petit peu moins affecté par le euh français langue seconde. Les tâches de compréhension de consignes aussi qui sont avec du vocabulaire très simple, familier, ça c'est intéressant parce que là tu vois si l'enfant est affecté par la longueur d'une phrase, ou par… la structure d'une phrase euh complément qui est inversé tout ça. C'est sûr que c'est un peu syntaxique, mais quand même, les élèves allophones sont capables de réussir ces épreuves là. (…)

D'autre part, et parallèlement à cette recherche d'indices, les participantes insistent sur l'importance de tenir compte des éléments socioculturels et linguistiques qui peuvent expliquer autrement les manifestions communicatives observées chez l'élève,

qu'il s'agisse du multilinguisme, de la durée de l'exposition au français, des particularités migratoires, de l'expérience scolaire antérieure ou encore de la qualité et de la quantité de la stimulation familiale. Ces éléments socioculturels sont, pour les participantes, déterminants afin de définir la nature des difficultés de l'élève. S'ils sont considérés comme expliquant le portrait de l'élève, ils correspondent alors à un élève présentant un retard de langage lié ou non au processus d'acquisition du français langue seconde; s'ils sont plutôt perçus comme aggravant le portrait sans participer à ses causes, ils s'inscrivent plutôt dans un profil de trouble langagier. Dans ce sens, pour une participante, il faut que l'orthophoniste tienne compte de ce contexte socioculturel de l'élève dans l'établissement de la conclusion orthophonique: « Il y a tous les biais culturels qui rentrent là-dedans donc euh… tu vois, comme entre autres le contact visuel. Donc, il y a des choses qu'il faut éliminer » (ORTHO-D).

> ORTHO-A : (…) il a plein de facteurs environnementaux qui peuvent en tous cas, accentuer ou peut-être déclencher à la rigueur… euh… ce problème-là. Peut-être c'est la même chose aussi pour certaines troubles ou en tous cas certaines difficultés de langage**. (…)** Euh... oui, ben c'est sûr que si moi dans toutes les données de l'histoire de cas, de l'anamnèse, quand on... va chercher des informations, s'il y a beaucoup d'éléments que je trouve que ok, il n'a pas été stimulé à tel niveau, il a pas été stimulé à tel autre, si je vois que c'est présent, ben c'est sûr que ça va, je vais hésiter d'autant plus à poser un diagnostic de trouble parce que..., il faut au moins qu'il ait de la stimulation, ça on passe pas à côté de ça là, il faut lui donner de l'intervention, il faut intervenir avec lui, lui donner la chance d'être exposé.

> ORTHO-I : Ben…ben là c'est sûr qu'il faut aller voir dans la langue maternelle. Ça c'est sûr. Si dans la langue maternelle tout a l'air beau, ça l'air d'être un problème d'acquisition du français langue seconde. En même temps moi là le fameux mot « problème d'acquisition d'une langue seconde » là, je ne sais même pas, ça existes-tu vraiment cette … bibitte-là? Moi les enfants que j'ai vus qui avaient vraiment de la misère en français, ils n'étaient pas habiles dans leur langue maternelle non plus. Donc, je suis comme en train de me créer une impression que ce problème-là de francisation…existe plus ou moins. C'est sûr qu'il va y avoir des facteurs qui vont venir jouer là. T'sé si l'enfant dans le fond euh si le français est vraiment pas valorisé à la maison pis

> que t'sé il y a des parents qui disent presque « tu n'as pas le droit de parler le français en-dehors de l'école », tout ça, ça doit jouer là. Sauf que… c'est je ne suis pas sûr à quel point le problème de acquisition du français langue seconde existe tant que ça.

En plus de ces considérations, trois participantes affirment reposer de façon assez importante sur leur jugement professionnel, une sensibilité qui se développerait avec l'expérience auprès des ÉMC et qui semble faciliter l'établissement de la conclusion orthophonique.

> ORTHO-H : Oui, mon feeling, pis je vais beaucoup au feeling aussi, t'sé c'est bien que tu dis feeling parce que c'est très intuitif là pis à la fin, je finis par, tu vas voir, le type de conclusion que je peux mettre dans ce cas-là.

Une autre stratégie, qui permet aux participantes d'établir avec confiance une conclusion orthophonique, consiste à rendre le processus évaluatif le plus exhaustif possible : faire les démarches pour les évaluations complémentaires jugées nécessaires (psychologie, audiologie, neurologie, pédopsychiatrie, …) ou encore intervenir auprès de l'élève et constater ses progrès par le biais d'une évaluation dynamique. D'ailleurs, une participante rappelle qu'un suivi minimal de six mois est nécessaire dans le cas d'un élève à qui l'on voudrait attribuer le code de la déficience langagière; cette orientation étant d'autant plus nécessaire auprès des ÉMC. Les consultations auprès des collègues orthophonistes et des autres professionnels, dont les enseignants et les intervenants de milieu, sont également privilégiées par certaines d'entre elles.

> ORTHO-D : J'arriverai jamais moi à parler de dysphasie euh suite à ça là, il faut vraiment que on puisse voir l'enfant surtout s'il est au début de l'acquisition du français. Si c'est plus tard ben peut-être ben euh une hypothèse… de toute façon on peut pas poser euh, on peut pas arriver à la conclusion orthophonique sans avoir donné un suivi euh de six mois.

> ORTHO-H : dans mon regard très, très, très large de l'enfant, je n'aborde pas l'enfant avec son simple profil langagier, je parle d'un enfant avec toutes les

> variables qui accompagnent ça. (…) Donc jamais, jamais j'ai une conclusion que langagière, j'ai toujours des interrogations pour les autres dimensions pis je suis forte sur les évaluations complémentaires même si on a pas de réponses. Je me fais un point d'honneur de dire ben j'ai besoin de ça moi pour faire une vraie conclusion puis tant que j'ai pas ça ben …voilà ma conclusion provisoire, parce que je considère que le langage est un morceau dans un ensemble. (…) Pis en regardant le plus de variables que je peux, je peux moins préciser mon propre ma propre conclusion fait que c'est un couteau à double tranchant mais j'accepte ça, que je préfère ça pis je me dis euh, je vais moins commettre d'erreur parce que je suis plus respectueuse de l'ensemble tu comprends, du profil global.

Si la conclusion orthophonique reste toutefois encore difficile à établir clairement, une des participantes affirme qu'il vaut mieux attendre que le portrait de l'élève se précise et lui permettre de poursuivre sa scolarisation au régulier. Pour cette participante, les conclusions orthophoniques donnant accès à des services spécialisés doivent être établies avec certitude et prudence car ces derniers sont rares et dispendieux et que de telles conclusions sont difficiles à modifier. Parallèlement à cette stratégie qualifiée de « prudente » par certaines participantes, d'autres préfèrent attribuer une conclusion orthophonique en fonction des besoins de service de l'élève. Qu'il s'agisse d'une scolarisation en classe spéciale, d'un suivi en orthophonie ou de services offerts par un autre professionnel, la conclusion vise d'abord et avant tout à répondre aux besoins de l'élève. Pour ce faire, les participantes doivent formuler leur conclusion selon les critères ministériels. Ainsi, dans ces cas, il vaudrait mieux opter pour une conclusion provisoire, sous la forme d'une hypothèse de trouble de langage à confirmer ultérieurement, conclusion qui donne accès à certaines ressources, selon les commissions scolaires. Cette dernière stratégie est considérablement répandue si l'on se fie aux dires des participantes.

> ORTHO-F : C'est sûr. C'est sûr que la mesure (classe de langage), elle est intéressante parce que c'est un petit groupe, pis les enseignantes sont enveloppantes, pis ça va bien, on te pousse pas trop, pis t'sé t'es confortable, t'sé. (…) Mais des fois c'est difficile de bien délimiter, honnêtement là c'est vraiment agaçant. (…) Pis c'est une ressource qui coûte cher, pis je me dis, je

> veux que ce soit pour les… bonnes personnes (…).Parce que… un coup que tu as cette étiquette-là là, dans le dos là, pas évident, hein, à enlever? Pis de toute façon étiquette ou pas, c'est-tu ça que tu as? On peux-tu s'assurer, on peux-tu se donner encore un an? J'ai pas de problème avec ça. (…) Mais je le sais qu'il y en a que c'est plus facile de mettre ça pour dire : « bon il va avoir le service, il va avoir ci, il va avoir ça ». Moi, non.

> ORTHO-I : Disons le plus, le plus … le…général que je vais dire c'est : difficulté d'acquisition du français avec peut-être difficulté dans la langue maternelle quand je n'ai pas pu pousser plus loin là. C'est la chose, c'est le truc à peu près le plus simple que je vais écrire. (…) Oui, j'émets, j'émets, j'émets souvent des hypothèses de trouble. Très souvent là. Presque toujours en fait. Sauf quand c'est des cas de retard là. Mais sinon, oui, c'est presque toujours des hypothèses au départ.

> ORTHO-E : Ça m'est arrivé pis ça m'arrive encore de me dire « Oh je vais le mettre en hypothèse, il va aller en classe de langage, il va être stimulé. Pis on va vérifier l'hypothèse. Si ça se vérifie pas, il retournera au régulier. » C'est dangereux mais c'est tellement tentant. T'sé, si tu sens que les difficultés sont sévères mais il est comme… il a de l'espoir, il a un bon pronostic ce jeune-là si on l'aide. La seule façon de lui obtenir des services c'est de le mettre en hypothèse. Pis c'est difficile d'aller contre ça. Pis je l'ai fait. Je le fais peut-être encore. (…) C'est que les critères du MELS sont donnés, on les a pour diag (nostiquer)… bon pour valider un code 34. On est censé respecter des règles. Mais on tient toujours compte de l'incapacité, du degré de handicap.

L'établissement de la conclusion orthophonique constitue de plus l'occasion de rencontrer les parents pour les informer des résultats du processus évaluatif. Selon certaines participantes, il s'agit du moment privilégié pour collaborer avec l'interprète afin de s'assurer que les parents puissent bien saisir cette conclusion orthophonique. L'interprète peut aussi fournir aux parents des informations pertinentes sur le système éducatif québécois. Cette rencontre peut aussi permettre aux participantes de « confronter » les dires du parent si ces derniers ne semblent pas convergents avec les difficultés que l'orthophoniste s'apprête à confirmer.

> ORTHO-E : Les annonces des résultats d'évaluation, quand le parent est pas francophone, c'est pas mal toujours avec interprète. (…) Dès que j'ai le moindre doute que euh… l'information sera pas bien interprétée. Mais c'est…

> l'interprète, c'est plus qu'un interprète linguistique. C'est souvent un interprète culturel aussi. (…) On a la chance d'avoir une interprète culturelle (…) Pis c'est une aide précieuse, vraiment là. Dans des cas… dans des annonces de résultats, mais aussi tout ce qui vient après. L'orientation vers d'autres services, le recours au CLSC, tout ça c'est elle qui les convainc souvent. Donc c'est important qu'elle soit là. (…) elle connaît les ressources et surtout elle connaît comment eux pensent, à quoi ils s'attendent, comment… quels sont leurs préjugés, comment ils voient la déficience langagière. Pis euh… elle sait trouver les mots pour les convaincre en leur parlant créole, faut dire. Mais c'est souvent pas tant le français qui achoppe, c'est tout l'aspect culturel. Pis récemment euh… à ce niveau-là justement, j'ai eu recours au service d'interprète (…) pis je pense que j'aurais pu m'en sortir pour l'aspect strictement informatif en anglais. Elle (la mère) comprenait l'anglais, moi je le parle correctement, fonctionnel en tout cas. C'est sûr que c'est pas, c'est pas subtil mon anglais. Tu vois, je transmets l'information. Mais heureusement qu'on avait l'interprète pour la langue maternelle. Parce qu'il lui a parlé (…) dans sa langue maternelle puis en plus il lui a donné toute une foule d'information que j'avais… moi j'aurais pas pensé à lui donner, sur le système scolaire québécois, le système de santé, le CLSC, les loisirs dans le quartier. Lui s'est donné ce rôle-là. J'ai trouvé ça vraiment le fun de travailler avec lui. (…) Eum… ben, je pense que si c'est en fait une première annonce des résultats, si on peut l'avoir l'interprète, moi je le demande. Parce que le parent a le droit… me semble que c'est la moindre des choses de connaître nos résultats pis de savoir c'est quoi nos hypothèses et nos conclusions.

4.4.6 Formulation de recommandations

Conjointement à l'établissement de la conclusion orthophonique, la formulation de recommandations concernant la poursuite de la scolarisation de l'élève constitue l'aboutissement du processus évaluatif. En effet, comme le témoignent les propos des orthophonistes quant à leurs perceptions du processus évaluatif (voir section 4.3.5), ce dernier peut être mené selon plusieurs finalités, dont le soutien à la réussite de l'élève et l'accès à des services spécialisés.

Ainsi, le processus évaluatif peut engendrer des recommandations liées entres autres à une référence vers des services spécifiques, notamment des évaluations

professionnelles complémentaires; des besoins en orthophonie particuliers, par exemple un suivi ou une évaluation ultérieure. Toutefois, certaines de ces recommandations, dont celles liées à l'attribution d'un code de difficulté ou à classement, ne reposent pas uniquement sur le travail de l'orthophoniste puisqu'elle est du ressort de la direction d'établissement[80]. Comme le mentionne ORTHO-C, il s'agit de l'aboutissement d'un comité dont l'orthophoniste est partie prenante. Ainsi, il peut arriver que cette dernière soit plus ou moins favorable face à la recommandation déterminée.

De plus, les liens entre conclusion orthophonique et recommandations de classement semblent ici plus flous, plus complexes et moins linéaires que ce qui a été affirmé plus tôt par les répondantes. Par exemple, certaines participantes évoquent des situations où elles ont recommandé une scolarisation en classe spéciale chez des élèves n'ayant pas de conclusion orthophonique convergente avec le code 34 alors que d'autres ont déjà insisté pour maintenir un élève présentant un trouble de langage important au régulier. Ainsi, dans la formulation d'une recommandation de classement, l'orthophoniste peut avoir à déterminer pour l'élève le milieu de scolarisation le plus adapté à ses besoins parmi différentes possibilités dont la scolarisation en milieu régulier, dans différentes classes spéciales à effectif réduit ou en école spécialisée. Selon les participantes, il ne s'agit pas là d'une mince tâche.

En effet, la recommandation de la mesure de scolarisation, dont la diversité des options varie d'une commission scolaire à l'autre, semble reposer sur plusieurs facteurs qui dépassent ceux liés à la nature et à la sévérité du trouble. Les besoins de l'élève, le niveau d'accord des parents ou certaines spécificités du milieu, dont

[80] Tout comme c'est le cas pour la conclusion orthophonique, les recommandations professionnelles qui se dégagent du processus évaluatif sont des éléments qui doivent se retrouver dans une synthèse des données relatives à l'évaluation (article 3, alinéa 6 du ***Règlement sur les dossiers et la tenue des bureaux de l'OOAQ***). Toutefois, en milieu scolaire, le classement de l'élève relève de la responsabilité de la direction d'établissement (MELS, 2008b). Ainsi, l'orthophoniste se trouve ici à jouer un rôle de conseil et non décisionnel.

l'ouverture et l'accueil de ce dernier face à un nouvel élève présentant des difficultés langagières, la compétence estimée de l'enseignante, la présence d'une orthophoniste, le nombre d'élèves par classe sont tous des facteurs à considérer. Une des participantes aborde également les difficultés financières qui peuvent être liées à une recommandation en classe spéciale chez un élève qui n'a pas ou ne sera pas validé. Ces divers éléments à considérer de même que les limites et avantages respectifs de chacune des mesures de scolarisation offertes font en sorte que la formulation des recommandations est vue par plusieurs comme acte professionnel complexe, d'autant plus, comme l'affirme ORTHO-E, qu'il s'agit de décisions centrales à la scolarisation de l'élève et que, dans ce sens, il est primordial de s'assurer de la compréhension des parents par le recours à l'interprète.

> ORTHO-C : Pis là, comme on dit, je fais du sang de cochon. (Par) exemple, tout ce qui concerne les démarches de classement. Il y a la démarche suite à l'évaluation, la cote, la question plus administrative, l'enfant qui doit aller dans telle case, soit parce que la case existe ou soit parce qu'il fonctionne pas dans la case dans laquelle il est présentement. Et, il y a la direction qui a un rôle administratif et qui doit prendre la décision ultime de ça. Pis nous, ben moi comme orthophoniste je fais partie de l'équipe qui fait la recommandation, c'est pas moi qui la fait mais je fais partie de l'équipe qui fait la recommandation. Et la recommandation est pas toujours euh celle qui peut tenir compte de ma sensibilité et de mon humanisme (rires) et là, je suis là-dedans particulièrement là. Des fois, ça peut être que euh, on n'a pas la ressource (dans cette école), mais l'enfant ne veut pas changer d'école, ou il ne veut pas changer de classe et euh, ça je suis tellement, tellement mal… (…) Quand, on est dans un processus comme ça moi je trouve cela abominable, et je trouve cela très difficile pis je peux avoir des maux de tête, parce que je me dis toujours quand le parent est pas en accord avec nous. (…) Et pis si le parent est pas d'accord avec ça ben l'enfant il ne se sentira jamais bien, et pis notre recommandation donnera pas les résultats qu'elle aurait donnés, pis des fois bon euh, on a de la pression comme intervenant de la part des directions. (…) Je trouve ça très, très difficile. Je me dis quels dommages tu fais, quels dommages que tu fais avec la recommandation? Est-ce qu'ils vont vraiment compenser pour euh, la mesure que tu recommandes? Je sais pas. Ça c'est, je te dirais, quelque chose de majeur.

ORTHO-F : Fait que là hier, j'étais assise avec la direction d'école pis l'enseignante pis je dis : « pas (classe de) langage, je le sais qu'il ne parle pas beaucoup, mais j'aimerais ça qu'il s'en aille avec les amis de son quartier pis qu'il joue. Après ça on verra, ok? » J'ai dit : « c'est un beau défi, moi je suis prête à… l'assumer. *Go* ». (…) Ben, je veux qu'il aille des services, par exemple, c'est ça mon problème, il est là. Fait que je ne sais pas ce que je vais faire. C'est ça, tu comprends-tu que j'ai un… méchant dilemme là. Là, si je le renvoie dans son école, il n'aura personne pour l'aider. Mais il va être avec sa famille, ses amis. Déjà là, je me dis que c'est un moindre mal. Mais en même temps il faut que je, il faut que j'aille le présenter euh à au milieu. S'ils me disent oui on va l'accueillir avec sa différence pis on va voir ce qu'on peut faire avec… je craque. Si je vois dans les yeux que… euh... il va passer un mauvais quart d'heure, c'est sûr (rires). Oui. En tout cas, t'sé… c'est vraiment l'accueil aussi que les gens font face à ça, à toutes ces différences-là, pis… aux difficultés des jeunes. (…) Lui, il faut que je trouve un, c'est ça, un endroit qui corresponde à ses besoins. Je le sais qu'est-ce qu'il a besoin là.

ORTHO-E : (La recommandation de classement) ben c'est… c'est beaucoup, « Est-ce que ces apprentissages scolaires évoluent ou non? ». Je pense que dans les écoles en milieux défavorisés… ben dans ma commission scolaire en tout cas, on se base beaucoup en milieu défavorisé avec les classes de langage sur l'évolution des apprentissages. Si l'élève est intégrable ou non.

ORTHO-G: Ici même, c'est un gros problème à (nomme son école) parce que l'on a comme plein (de cas) que l'on ne valide pas, qui ne rapportent pas d'argent. Parce que s'il y a une raison dans le fond c'est ça hein, faut donner des sous pour que les enfants soient dans les classes. Moi, nous c'est ça qu'on fait. Moi, c'est ça que je fais. Là, comme les 4 ans, c'est pour ça qu'il fallait absolument une évaluation, pour qu'ils puissent avoir des services en classe langage. (…) Mais ces enfants-là je me disais : ils ne peuvent pas aller au 5 ans, ils ne peuvent pas aller au 5 ans. C'est impossible. Donc, pour qu'ils aillent, puis c'est sûr que l'on met euh, puis ça entre quand même en classe langage moi je leur ai mis troubles très sévères euh, retards très sévères de langage, hypothèse de troubles sévères à préciser, parce que défavorisation, parce que multiethnicité, parce qu'immigration, parce que pas d'autres évaluations complémentaires n'ont été faites donc ça entre quand même en classe langage quand c'est très sévère comme ça, sans code. Puis là, bien, quand, après trois ans, 2-3 ans en classe langage on va être capable de donner un code ou de réorienter l'élève. (…) Nous, on le fait parce que l'on n'a tellement pas de service au régulier qu'à un moment donné, on met des hypothèses puis au moins il est suivi puis on va confirmer ou infirmer. Là tu sais, au moins il va avoir des services. Ça, ça passe. (…) mais ce n'est pas

> facile, non! Il faut tout le temps justifier beaucoup. Pour telles, telles, telles, telles, telles raisons, il ne fonctionne pas, il n'apprend pas. (…) Parce qu'il ne rapporte pas d'argent, effectivement.

4.5 Représentation des ÉMC dans la population d'élèves en adaptation scolaire

Afin de bien situer ces actes professionnels, le protocole d'entrevue visait également à ce que les participantes se situent face à la validité du processus évaluatif à l'égard des ÉMC. Ainsi, les orthophonistes ont exprimé leurs perceptions sur la présence relative des ÉMC en adaptation scolaire.

Cinq participantes reconnaissent une surreprésentation des ÉMC en adaptation scolaire, les trois autres hésitant dans leur réponse et évoquant une possible tendance vers la surreprésentation. Selon certaines, il est difficile de répondre à cette question puisque leur(s) milieu(x) de pratique présentent déjà une importante concentration d'élèves de certaines communautés culturelles. D'ailleurs, soulignons que certaines participantes nomment des communautés fréquentant leur(s) milieu(x) en grand nombre comme étant celles les plus représentées, à savoir : les « Hispano », les « Haïtiens » ou les « élèves d'origine antillaise » et les communautés philippine et tamoule. Les élèves appartenant à la communauté haïtienne occupent une place prépondérante dans cet ensemble, le terme de « syndrome haïtien » leur est même réservé. Selon deux participantes, les cas de difficultés graves d'apprentissage ou de troubles envahissants du développement seraient les plus concernés. Comme l'affirment deux répondantes, les difficultés déjà évoquées dans les différents actes professionnels constitutifs du processus évaluatif et en affectant la validité ne sont pas étrangères au phénomène de surreprésentation.

> ORTHO-F: Parce que moi je vais te dire, personnellement, je suis préoccupée par le nombre d'enfants d'origine autre que québécoise qui apparaissent sur les listes de classe langage et de dysphasie sévère (…) C : Qu'est-ce qui te préoccupe là-dedans? ORTHO-F : Ben c'est le nombre important. Pourquoi il

> y a en tant, ça ne se peut pas qu'il y ait plus de dysphasie sévère chez les allophones, qu'au Québec. Dans ma tête à moi là ça marche pas ça. Alors c'est sûr que l'apprentissage d'une langue seconde, pour certains enfants, ça peut être d'une complexité sans fin, mais c'est si c'est une complexité pour la langue seconde, c'est clair que ça ne devait pas tellement aller bien dans la langue première, mais bon. Euh… ça me questionne le nombre d'hispano, d'enfants allophones C : Hum. Est-ce que c'est apparent dans tes écoles? ORTHO-F : Dans tout. Les classes, tu-veux-tu que je te les sorte les listes? Tu vas capoter.

> ORTHO-G : Parce que l'on sait qu'il y a comme un syndrome haïtien là, je ne sais pas trop là. Il y a quelque chose qui c'était parlé à ce niveau-là. (…) Moi, je ne le connais pas beaucoup. Je vois qu'il y a beaucoup, qu'il y a beaucoup plus d'enfants que, qu'on réfère en TED (trouble envahissant du développement) qui sont haïtiens. Pourquoi, je ne le sais pas! (…) Mais je trouve que, quand on fait des références en TED, c'est souvent des Haïtiens ou des noirs. (…) ORTHO-G: La surreprésentation? Pas dans mon, pas dans mon milieu. Non. Parce que euh… au prorata là il y a quand même deux, trois euh… t'sé il y a quand même… c'est parce que c'est tellement multiethnique ici que… (…) Heille j'aurais de la misère. Faudrait, faudrait que je vois les chiffres… avec le… le l'ensemble des enfants québécois versus les autres nationalités pour voir si euh…

> C : As-tu déjà constaté ou entendu parler de surreprésentation des élèves de minorités culturelles dans des classes d'adaptation? Ou même de sous-représentation? ORTHO-D : Oui. Ben je pense qu'il faut se poser des questions pis parmi les communautés culturelles aussi il y a certaines qui sont surreprésentées, par exemple dans les classes (nomme un type de classe). Je ne sais pas si c'est vrai là, c'est peut-être une perception aussi. Euh... mais quand on fait la signalisation administrative dans une école pis on, on voit que les cinq élèves qu'on réfère en classe (nomme ce type de classe) sont tous des élèves d'origine antillaise, il me semble qu'on se pose des questions.

Certaines participantes appuient leurs perceptions quant à la représentation des ÉMC en adaptation scolaire sur différentes pistes d'explications. Toutefois, leurs propos sont marqués par de l'incertitude : la majorité se sont exprimées avec réticence et ont répondu à nos demandes sous la forme de questionnements. Ainsi certaines d'entre elles suggèrent que la surreprésentation des ÉMC pourrait être comprise à travers des explications socioculturelles, liées notamment au manque de stimulation reçue et au

peu de valorisation accordée à l'école par la famille. Deux participantes abordent également l'écart linguistique important ou encore la grande proximité entre les langues auxquelles est exposé l'élève et une autre évoque la place accordée respectivement à la langue maternelle et au français dans ces communautés. Ces différents éléments sont perçus par les participantes comme étant moins favorables au développement de l'ÉMC. Tel que l'ont fait ressortir les participantes dans la section sur la conception des difficultés langagières à évaluer, ils peuvent aggraver, voire, pour certaines, engendrer les difficultés langagières de l'élève.

> ORTHO-E : On dirait qu'ils ont… la compatibilité entre la façon de voir la vie qu'ont les Haïtiens et la nôtre… est pas optimale, est pas la même que par exemple avec des gens d'origine asiatique ou même maghrébine… il y a des grandes différences. C'est incontestable. Mais je remarque que les parents d'élèves asiatiques ou maghrébins s'intègrent beaucoup mieux dans la société québécoise au plan professionnel, ils se font plus facilement des amis euh… par des moyens ou à travers des organismes qui sont pas nécessairement l'Église Baptiste. Les Haïtiens, c'est souvent l'Église leur lieu… leur point d'ancrage. Euh… souvent ils ont pas un travail valorisant, ils ont de la difficulté à respecter les horaires. C'est des choses qui ont probablement pas d'impact dans leur pays d'origine mais qui leur cause des handicaps ici.

> C : Pis euh toi là euh… tu t'expliques ça comment (la surreprésentation des ÉMC en adaptation scolaire)? ORTHO-I : Ouin c'est ça, c'est là que je parlais de d'espèce de préjugés, je ne le sais pas si ça en est. Mais pour les tamouls… euh ils ont vraiment des… (sont) culturellement c'est très très différents. (…) C'est pas vrai que l'éducation c'est la réalité numéro 1 là, des fois ça peut être au huitième rang des priorités là donc… c'est sûr que les parents ils… ils n'ont pas la même vision que nous mais… aucunement là. (…) Euh… j'ai l'impression que la différence entre les deux langues elle joue beaucoup aussi, j'ai l'impression que le tamoul est très loin de la structure du français. Puis ça l'air à jouer. J'avais lu un article qui donnait des exemples de traduction tamoul-français là, il n'y avait aucun lien entre les deux là. En même temps il y a d'autres enfants qui parlent d'autres langues pis qui apprennent très bien le français t'sé comme les Chinois là… il n'y a aucun lien entre le chinois pis le français mais… ils apprennent très bien le français (…) Ça dépend mais euh, mais je pense ben… il y a un côté stimulation des enfants. Honnêtement les enfants tamouls ont l'air à plus jouer tous seuls. Les parents ne vont pas jouer avec les enfants. Donc…

> ORTHO-H: (parle des élèves d'origine haïtienne) C'est un, euh, complexe, complexe du type, euh, symptomatologique là, tableau particulier, pis souvent une composante pragmatique, pis t'sé, j'ai fait quelques lectures sur euh (…) le lien à faire entre les, euh, le profil langagier de beaucoup d'enfants haïtiens au Québec, et toute leur histoire d'immigration. Euh, le fait que le français est un peu une honte pour eux et pis qu'en même temps, ils, comment dire, ils parlent créole, qui est très près du français, qui nous complique la tâche énormément parce que des fois, je me dis : « mais c'est juste qu'il parle créole, il n'y a pas de, il a pas de trouble langagier, il fait juste oublier de parler français et il est en train de me parler créole », t'sé, fait que bon, il y a tout ça qui m'intéresse, pis il y a l'aspect pragmatique, ils ont un autre rapport avec le monde, avec l'autre avec un grand A. (…) C : As-tu déjà entendu parler du « syndrome haïtien »? ORTHO-H : Oui, mais j'osais pas le dire parce que je sais c'est entouré de préjugés défavorables, mais moi, j'y crois, je le mettrais jamais là dans un rapport, mais j'ai vu des concrétisations. (…) Ouais, j'ose pas nommer ça parce que je sais que ça peut être perçu négativement, t'sé, j'ai l'air de porter un jugement de valeur. Moi, je trouve que ça, ça, pis dans la littérature, en tout cas, ce que j'ai cru comprendre de ça, c'est que, c'était mal vu de conclure là-dessus (…) mais je suis obligée d'admettre que je reconnais des tableaux qui se répètent d'un enfant haïtien à un autre pis je le vois venir de loin, pis…

> ORTHO-G: C'est des enfants « pop-corn » ou des enfants « garde-robe ». Dans le sens où, on ne leur a pas parlé à ces enfants-là. Ils n'ont rien vécu. Ils ont été dans des conditions de manque extrême, des conditions de trauma d'immigration… des privations… des affaires assez inimaginables. (…) Donc, je me dis, ils ont peut-être eu une atteinte que vu qu'on, ils avaient déjà un trouble à la base, à la naissance. Puis, on n'a pas stimulé du tout dans la petite enfance, ça fait un retard carabiné là! (…)… et c'était tellement sévère leurs troubles qu'ils ne rattrapent pas ou ils ne sont pas capables de prendre (…) donc là, peut-être que ça va donner une déficience acquise. (…) pis des fois on voit que quand c'est hypo.. hypostimulé (…) Ça vient de quoi, là il peut y avoir une atteinte neuro(logique) mais de quel ordre, je ne le sais pas.

D'autres explications avancées impliquent les intervenants scolaires, dont les orthophonistes, par leurs perceptions de ces élèves et leurs pratiques à leur égard. Moins fréquentes chez les participantes que celles reposant sur des spécificités culturelles, elles sont surtout présentes dans les propos de deux orthophonistes expérimentées. Dans ce sens, une des participantes est d'avis que l'accès certaines des mesures de scolarisation sans conclusion orthophonique précise participe au

phénomène de surreprésentation des ÉMC en adaptation scolaire. De plus, conjointement à deux autres participantes, cette orthophoniste rappelle l'importance des perceptions des intervenants dans ce phénomène et évoque leur crainte de ne pas offrir l'aide dont l'ÉMC a besoin. Ceci peut être le cas des orthophonistes qui tendent à prioriser les besoins de l'élève aux considérations diagnostiques de même que des enseignants qui réfèrent en orthophonie un grand nombre d'ÉMC.

> ORTHO-D : La composante culturelle ou linguistique est un facteur de risque de développement selon nos filtres culturels à nous, oui. Euh... si on pose la même question à un parent euh d'une culture déterminée, il va te dire non. Euh mais selon nos critères à nous, oui. Euh... il y a énormément de biais culturels associés euh... à la communication donc euh c'est sûr que ça finit par euh... par euh... nuire à l'enfant quand il arrive dans un milieu qui se veut assez homogène pis où il y a des euh des euh des paramètres qu'il faut respecter. (…) Moi je pense qu'il faut s'arrêter pis se poser des questions (face au phénomène de surreprésentation) parce qu'il me semble que c'est très relié à notre perception de la communauté. C'est peut-être pas, c'est peut-être pas... c'est vraiment, c'est peut-être pas la réalité comme telle, c'est-à-dire que peut-être les enfants n'ont pas nécessairement ce type de problème. (…) Où il y aurait peut-être un certain inconfort c'est dans les classes (nomme un type de classe spéciale offert dans sa commission scolaire) parce que on sait pas trop qui on (y) réfère, les critères sont pas clairs. (…) Les écoles où il n'y a pas d'orthophonistes, ben les enfants sont vus pour une évaluation et comme on peut pas poser de diagnostic, on les envoie en (nomme ce type de classe) pour qu'il y ait un suivi. (...) C'est ça. Moi... j'ai euh... j'ai pas d'explication, mais je pense qu'il faut, il faut qu'on, il faudrait que les gens s'arrêtent un moment donné, se posent des questions.(…) Le lien de l'école avec les familles en particulier de cette communauté-là. (…) Est-ce que c'est un manque de motivation parce que l'école n'est pas valorisée? Parce que euh... la communication que le parent reçoit de la part de l'école est toujours négative? (…) Les profs n'ont pas nécessairement non plus les euh la, la formation pour dépister des enfants. Euh… pour avoir donné des formations dans des milieux euh… plus francophones euh je trouve que… leur niveau de tolérance est plus bas et leur niveau d'exigence par rapport aux allophones est beaucoup plus élevé que dans un milieu euh... comme ici ou la majorité est euh, est euh, est allophone. Donc un enfant euh… hispanophone ici euh passerait pour un bon locuteur tandis que dans une autre école d'un autre quartier euh… c'est ça on aurait peut-être euh des références en orthophonie pour le même enfant.

> ORTHO-F : Mais bon, les gens… les gens ont… toujours peur de passer à côté d'un gros trouble de langage pis c'est épouvantable. (…) En tout cas, c'est comme ça (rires). Fait que non, ça me questionne. Je ne dis pas que les gens, je pense que les gens sont plein de bonne volonté pis ils veulent vraiment aider le… les jeunes, là. Mais des fois, je me dis, pourquoi tout le temps ce sont des élèves allophones?

En outre, selon deux participantes, certains ÉMC présentant une déficience langagière ne seraient pas identifiés comme tel dans le milieu scolaire. D'après elles, ce phénomène de sous-représentation serait moins important que la surreprésentation et s'expliquerait par la pénurie d'orthophonistes qui empêche l'identification de ces élèves dans plusieurs milieux de même que par le manque de formation des enseignants pour dépister les élèves présentant des difficultés langagières.

> ORTHO-D : Disons que, moi je sais qu'il y a plusieurs enfants qui n'ont jamais été vus par des orthophonistes (…) et qui auraient peut-être euh... une dysphasie, mais comme ils n'ont pas été vus euh par des orthophonistes, ben on ne le sait pas (…). Parce que si ça prend absolument six mois des... des... d'intervention pour présenter un enfant là où il n'y a pas d'orthophoniste, dans le fond il ne pourra, il ne pourra pas être présenté.

4.6 Apports du regard restitutif

Le présent chapitre a, par le regard restitutif emprunté, donné la parole aux orthophonistes participantes afin de répondre à l'objectif de décrire les pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard des ÉMC.

La restitution de la parole a donc permis, dans un premier temps, de contextualiser les pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des ÉMC et de mettre en lumière certains consensus quant à leurs conceptions. Ainsi, le caractère central du milieu scolaire dans leur autodéfinition professionnelle a été révélé. Les propos recueillis à l'égard des ÉMC laissent entrevoir une conception considérablement alarmiste de ces derniers et de leur famille, caractérisés par des problématiques sociales importantes

de même qu'un manque flagrant de formation initiale et continue sur la pratique professionnelle auprès de ces élèves, contrebalancé en quelque sorte par l'importance accordée à l'expérience professionnelle cumulée comme premier lieu de développement de pratiques appropriées à leur égard. La portée de l'évaluation au sein de leur pratique professionnelle et son orientation affirmée vers le soutien à l'élève ont aussi émergé consensuellement des discours recueillis.

Dans un second temps, la restitution de la voix des participantes a permis de rendre visible trois dimensions constitutives des actes professionnels tels que conçus par ces dernières. Dans ce sens, les particularités (pourquoi?), les contextes de réalisation (quand?) et la mise en œuvre (comment?) de chacun des actes a permis de dégager les principes de leur action professionnelle. Cette contribution permet bien sûr d'avancer dans l'atteinte du premier objectif de la recherche, quoique de façon partielle. En effet, l'analyse restitutive a permis de dégager des principes d'action quant aux actes professionnels constitutifs du processus évaluatif à l'égard des ÉMC et non des pratiques évaluatives, telles que définies à la lumière de nos choix théoriques. Ainsi, ce premier regard analytique nous permet de dégager la dimension idéologique des pratiques évaluatives alors que la dimension concrète de celles-ci étant dégagée par le regard contrasté adopté pour l'analyse des rapports d'évaluation. Ce second regard fera d'ailleurs l'objet de la prochaine section qui suit (chapitre V).

CHAPITRE V

VERS UNE INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE : REGARDS CONTRASTÉ ET CRITIQUE

À la suite du regard restitutif (chapitre IV), le regard contrasté propose de confronter les données issues du premier regard aux données issues des rapports d'évaluation. Il devient ici possible, d'une part, de contraster ce qui est dit avec ce qui est fait ou, comme on l'a mentionné dans le cadre théorique, d'associer la dimension concrète des pratiques évaluatives à leur dimension idéologique établie par la restitution. D'autre part, par la mise en lumière des tensions et convergences entre les deux sources de données, le regard contrasté contribue à la compréhension des enjeux vécus par les orthophonistes scolaires à l'égard de l'évaluation des ÉMC. Ces enjeux pourront par la suite être interprétés par le regard critique, qui clôt le présent chapitre.

5.1 Regard contrasté

Tel qu'exposé dans le chapitre méthodologique, le triple regard analytique mis de l'avant implique une progression particulière des stratégies d'analyse adoptées. Cette progression est cumulative, c'est-à-dire que chacun des regards analytiques se présente à un moment précis de l'analyse permettant aux regards ultérieurs de partir du travail analytique déjà réalisé et ainsi de le compléter[81]. Ce faisant, le regard contrasté complète le regard restitutif et jette les bases du regard critique.

[81] Voir tableau synthèse des choix méthodologiques (tableau 3.5).

Les rapports d'évaluation recueillis[82] ont été organisés en fiches uniformes nous permettant de retracer les différentes informations contenues dans ces derniers. Chaque fiche correspond à un des six différents actes professionnels constitutifs de l'évaluation ayant émergé de la restitution et soumis au contraste. Le regard contrasté se limite aux actes professionnels matérialisés dans les rapports, les autres considérations ayant émergé de la restitution constituant une toile de fond pour la description des pratiques évaluatives. La restitution a permis de contextualiser la pratique de l'orthophonie en milieu scolaire et d'en dégager les principes d'action professionnelle de l'évaluation des ÉMC auxquels le regard contrasté ajoute la dimension concrète.

Dans un deuxième temps, chaque principe d'action identifié dans l'analyse restitutive a été traduit en indicateur(s) des gestes effectifs afin de procéder à la comparaison entre le dire et le faire[83]. Ainsi, les particularités (pourquoi), les contextes de réalisation (quand?) et la mise en œuvre (comment?) exprimés par les orthophonistes pour chacun des actes professionnels ont dû être transposés afin d'être observables dans les rapports[84]. Cette transposition accorde plus de place à la parole de la chercheure et permet la mise en place d'un dialogue entre la parole des participantes et celle de la chercheure selon des statuts comparables[85].

Dans un troisième temps, les rapports ont été soumis à ces indicateurs retenus. Cette comparaison a permis d'identifier les tensions et les convergences entre le dire et le

---

[82] Rappelons que les participantes ont été invitées à nous fournir deux rapports d'évaluation d'ÉMC qu'elles jugent exemplaires.

[83] Voir la liste des indicateurs élaborés pour l'analyse contrastée à partir des principes d'action émergents de l'analyse restitutive à l'appendice E.

[84] L'ordre de présentation des actes professionnels respecte donc ici la structure établie dans l'analyse restitutive et non celle des rapports eux-mêmes.

[85] Voir le tableau synthèse des choix méthodologie (tableau 3.5).

faire. Soulignons en outre que, par le fait qu'ils constituent des traces matérielles de pratiques évaluatives à l'égard des ÉMC, les rapports permettent de voir ce qui a été fait à travers les informations qui y sont consignées[86]. Toutefois, étant donné que ces traces s'inscrivent dans un contexte professionnel précis et encadré, il convient de souligner que le fait qu'un rapport omette certains éléments ne signifie pas nécessairement que ces derniers soient absents du processus évaluatif réalisé. Tout au plus, on peut présumer que ces éléments n'ont pas été jugés pertinents lors de la rédaction du rapport.

5.1.1 Présentation des ÉMC au centre des rapports d'évaluation recueillis

Selon les informations contenues dans les rapports, les ÉMC sont tous exposés à plus d'une langue, soit entre deux et cinq langues différentes, et plusieurs d'entre eux (6/16) sont en contact avec le français depuis plus de trois ans. Ainsi, les participantes ont soumis des rapports d'évaluation d'ÉMC pour lesquels le multilinguisme semble être un critère plus important que celui de la francisation. Le choix des ÉMC semble également reposer en partie sur le statut d'immigration des parents, puisque certains ÉMC (5/16) sont des élèves de deuxième génération et qu'un d'entre eux est même issu d'une famille dont un seul des parents est né à l'extérieur du Canada. Ces deux éléments concordent avec les données des entretiens quant aux critères ethnoculturels définitoires des ÉMC.

Par ailleurs, en ce qui concerne les critères sociaux, centraux à la conception entretenue par les participantes à l'égard de ces élèves, on note peu de convergences entre les entrevues et les rapports. Alors que les propos des orthophonistes mettaient

[86] Tout comme c'est le cas dans le regard restitutif, le regard contrasté ne cherche pas à décrire les actes professionnels individuels des participantes mais plutôt à dégager la dimension concrète qui caractérise les pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard des ÉMC. Ainsi, les rapports ne sont pas associés à l'orthophoniste qui l'a produit, assurant par le fait même la confidentialité des données.

en lumière une réalité socioéconomique difficile ayant d'importantes incidences sur les élèves et leurs familles, seulement deux des rapports analysés font mention des caractéristiques socioéconomiques des familles ou de phénomènes comme l'isolement parental ou le manque de valorisation accordée à l'école. En ce qui concerne la sous-stimulation, le quart des rapports y fait référence, dont deux explicitement. Selon nous, cet écart peut s'expliquer par une certaine discrétion de la part des participantes quant à la consignation au sein des rapports d'informations relatives aux conditions de vie des élèves.

5.1.2 Tensions et convergences entre le dire et le faire au sein des différents actes professionnels constitutifs du processus évaluatif

Si l'on s'attarde aux considérations générales sur l'évaluation, on constate une distance entre les données provoquées et invoquées. Les participantes affirment que le processus évaluatif à l'égard des ÉMC gagne à respecter certaines conditions afin d'atteindre une certaine validité : il doit s'étendre dans le temps; documenter les progrès de l'élève et prendre en compte le temps d'exposition au français de ce dernier. Toutefois, les rapports fournis par les participantes accordent peu de considération pour ces précautions. Les orthophonistes ont procédé à ces évaluations de façon plutôt ponctuelle : la majorité se situant entre deux et trois rencontres (10/16). Dans le même sens, moins de la moitié des rapports (6/16) font état des progrès de l'élève dans les derniers mois et un seul procède à une évaluation dynamique, c'est-à-dire où les habiletés sont évaluées avant et après un entrainement spécifique de l'élève. En outre, le quart des rapports analysés (4/16) montre qu'on a procédé à l'évaluation orthophonique de l'élève moins d'un an après le début de la fréquentation scolaire de l'élève au Québec et de son exposition au français.

Évaluation en langue maternelle

En ce qui concerne le premier acte professionnel abordé dans la restitution que représente l'évaluation en langue maternelle, l'analyse contrastée révèle maintes convergences entre le dire et le faire. En effet, les difficultés exprimées par les participantes lors des entretiens trouvent une certaine résonnance à la lecture des rapports.

Bien que jugée pertinente, l'évaluation en langue maternelle est, comme l'ont mentionné les participantes, peu réalisée puisque moins de la moitié (6/16) des rapports en fait état. Un seul mentionne que l'évaluation en langue maternelle a été réalisée au domicile de l'élève, alors que, comme l'a rappelé une participante, l'école était un milieu linguistique fortement associé au français. De plus, les orthophonistes ont affirmé qu'en contexte de multilinguisme, il leur est difficile de déterminer la langue maternelle de l'élève et la ou les langue (s) à évaluer. En effet, dans les 10 rapports où l'ÉMC est exposé à plus de deux langues, les langues autres que le français ou la langue maternelle sont rarement prises en compte dans l'évaluation (3 fois sur 10) et ce, même s'il s'agit de la langue dominante de l'élève. Dans ce sens, seulement trois rapports justifient la ou les langue(s) d'évaluation et deux rapports ont opté pour une évaluation considérant toutes les langues auxquelles l'élève est exposé. Tous les autres rapports ne justifient pas la langue d'évaluation.

Les participantes ont affirmé que l'évaluation en langue maternelle devait être mise en oeuvre par un locuteur compétent, préparé à la tâche et que leur propre connaissance de la langue maternelle pouvait leur permettre tout au plus de vérifier si une telle évaluation était nécessaire. À ce niveau, la dimension concrète de la pratique est en tension avec la dimension idéologique : deux rapports ont eu recours à un interprète et un autre à l'enseignante du PELO (programme d'enseignement des langues d'origine) pour évaluer les compétences langagières de l'élève en langue maternelle autre que l'anglais. Aucun d'entre eux ne mentionne de rencontre

préparatoire. Les orthophonistes évaluent ou vérifient par elles-mêmes à cinq reprises les compétences de l'élève en anglais. Une orthophoniste a également fait quelques observations en arabe. Ces vérifications de la langue maternelle semblent suffisantes puisque dans aucun de ces cas une démarche supplémentaire d'évaluation en langue maternelle n'est recommandée.

Recours aux outils formels

Comme mentionné dans la restitution, le recours aux outils formels dans le cadre de l'évaluation orthophonique est systématique. Nous avons dénombré 72 recours à ces outils correspondant à une moyenne de 4,5 tests par processus évaluatif. Répartis inégalement dans tous les rapports, nous avons dénombré d'un à onze tests par document. Il est donc possible de constater beaucoup de variation dans le nombre d'outils utilisés.

Cette variation est aussi notable en ce qui concerne le type d'outil standardisé utilisé. Des 22 tests différents recensés, huit évaluent le langage réceptif et un, le volet expressif, alors que deux s'attardent à ces deux volets. De plus, sept tests se penchent précisément sur le langage écrit et quatre, sur les fonctions supérieures, notamment la mémoire. Tous les rapports sauf un investiguent formellement au moins deux de ces dimensions. Les outils formels les plus utilisés sont un test de dénomination (15 rapports), un test de compréhension lexicale (10 rapports) et un test de compréhension lexico-syntaxique (9 rapports). Ces résultats concordent avec les propos des participantes stipulant que le recours aux outils formels doit chercher à couvrir les différentes dimensions langagières à évaluer.

Par ailleurs, bien que les participantes nous aient mise en garde quant à l'utilisation des tests formels dans le cadre du processus évaluatif d'ÉMC, les précautions exprimées sont difficilement identifiables au sein des rapports. D'une part, parmi les

14 rapports qui donnent les résultats de l'élève aux tests (deux rapports ne mentionnent aucun résultat quantitatif), six indiquent que les résultats bruts doivent être interprétés par une professionnelle en orthophonie, quatre mentionnent que la plupart des tests utilisés n'ont pas été conçus en français ou au Québec et deux seulement indiquent que l'ÉMC ne correspond pas à la population de normalisation. Ainsi, une seule des orthophonistes insère dans ses rapports une indication spécifique liée au fait que l'élève évalué est un ÉMC. D'autre part, alors que les participantes ont évoqué l'importance de bien indiquer les choix qui ont été faits quant aux normes utilisées, plusieurs rapports omettent des informations en ce sens.

En ce qui concerne la population de normalisation des tests utilisés, cette dernière est mentionnée dans un peu plus de la moitié des cas (41/76[87]). Dans les cas d'adaptations québécoises des outils, le choix de la normalisation n'est pas justifié, c'est-à-dire qu'aucun rapport ne spécifie pourquoi l'on a choisi les normes américaines, québécoises ou françaises, lorsque disponibles. De plus, les normes mentionnées semblent être utilisées indistinctement; un même élève peut être comparé aux normes américaines pour un test et aux normes québécoises pour un autre. À quelques reprises (4/16), la performance de l'élève a été confrontée à deux normalisations distinctes. En outre, lorsque disponibles, les normes québécoises ne sont pas toujours préférées, contrairement aux dires des participantes qui, les estiment plus adaptées au contexte scolaire québécois.

En ce qui concerne le groupe de référence, c'est-à-dire le critère selon lequel la performance de l'élève au test est comparée, ce dernier est indiqué dans un peu plus des deux tiers des cas (39/57[88]). Selon les dires des participantes, le choix d'un

[87] Le chiffre de 76 correspond à 72 recours aux tests formels dont quatre usages de deux normalisations différentes pour le même outil.

[88] Le chiffre 57 correspond aux recours aux tests formels dont les résultats proviennent d'une comparaison de la performance de l'élève à une standardisation. Les résultats exprimés sous la forme d'un score brut ou d'un âge équivalent ont donc été exclus puisqu'ils ne nécessitent pas un groupe de référence précis.

groupe de référence différent de l'âge chronologique de l'élève permet de juger moins sévèrement sa performance. Néanmoins, l'âge chronologique de l'élève constitue le groupe de référence principalement utilisé, soit dans les deux tiers des cas (26/39). Ainsi, un ajustement du groupe de référence a été constaté dans les cas restants, correspondant tous à un ÉMC en situation de retard scolaire. Dans ces cas, le groupe de référence utilisé est le niveau scolaire correspondant à l'âge chronologique de l'élève moins un ou deux ans. Pour tous les autres ÉMC sans retard scolaire, il n'y a pas eu d'ajustement du groupe de référence constaté. Lorsque le groupe de référence n'est pas mentionné, on peut présumer qu'il s'agit de l'âge chronologique de l'élève mais cette information n'est pas explicitée dans le rapport. Enfin, deux autres adaptations réalisées lors de la passation des outils ont été répertoriées dans les rapports: l'utilisation d'un support écrit pour faciliter la réalisation de la tâche demandée (une occurrence) et la répétition des consignes (une occurrence).

En outre, lorsque les tests sont utilisés dans la langue maternelle de l'élève (7 occurrences), les rapports fournissent peu d'information sur leurs modalités de passation. Dans certains cas, il semblerait que les consignes et les réponses aient été exprimées dans la langue maternelle évaluée; dans d'autres cas, la passation a été réalisée simultanément dans différentes langues tandis que dans un dernier cas, l'orthophoniste semble avoir eu recours à deux passations de la même épreuve. En ce qui concerne les normes utilisées, il semble possible de faire les même constats que ceux caractérisant l'ensemble des recours aux outils standardisés : résultats quantitatifs énoncés; diversité des standardisations utilisées et âge chronologique comme groupe de référence privilégié.

Les participantes ont également abordé dans la restitution deux autres visées des outils formels. Dans un premier temps, ces outils leur donnent l'occasion d'apprécier qualitativement la performance de l'élève afin d'en faire ressortir ses forces et faiblesses. Les rapports nous permettent de constater que dans le tiers des tests

utilisés (24/72) aucune description n'accompagne les résultats. Toutefois, lorsqu'il y a description, cette dernière est positive, c'est-à-dire qu'elle s'attarde à la fois aux items échoués et réussis dans la majorité des cas (32/48). Dans un second temps, elles ont mentionné l'utilité des tests pour documenter l'évolution de l'élève. Cette utilisation fait l'objet d'un seul rapport.

Recours à des procédures informelles

L'analyse restitutive a permis de relever les procédures informelles utilisées par les orthophonistes lors de l'évaluation des ÉMC- telles que l'analyse d'échantillons de langage de l'élève et l'observation de l'élève en contexte naturel - pour compléter les résultats obtenus aux tests formels.

Les rapports confirment l'importance des échantillons de langage pour les orthophonistes puisque presque tous les rapports (12/16) y ont recours, dont deux dans une autre langue que le français. Toutefois, la plupart des rapports n'indiquent pas le contexte de production de ces échantillons spontanés ou se limitent à dire que des tâches informelles (9/16) ont été proposées à l'élève. Les autres rapports évoquent des tâches de description d'image (3), de rappel de récit (1) ou d'histoire en séquence (2) ainsi que des situations de jeu dirigé (3) comme stratégies visant à recueillir des énoncés.

Toujours au sein des procédures informelles, les participantes ont aussi abordé l'observation des habiletés communicatives de l'élève dans différents contextes. À ce propos, bien que les participantes estiment qu'observer l'élève soit primordial, elles nous ont fait part de leurs difficultés à mettre en œuvre cet acte professionnel. Ces difficultés se reflètent dans les rapports car peu d'entre eux évoquent explicitement avoir procédé à l'observation de l'élève, à l'école ou à domicile.

En effet, certains rapports (7/16) font état d'observation en classe, dont trois dans le cadre d'activités orthophoniques réalisées dans le groupe classe. Aucun rapport ne spécifie ni le contexte de l'observation ni les rubriques ou items observés. Malgré cela, on retrouve dans dix rapports des mentions de discussions entre collègues permettant de décrire le comportement de l'élève dans différentes situations scolaires. Ceci confirme les propos recueillis stipulant que la concertation entre intervenants est une stratégie compensatoire à l'observation directe de l'élève. Toutefois, seulement deux d'entre eux spécifient les renseignements reçus et mettent en lumière les difficultés perçues par les enseignantes au niveau des apprentissages.

Les observations à domicile sont encore moins présentes que les précédentes dans les rapports. Les orthophonistes interviewées ont partagé avec nous leurs réticences face à cet acte professionnel qui pose des enjeux importants. Ainsi, la presque totalité des rapports (15/16) n'en font pas mention. Un seul rapport décrit une situation d'observation de l'élève à la maison qui a été réalisée simultanément à l'évaluation en langue maternelle.

Réalisation de l'histoire de cas

En convergence avec les éléments mis en lumière dans la restitution de la parole des orthophonistes participantes, la grande majorité des rapports (15/16) présente des informations de l'histoire familiale, scolaire ou développementale de l'élève, regroupées sous les termes « histoire de cas » ou « anamnèse ». Un autre rapport mentionne avoir réalisé cet acte professionnel sans inclure les informations recueillies[89]. Les stratégies principalement mises en œuvre afin de recueillir ces informations sur l'élève comportent un échange avec les parents (13/16); le recours à

[89] Il s'agit ici d'un des deux rapports destinés au dossier d'aide particulière de l'élève pour lesquels certaines sections sont manquantes.

un rapport d'évaluation antérieur (5/16) et une discussion avec d'autres intervenants connaissant l'élève (1/16). Bien que les participantes aient souligné l'intérêt et la possibilité de demander l'aide d'un interprète pour faciliter la communication avec les parents, seulement quatre rapports spécifient y avoir eu recours.

Selon les dires des participantes, l'histoire de cas permet de connaître le motif de référence de l'évaluation en orthophonie et la personne l'ayant sollicitée. Une bonne partie de cette section des rapports (14/16) consigne ces informations. Les références proviennent principalement d'une orthophoniste incluant les participantes elles-mêmes (6/16) ou d'un autre professionnel (médecin, psychologue, 4/16). Sur ces dix cas, il y en a sept où l'on affirme que le processus évaluatif vise à préciser la nature du problème. Lorsque l'évaluation est demandée par l'enseignante de l'élève ou la direction d'école (4/16), le motif de référence se centre sur les difficultés rencontrées par l'élève dans ses apprentissages.

En outre, les participantes ont rappelé l'importance de tenir compte de tous les éléments pouvant influencer le développement langagier et communicationnel de l'élève. Toutefois, lorsque l'on s'attarde précisément aux informations contenues dans cette section des rapports, plusieurs d'entre elles, considérées comme centrales lors des entretiens, sont ici absentes. C'est notamment le cas de la structure familiale (indiquée dans la moitié des cas) et des problématiques sociales vécues par l'élève et sa famille (présentes, du moins implicitement, dans cinq rapports). En ce qui concerne les informations spécifiques à l'expérience des ÉMC, la moitié des rapports relève certains faits du processus migratoire de l'élève et de sa famille. La plupart d'entre eux s'attardent à l'origine des parents ou au lieu de naissance de l'élève; seulement deux relatent ce processus de façon plus détaillée en incluant le motif et la trajectoire migratoires et surtout leur incidence sur le vécu scolaire de l'élève. Contrairement à cet élément peu signalé, tous les rapports évoquent les différentes langues auxquelles l'élève est exposé et la place du français parmi ces dernières.

Ainsi, les histoires de cas consignées dans les rapports mettent beaucoup plus l'accent sur l'histoire développementale et familiale de l'élève. Lorsque leur statut d'élèves de minorité culturelle est pris en considération, l'accent est mis sur les différentes langues auxquelles l'enfant est exposé, au détriment des autres enjeux pouvant marquer leur réalité familiale.

Enfin, puisque la restitution a permis de relever la pertinence de cet acte professionnel afin de pallier l'absence d'évaluation dans la langue maternelle de l'élève, nous nous sommes attardées à la présence dans les rapports de données documentant la perception parentale des habiletés de l'élève dans sa langue maternelle. Ces informations se trouvent consignées dans 12 rapports dont cinq font état d'une perception positive de la part des parents du niveau langagier de l'élève dans sa ou ses langues d'usage autres que le français. En ce qui concerne la perception de l'élève, deux rapports signalent le français comme langue dominante tel que déclaré par l'élève lui-même. Alors que les participantes ont révélé que l'évaluation en langue maternelle est réalisée lorsque les parents ont une perception positive des habiletés langagières de l'élève, ceci n'est pas observable dans les rapports. En effet, que l'on documente une perception positive ou négative de la part des parents, cet acte professionnel est peu mis en œuvre. En outre, contrairement aux constats ayant émergé du regard restitutif, les perceptions parentales recueillies semblent plutôt tendre à confirmer les difficultés des élèves.

Établissement de la conclusion orthophonique

L'analyse restitutive a permis de mettre en lumière la complexité et les particularités de l'établissement de la conclusion orthophonique. Les multiples considérations exprimées par les participantes concernant cet acte professionnel incontournable sont toutefois difficiles à contraster puisque les rapports en explicitent peu les principes

d'action, se limitant souvent à la formulation de la conclusion orthophonique. Malgré le fait que celle-ci découle de l'ensemble des décisions relatives aux autres actes professionnels constitutifs du processus évaluatif, le regard contrasté se limite à la section du rapport dédiée spécifiquement à l'établissement de la conclusion orthophonique.

Les participantes ont exprimé dans les entretiens l'importance et les visées de la conclusion orthophonique. Bien que tous les rapports présentent une section destinée à cet acte professionnel, celle-ci varie grandement selon les informations qui y sont contenues. En effet, certaines conclusions plus étoffées mettent en lumière le profil de l'élève et plusieurs éléments justificatifs; d'autres se limitent à statuer sur la nature et la sévérité des difficultés.

Tel que ressorti dans la restitution, cet acte professionnel permet d'identifier les forces et limites de l'élève. À ce propos, la moitié des rapports (8/16) fait état des incapacités de l'élève, c'est-à-dire des impacts des déficiences observées sur ses apprentissages et son expérience éducative; seulement le quart aborde les forces de l'élève (4/16) et sept rapports ne mentionnent aucun de ces éléments. Dans ce sens, les rapports d'évaluation ne convergent que partiellement avec cette visée compréhensive du processus évaluatif.

Les participantes ont également affirmé que la conclusion orthophonique devrait identifier de façon claire la nature et la sévérité des difficultés de l'élève. Concernant ce premier élément, tous les rapports suggèrent le type des difficultés observées, mais moins de la moitié (7/16) établissent sans ambiguïté la nature de ces dernières. La conclusion de trouble de langage est la plus fréquente (10/16), mais dans la moitié de ces cas, elle est formulée sous la forme d'une hypothèse ou d'un trouble dont certains éléments restent à investiguer. Parmi les rapports concluant à un retard langagier (6/16), deux cas avancent parallèlement une hypothèse de dysphasie et deux autres

cas indiquent que des démarches d'évaluation restent à faire afin de bien cerner les difficultés de l'élève.

Tous les rapports sauf un (15/16) spécifient le degré de sévérité des difficultés observées. Dans le cas où cette information est manquante, il est affirmé que le degré de sévérité est à préciser. Ainsi, dans plus de la moitié des cas (9/16) la conclusion orthophonique n'est pas affirmée avec certitude et n'atteint donc pas la visée diagnostique du processus évaluatif que nous avaient révélé les participantes.

L'établissement sans équivoque de la conclusion orthophonique semble être lié au nombre d'évaluations orthophoniques réalisées auprès d'un élève. Dans les cas où il s'agit de la première évaluation (9/16), seulement trois rapports arrivent à poser une conclusion définitive tandis que dans les cas où il est mentionné que l'élève a été soumis à au moins une évaluation orthophonique antérieure (7/16), quatre conclusions sont confirmées. De plus, parmi les cinq rapports établissant clairement la présence d'un trouble de langage, on remarque une seule occurrence d'une première évaluation. Ces derniers éléments convergent avec les considérations exprimées par les participantes dans notre premier regard analytique. En effet, les participantes ont affirmé avoir recours à une conclusion orthophonique provisoire afin de permettre à l'élève l'accès à certaines ressources. L'analyse contrastée permet toutefois d'aller plus loin : la conclusion de retard langagier semble être une conclusion provisoire en attente en quelque sorte d'une confirmation de trouble. D'ailleurs, certains rapports jumellent cette conclusion à celle d'une hypothèse de dysphasie. La conclusion de trouble de langage semble nécessiter quant à elle plus d'une évaluation.

Afin d'en arriver à émettre une conclusion orthophonique, les orthophonistes ont dit reposer sur différents indices favorisant la détection d'un trouble de langage dans un contexte bi/multilingue, soit des difficultés observables dans la langue maternelle, la lenteur de l'acquisition du français et des manifestations atypiques de développement

langagier. Bien que la plupart des rapports (14/16) mentionnent dans leur conclusion au moins un de ces indices de trouble[90], ceux-ci se distribuent inégalement parmi les rapports. L'atteinte en langue maternelle est l'indice de trouble le moins fréquemment évoqué dans les rapports (6/16) alors qu'il a été le seul identifié par toutes les interviewées. La lenteur de l'acquisition du français est mentionnée dans la moitié des rapports (8/16) et, finalement, des manifestations atypiques de développement langagier sont mentionnées dans la majorité des cas (9/16). Ces manifestations sont extrêmement variables d'un rapport à l'autre : nous en avons dénombré sept différentes, se retrouvant respectivement dans au plus deux rapports[91].

En outre, dans la restitution, les orthophonistes ont affirmé tenir compte d'une pluralité d'éléments socioculturels pouvant expliquer les difficultés de l'élève. Toutefois, ces derniers sont inégalement précisés dans les rapports. Si l'on s'attarde spécifiquement à la section destinée à la formulation de la conclusion orthophonique, la plupart des rapports (13/16) mentionnent le contexte de bi ou multilinguisme de l'élève; certains indiquent la durée de l'exposition au français (6/16) alors que peu d'entre eux font référence à des considérations liées à la sous-stimulation familiale (2/16), à la sous-scolarisation (1/16) ou aux particularités du processus migratoire (1/16). Trois rapports ne font aucune mention de ces éléments.

Parmi les 13 rapports faisant mention de ces éléments socioculturels, l'articulation entre ces derniers et les difficultés de l'élève varie elle aussi et semble être liée à la

[90] Rappelons que l'analyse contrastée se limite ici à ce qui est inscrit dans le rapport et plus particulièrement dans la section du rapport dédiée à l'établissement de la conclusion orthophonique. Dans ce sens, il convient de souligner à nouveau que l'omission d'un élément ne signifie pas que ce dernier soit absent du processus évaluatif mais plutôt qu'il n'a pas été consigné dans la section du rapport qui nous intéresse ici, soit la conclusion orthophonique.

[91] Les manifestations atypiques de développement langagier recensées sont les suivantes: mots ou expressions atypiques (1), particularités au niveau de l'utilisation (1), persévération (1), dyspraxie (2), hétérogénéité développementale (1), difficultés d'accès lexical (1), écart entre les potentiels verbal et non-verbal tel que déterminé par l'évaluation psychologique (2).

nature des difficultés établie. Pour un premier groupe de trois rapports, concluant à un trouble de langage (2) ou à une hypothèse de trouble (1), il est affirmé que ces éléments socioculturels n'ont pas d'effets sur les difficultés de l'élève. Dans le cas du second groupe, composé de six rapports mettant de l'avant des retards langagiers (5) ou une hypothèse de trouble (1), ces éléments caractérisent le contexte dans lequel s'inscrivent les difficultés de l'élève et concourent à leur explication. Enfin, un troisième groupe de quatre rapports, concluant à un trouble langagier (3) ou à une hypothèse de trouble (1), présentent ces éléments comme étant des facteurs aggravant des difficultés sans en être la cause.

Puisque les participantes ont souligné lors des entretiens l'importance que les définitions ministérielles des ÉHDAA (MELS, 2007) et plus particulièrement, les critères définitoires de la déficience langagière (code de difficulté 34) avaient sur leurs pratiques évaluatives, nous avons voulu savoir si les conclusions orthophoniques posées dans les rapports respectaient ces orientations. Ainsi, les rapports correspondent majoritairement (12/16) au critère de sévérité du code 34 alors que le critère du suivi minimal n'est respecté que par le quart d'entre eux (4/16). Quant au critère concernant la nature des difficultés, cinq concluent à un trouble et cinq autres à une hypothèse de trouble. En définitive, deux rapports correspondent à tous les critères et deux autres s'en approchent avec une conclusion d'hypothèse.

Formulation de recommandations

Les recommandations issues des processus évaluatifs consignés dans les rapports convergent fortement avec les considérations mises en lumière dans la restitution.

D'une part, plusieurs recommandations visent à poursuivre les démarches d'évaluation auprès de l'élève : 12 rapports sur 16 recommandent au moins une évaluation complémentaire pour préciser la conclusion orthophonique. Il s'agit

surtout de demandes d'évaluation en audiologie pour déterminer l'acuité auditive (6) et en psychologie pour connaître le profil cognitif (4) et les fonctions exécutives (1) de l'élève. Des références en optométrie (3), pour une prise en charge médicale (2), en neurologie (1), en oto-rhino-laryngologie (1) et en ergothérapie (1) sont également proposées. De plus, cinq rapports recommandent de poursuivre les démarches évaluatives en orthophonie afin de documenter les progrès de l'élève (3 cas) ou d'investiguer les compétences en langue maternelle (3 cas). En somme, seul le quart des rapports ne formule pas ce type de recommandation, ce qui démontre encore une fois la complexité du processus évaluatif auprès des ÉMC et le doute qui lui est inhérent.

D'autre part, et comme nous l'ont rapporté les orthophonistes interviewées, les recommandations visent également à soutenir l'élève dans sa réussite éducative. Spécifiquement, la majorité des rapports (10/16) statue sur la scolarisation : la moitié (8/16) propose une orientation vers une mesure spéciale et ce, même si quatre des ÉMC concernés ne répondent pas aux critères du code 34; un seul cas suggère de poursuivre la scolarisation au régulier et un autre propose une reprise de l'année scolaire.

Le soutien à l'élève semble aussi reposer sur le suivi en orthophonie : un grand nombre de rapports (13/16) le recommandent. Parmi les trois restants, deux interpellent l'orthophoniste indirectement en recommandant la participation de l'orthophoniste à la révision du plan d'intervention et au soutien des autres intervenants impliqués. Ainsi, la quasi-totalité des participantes estiment que les besoins de l'élève en orthophonie sont indéniables. Toutefois, cinq rapports spécifient que le suivi en orthophonie doit être dispensé « selon les ressources du milieu » pour, semble-t-il, ne pas contraindre l'offre de service. Bien sûr, le suivi orthophonique vise à aider l'élève dans son parcours scolaire, mais il permet aussi d'investiguer davantage son profil langagier et de répondre à un des critères d'attribution de la

déficience langagière; trois rapports recommandent explicitement le suivi dans ce sens.

Finalement, différentes autres pistes visant à soutenir la réussite de l'élève sont mises de l'avant dans une moindre mesure : suivi en orthopédagogie (7), conseils aux parents (7), conseils à l'enseignante (6), inscriptions à des activités parascolaires (2), consultations auprès de spécialistes au sujet de problématiques spécifiques (2), attribution du code de difficulté de la déficience langagière (2) ainsi que collaboration entre intervenants (1). Un seul rapport formule des recommandations spécifiques aux ÉMC, soit la fréquentation PELO par l'élève afin qu'il développe sa langue maternelle.

Ainsi, il est difficile d'établir une relation claire entre le processus de l'établissement de la conclusion et les recommandations formulées. D'une part, celles-ci varient beaucoup d'un rapport à l'autre, ce qui semble convergent avec la pluralité des facteurs considérés par les orthophonistes lors de la formulation de recommandations de même qu'avec la variabilité des choix offerts d'une commission scolaire à l'autre, deux éléments mis en lumière dans la restitution. D'autre part, et comme il ressort de leurs propos, les participantes semblent accorder plus d'importance aux services dont l'élève pourrait bénéficier qu'à l'adéquation entre la conclusion orthophonique posée et les orientations ministérielles. Les trois recommandations les plus fréquentes, soit le suivi en orthophonie, la scolarisation en classe spéciale et le suivi en orthopédagogie, vont dans ce sens.

Pour conclure sur la démarche retenue, les pages qui précèdent se sont intéressées à contraster le dire et le faire propres à chacun des actes professionnels constitutifs du processus évaluatif des orthophonistes scolaires à l'égard des ÉMC. Ce faisant, nous avons pu atteindre le premier objectif de recherche qui visait à décrire les pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard des ÉMC. En effet, aux principes d'action des actes professionnels dégagés par le regard restitutif et correspondant à la

dimension idéologique des pratiques a été ajoutée une description des décisions prises, des gestes effectifs correspondant à la dimension concrète des pratiques. Comme affirmé dans le cadre théorique, ce n'est qu'en présence de cette bi-dimensionnalité que l'on peut réellement parler de pratiques professionnelles.

5.1.3 Apports du regard contrasté : enjeux des pratiques évaluatives auprès des ÉMC

Ce regard contrasté a permis de mettre en lumière certaines tensions et convergences entre les dimensions idéologique et concrète de la pratique analysée. D'abord issues de l'analyse spécifique de chacun des actes professionnels constitutifs du processus évaluatif, ces tensions et convergences peuvent également être organisées autour des différentes composantes du processus évaluatif et ainsi faire émerger cinq enjeux traversant l'ensemble des pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires auprès des ÉMC. Les enjeux sont constitués de pôles dialectiques, c'est-à-dire à première vue en opposition mais constituant les deux faces d'une même réalité. Ces pôles entretiennent entre eux une relation beaucoup plus complexe qu'un simple antagonisme. Bien qu'ils puissent se confronter, ils se complètent et peuvent même se nourrir mutuellement. Ils sont exposés dans les lignes qui suivent en fonction des composantes de l'évaluation concernée, soit l'approche, la finalité, les orientations, les stratégies et finalement l'objet de l'évaluation.

Approche de l'évaluation : perspective holistique/domaine spécialisé

Un premier enjeu, qui concerne l'approche de l'évaluation réalisée, met en évidence les pôles perspective holistique/domaine spécialisé.

Cet enjeu, déjà apparent dans la restitution, repose, d'une part, sur l'importance d'inscrire l'évaluation dans un milieu de vie et de mettre en place des actions informées et signifiantes, comme c'est le cas par le biais du travail d'équipe et de la concertation. Cette préoccupation est d'autant plus saillante en milieu pluriethnique, marqué par des nouveaux espaces de collaboration et un rôle professionnel élargi, sollicitant chez les orthophonistes scolaires un dévouement et une implication considérables de même que des compétences relationnelles et éthiques. Ainsi, plusieurs considérations écologiques sont mentionnées : prise en compte des progrès de l'élève, reconnaissance de la pluralité des contextes dans lesquels il évolue et recours à un regard global qui permet de le considérer dans son intégralité. L'adoption d'une telle perspective est d'ailleurs considérée comme assurant la validité du processus évaluatif à l'égard des ÉMC.

D'autre part, les données font ressortir une autodéfinition professionnelle qui s'appuie sur un rôle d'expert où les spécificités professionnelles sur le plan des connaissances et de la clinique sont mises en valeur. Au centre de cette expertise, se trouve l'évaluation orthophonique, une pratique exclusive aux orthophonistes qui les distingue et les valorise face à leurs collègues. Le domaine spécialisé de l'évaluation orthophonique peut également s'exprimer à travers la prédominance de la perspective psychomédicale au sein des pratiques analysées. C'est le cas, par exemple, en ce qui concerne les informations consignées dans l'histoire de cas et les références à d'autres professionnels dans les recommandations où les renseignements d'ordre anatomique et cognitif sont privilégiés au détriment de considérations psychosociales. Ainsi, plusieurs des considérations écologiques de l'évaluation mentionnées ci-haut sont rarement mises en œuvre dans les pratiques matérialisées.

Finalité de l'évaluation : urgence/reconduction

Un second enjeu de l'évaluation est illustré par le tandem urgence/reconduction liée à la finalité du processus évaluatif.

D'un côté, les pratiques évaluatives se caractérisent par une nécessité d'aider rapidement l'élève concerné. Cette dimension d'assistance implique des pratiques rapides et efficaces dans un contexte de grande sollicitation et d'imprévisibilité. Cette urgence est visible dans la nature ponctuelle des évaluations réalisées de même que dans la courte durée de l'exposition au français de certains des élèves évalués.

D'un autre côté, l'analyse a dévoilé le doute et l'insécurité inhérents au processus évaluatif et par conséquent, sa nature itérative. En effet, la plupart des rapports font état d'évaluations menant à une conclusion provisoire et recommandant la poursuite des démarches évaluatives afin de cerner précisément les difficultés de l'élève. Ainsi, le processus évaluatif tel qu'appréhendé ne semble représenter qu'une étape dans l'ensemble des démarches menant à la compréhension des forces, faiblesses et besoins de l'élève. Cette reconduction semble également participer au fait que le processus évaluatif occupe une grande partie du travail de l'orthophoniste scolaire et, incidemment, des services en orthophonie reçus par les élèves.

Orientations de l'évaluation : critique/pragmatisme

Concernant les orientations de l'évaluation et plus spécifiquement l'approche catégorielle des difficultés sur laquelle repose l'organisation des services, se dégage un troisième enjeu caractérisé par les pôles critique/pragmatisme.

Les orthophonistes ont longuement fait part de leurs malaises face aux principes et au fonctionnement de l'aide destinée aux élèves en difficulté. Que ce soit par le caractère

limitatif de la définition de la déficience langagière, sa difficile applicabilité, son manque de précision ou encore plus largement la centralité du diagnostic dans l'accessibilité aux ressources, ce cadre professionnel est décrié.

Parallèlement à cette posture critique, l'analyse des données permet de mettre en évidence une instrumentalisation de ces mêmes orientations professionnelles. En effet, un certain pragmatisme quant aux critères d'attribution d'un code de difficulté peut être constaté à travers la primauté attribuée aux services adaptés à l'élève au détriment de la précision diagnostique ainsi que par une certaine relativisation des impacts négatifs d'une conclusion erronée sur l'élève. Ceci est notable dans la faible adéquation entre la conclusion orthophonique et les recommandations formulées.

Stratégies de l'évaluation: recherche d'objectivité/intuition clinique

Par ailleurs, un quatrième enjeu apparaissant à la lumière des tensions et convergences entre le dire et le faire peut être représenté par le couple recherche d'objectivité/intuition clinique caractérisant les stratégies évaluatives auxquelles ont recours les orthophonistes scolaires.

D'une part, les outils standardisés occupent une place cruciale au sein du processus évaluatif, tant dans la dimension idéologique de la pratique que dans la dimension concrète. En effet, le recours aux tests est perçu comme permettant à l'évaluation de reposer sur des faits et le développement de normes standardisées appropriées est l'élément jugé comme en assurant le plus la validité. Dans ce sens, ces outils formels sont utilisés sans trop d'égard à leurs limites psychométriques : dans les rapports d'évaluation analysés, ils sont nombreux, variés et font l'objet de peu de précautions. Cette recherche d'objectivité est également observable dans la conception du trouble de langage entretenue par les orthophonistes. L'ensemble des données témoigne

d'une conception fortement déterminée par ses fondements organiques et se réduisant à la présence d'une série d'indices spécifiques.

D'autre part, les pratiques évaluatives semblent se fonder sur l'intuition clinique. Ainsi, le jugement professionnel se retrouve souvent à la base de plusieurs des actes professionnels analysés, notamment le recours aux procédures informelles et l'établissement de la conclusion orthophonique. Ces derniers ne sont d'ailleurs guère systématisés et ce, tant dans les pratiques déclarées qu'effectives. Dans ce sens, il est difficile de bien saisir sur quoi repose l'examen effectué par les professionnelles puisque celui-ci laisse peu de traces et a pour base l'expérience clinique cumulée. En outre, les connaissances sur lesquelles reposent leurs pratiques sont, quant à elles, difficiles à expliciter et paraissent vagues, voire imprécises. Cette importance de l'intuition clinique s'inscrit dans un contexte de travail marqué par une grande autonomie, un statut professionnel reconnu et une ample marge de manœuvre quant aux choix, décisions et procédures mises en place.

L'ÉMC, objet de l'évaluation: différenciation/uniformisation

Finalement, les étapes analytiques réalisées jusqu'à maintenant permettent de faire ressortir un cinquième enjeu touchant l'objet de l'évaluation, soit l'ÉMC. Les pôles différenciation/uniformisation abordent l'adaptation des pratiques évaluatives aux particularités de ces élèves.

D'abord, dans le premier pôle, les orthophonistes reconnaissent d'emblée plusieurs particularités de la réalité des ÉMC et l'importance de leur prise en compte dans leur pratique, mais surtout, dans leur formation. La définition même d'ÉMC que nous avons recueillie est large, englobant une pluralité de situations : entre autres, immigration récente, enfant de deuxième génération, enfant issu de couple mixte, bi ou multilinguisme, connaissance du français ou de l'anglais par la famille. Le pôle

différenciation s'observe également dans une conception relativement alarmiste des milieux de vie de ces élèves, marqués selon les participantes, par des problèmes socioculturels importants ayant des impacts sur leur développement, notamment langagier, de même que des contacts difficiles avec les parents alimentés par des réticences avouées à l'égard de certaines communautés culturelles.

Toutefois, l'écart entre ces considérations, émanant de la restitution, et les actes professionnels effectifs consignés dans les rapports, nous amènent à aborder le second pôle de cet enjeu, l'uniformisation. L'analyse des données invoquées démontre peu de pratiques différenciées implantées : petit nombre d'évaluations en langue maternelle; peu d'observations à domicile et faible recours aux interprètes. Dans l'histoire de cas, lorsqu'une attention particulière est portée au statut minoritaire de l'élève, l'accent est mis sur la langue au détriment des dimensions socioculturelle et migratoire. De plus, peu d'adaptations spécifiques quant à l'utilisation des outils formels sont constatées; les quelques ajustements mis en place sont destinés aux élèves en retard scolaire. L'exposition au français, l'intégration récente dans le système scolaire ou le contexte minoritaire de la langue maternelle sont peu pris en compte dans l'analyse de la performance de l'élève.

Ce cinquième enjeu est également manifeste au sein de l'établissement de la conclusion orthophonique par la prise en compte (ou non) des éléments socioculturels caractérisant l'ÉMC.

Certaines données invoquées témoignent de processus évaluatifs mettant les particularités des ÉMC au centre de leurs conclusions orthophoniques et se rapprochant ainsi du pôle différenciation. C'est le cas, d'une part, des rapports d'évaluation menant à une conclusion de retard de langage, où la reconnaissance des éléments socioculturels complexifie la compréhension des difficultés de l'élève, nuance, modère, voire empêche l'établissement d'une conclusion plus spécifique. C'est également le cas, d'autre part, des processus évaluatifs où les éléments

socioculturels sont considérés comme des facteurs environnementaux aggravant le portrait de l'élève, par leur incidence sur la sévérité (et non sur l'origine) des atteintes. Dans ces deux cas, les caractéristiques attribuées aux ÉMC participent à l'impression clinique que se font les orthophonistes de ces élèves.

Inversement, certains rapports d'évaluation se situent plus dans le pôle uniformisation de cet enjeu en omettant les dimensions socioculturelles et linguistiques de ÉMC dans leur formulation de la conclusion orthophonique ou encore en en atténuant les possibles effets. C'est le cas, par exemple des rapports la conclusion orthophonique repose sur la présence de manifestations développementales atypiques au détriment des autres indices spécifiques aux élèves issus de contextes bi/multilingues, soit l'atteinte des habiletés en langue maternelle et l'évolution lente de l'acquisition de la langue seconde. Ici, l'impression clinique de trouble de langage semble occulter les particularités des ÉMC.

Ces cinq enjeux de l'évaluation permettent de répondre au deuxième objectif : dégager les enjeux du processus évaluatif auprès des ÉMC à partir des tensions et convergences entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives. Afin de compléter notre démarche analytique, ces derniers seront appréhendés à la lumière du regard critique.

5.2 Regard critique

Le regard critique, qui est notre troisième regard analytique, constitue en quelque sorte l'aboutissement des étapes d'analyse déjà réalisées. Il s'appuie sur les apports des regards restitutif et contrasté et permet ainsi de contribuer à répondre à la question de recherche. Ainsi, les différentes positions adoptées par les orthophonistes au sein de leurs pratiques évaluatives sont interprétées à partir de la conception de l'orthophoniste en tant que cible, sujet et instrument de pouvoir.

Dans un premier temps, les positions de cible et de sujet de pouvoir permettent de situer l'orthophoniste comme acteur agissant dans son milieu professionnel et de documenter le pouvoir descendant et ascendant. Cependant, cette interprétation doit s'inscrire en cohérence avec nos choix théoriques et éviter de juger de la valeur des pratiques évaluatives analysées. Les dimensions réflexive, subjective et située du praticien de même que la posture critique adoptée nous mettent en garde contre une analyse qui laisserait à la chercheure toute la liberté de décider dans quelles circonstances les orthophonistes occupent les positions de cible ou de sujet de pouvoir. En effet, on ne peut pas déterminer de l'extérieur laquelle de ces positions est adoptée par l'acteur à un moment donné. D'une part, nous jugeons que l'acteur reste la seule personne, par son expérience et son regard sur sa pratique, en mesure d'identifier si elle assume l'une ou l'autre de ces positions ou même les deux. D'autre part, nous avons déjà fait valoir combien ces deux positions sont imbriquées l'une dans l'autre; une même action professionnelle pouvant révéler simultanément plusieurs positions de pouvoir. En outre, la perspective critique s'oppose, comme nous l'avons fait valoir à maintes reprises, à toute lecture totalisante du fait social. À ce sujet, Patton (1992) affirme à propos de l'œuvre foucaldienne : « ses analyses descriptives du pouvoir ne nous fournissent aucun critère pour juger, aucun fondement pour condamner certains régimes de pouvoir parce qu'ils sont répressifs ou pour en louer d'autres parce qu'ils font progresser la liberté de l'homme » (p. 91).

Nous estimons donc qu'il vaut mieux maintenir une certaine proximité avec la parole des orthophonistes pour interpréter ces deux positions. Seront donc privilégiées les données discursives où les participantes ont exprimé des considérations permettant de documenter le pouvoir descendant (position de cible de pouvoir) et ascendant (position de sujet de pouvoir). Dans ce sens, cette interprétation s'effectue à partir des données issues de la restitution.

Dans un second temps, l'interprétation de la position d'instrument de pouvoir s'appuie sur les tensions et convergences entre le dire et le faire, mises en lumière par le regard contrasté. En effet, l'interprétation de cette position sollicite beaucoup plus la parole de la chercheure et se distancie du même coup de celle des participantes. Dans ce sens, elle fait véritablement référence au mouvement de déconstruction/reconstruction en apportant un éclairage théorique particulier aux pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard des ÉMC. Ainsi, les enjeux issus du regard contrasté, qui témoignent déjà d'un certain effort d'appropriation théorique, seront appréhendés à la lumière des concepts foucaldiens déjà exposés dans notre cadre théorique.

5.2.1 Position de cible de pouvoir

À travers les données de la restitution, il est possible de documenter la position de cible de pouvoir adoptée par les orthophonistes scolaires dans le cadre de leurs pratiques évaluatives à l'égard des ÉMC. Tel que nous l'avons souligné dans le cadre théorique, cette position s'attarde particulièrement aux limites des politiques, orientations et encadrements émanant du contexte scolaire et sociopolitique québécois sur leurs pratiques professionnelles. Selon notre réflexion sur la relation acteur-structure, c'est le second pôle qui est ici mis de l'avant. Pour ce faire, nous nous centrons sur les difficultés exprimées par les participantes quant à la mise en œuvre du processus évaluatif. Les participantes nous ont fait part de nombreuses contraintes de différents ordres, souvent entremêlées les unes aux autres, que nous avons regroupées en quatre défis de leur pratique professionnelle: la surcharge de travail, l'instabilité de leurs mandats, la dépendance aux orientations institutionnelles et les considérations liées aux connaissances mobilisées.

En premier lieu, les difficultés relevées s'articulent autour de la surcharge de travail. En effet, le manque de temps disponible pour réaliser adéquatement leurs tâches professionnelles traverse l'ensemble de leurs propos. Cette situation, associée notamment à la pénurie d'orthophonistes en milieu scolaire, s'accompagne également d'obstacles aux niveaux matériel (par exemple : lacunes quant aux infrastructures, matériel restreint destiné à l'évaluation en langue maternelle et limites des outils d'évaluation standardisés utilisés, notamment les biais associés aux normes et aux contenus) et des ressources humaines (par exemple : rareté des orthophonistes bilingues ou difficile accès aux interprètes).

De plus, nous avons également identifié des difficultés liées à une instabilité des mandats qui leur sont donnés et au roulement du personnel, qui limitent leur possibilité de planification professionnelle. Le nombre élevé de références, causé par l'absence d'orthophoniste dans certains milieux, le manque de formation des intervenants impliqués dans le dépistage des élèves et l'urgence de certains problèmes vécus par les élèves, participent également à cette instabilité.

Au niveau institutionnel, le mode d'organisation des services destinés aux ÉHDAA complexifie le souhait des orthophonistes de soutenir la réussite scolaire de l'élève, en plus de leur imposer certains actes professionnels peu appropriés ou difficilement réalisables chez les ÉMC (par exemple : le recours aux tests standardisés ou la confirmation de la nature primaire du trouble). Le manque d'orientation claire pour l'évaluation orthophonique dans une autre langue que le français, l'absence de reconnaissance des tâches allouées aux démarches administratives dans leur emploi du temps, la dépendance face aux directions d'établissement liée à une certaine pression exercée par leurs supérieurs et collègues constituent également des contraintes institutionnelles.

En outre, il est possible de dégager des contraintes épistémiques, c'est-à-dire touchant l'état des connaissances sur la dysphasie et ses degrés de sévérité de même que sur la

distinction entre les difficultés résultant du processus d'acquisition de la langue seconde et de celles engendrées par un développement langagier compromis. En effet, le regard restitutif a fait état de la variabilité des termes employés par la communauté orthophonique, ce qui reflète un manque de consensus face à la conception des troubles de langage. De plus, et à plusieurs reprises, des besoins de formation, particulièrement quant aux caractéristiques des langues maternelles des élèves; aux indices de troubles chez ces élèves et au processus d'acquisition de la langue seconde ont été exprimés. Les participantes souhaitent également que des recherches en orthophonie puissent enrichir la prise en compte de ces éléments au sein de l'évaluation orthophonique. Par exemple, la réticence qu'ont les élèves à utiliser leur langue maternelle minoritaire en contexte scolaire a été mentionnée comme un élément difficile à considérer dans le processus évaluatif. Ces connaissances leur permettraient aussi de déterminer la ou les langue(s) les plus appropriées pour réaliser l'évaluation. Malgré cette pluralité de considérations, le manque de développement de normes standardisées auprès de populations diverses reste l'élément qui, consensuellement, nuit le plus à la validité du processus évaluatif à l'égard des ÉMC.

La présence de ces difficultés, témoignant d'un pouvoir descendant où l'orthophoniste vit des contraintes qui viennent affecter son agir professionnel, permet d'interpréter la position de cible de pouvoir. Plusieurs des difficultés exprimées alourdissent, ou du moins, complexifient leurs pratiques professionnelles : il s'agit notamment des défis de surcharge et d'instabilité. D'autres, les encadrent et les limitent de façon plus marquée; la dépendance aux orientations institutionnelles nous semble être de cet ordre. En effet, la présence de certaines règles encadre de façon assez stricte le travail des participantes. Les critères de définition de la déficience langagière engendrent des pratiques qui, aux dires mêmes des participantes, les empêchent d'adopter une perspective réellement compréhensive de l'évaluation. C'est le cas de l'imposition du recours aux outils formels d'évaluation de même que de la nécessité de conclure à un trouble primaire du langage, qui,

conjointement à d'autres difficultés structurelles, réduisent et remplacent l'intention de venir en aide à ces élèves par la formulation d'une conclusion orthophonique donnant accès à des services spécialisés.

La position de cible de pouvoir est également perceptible à travers l'absence de certaines orientations. Le manque de règles claires quant au choix de la langue de l'évaluation traduit un manque de reconnaissance de l'importance de l'évaluation en langue maternelle par l'ensemble des acteurs scolaires. Ce vide a d'autant plus d'impacts sur les pratiques des orthophonistes que leurs connaissances et formations en la matière ne leur permettent pas de le combler. De plus, les procédures d'identification et de classement des élèves semblent marquées par un certain flou, laissant place à de la pression de la part de l'équipe-école sur les pratiques évaluatives mises en place par les orthophonistes.

Toutes ces difficultés et contraintes ont une incidence certaine sur les pratiques de l'orthophoniste scolaire à l'égard des ÉMC. Toutefois, la position de cible n'étant pas séparable de la position de sujet de pouvoir, nous nous intéressons dans les lignes qui suivent à les réconcilier comme l'exige une perspective critique.

5.2.2 Position de sujet de pouvoir

La position de sujet de pouvoir fait référence à l'acteur, à sa conscience et à l'exercice de sa compétence. Nous avons, dans le cadre théorique, fait référence à une orthophoniste professionnelle, capable à travers ses pratiques non seulement d'intérioriser les règles qui l'entourent mais également de les actualiser, d'agir dans un champ de possibilités. La voix des participantes nous permet de dégager cette position qui est, comme nous l'aborderons ci-dessous, intimement liée à la première.

Ainsi, les données font état d'une autodéfinition professionnelle valorisée par les orthophonistes, nourrie à la fois par un sentiment de satisfaction professionnelle et une haute reconnaissance de leur travail de la part du milieu scolaire. La complexité inhérente au processus évaluatif des ÉMC semble y avoir un effet catalyseur. Tel qu'en témoignent les dires des participantes, le processus évaluatif à l'égard des ÉMC est marqué par la nécessité de faire plusieurs choix, de soupeser l'impact de chaque décision et de prendre en considération une pluralité d'éléments. Ces élèves représentent « la clientèle la plus complexe » (ORTHO-F) à évaluer. Malgré cette complexité, des propos recueillis se dégage un sentiment de compétence relativement solide : les participantes plus expérimentées affirment se sentir compétentes pour procéder à l'évaluation des ÉMC alors que celles qui le sont moins, affirment être en train de le devenir. Selon la majorité des répondantes, l'ensemble des orthophonistes ne possèderait pas forcément ces compétences car ces dernières s'acquièrent à travers les expériences accumulées comme orthophoniste en milieu pluriethnique. En cohérence avec ce sentiment de compétence, la plupart des orthophonistes interviewées considèrent que les processus évaluatifs effectués auprès des ÉMC comme étant relativement valides. D'ailleurs pour l'une des participantes (ORTHO-H), il serait bien décourageant de penser le contraire.

La pluralité de contraintes déclarées a donné lieu à une multitude d'ajustements de la part des participantes. Quoique beaucoup moins explicites que les difficultés vécues, ces ajustements ont été visibles dans tout le foisonnement qui caractérise la mise en œuvre des différents actes professionnels. En effet, les stratégies employées par les orthophonistes semblent aussi diverses que les contraintes auxquelles elles font face : on constate un très grand éventail de choix et de décisions à privilégier, s'accompagnant d'une ample marge de manœuvre liée, semble-t-il, à leur statut professionnel. Ces ajustements traversent donc l'ensemble du processus évaluatif et se manifestent par différentes actions, dont voici quelques exemples : interpeler différentes personnes au sein du processus évaluatif à l'égard des ÉMC et partager

leurs observations avec leurs collègues; diversifier et adapter le matériel utilisé; valoriser les procédures informelles; prendre des précautions face au recours aux outils formels, particulièrement en ce qui concerne la comparaison de l'ÉMC à une population de normalisation; nuancer la conclusion orthophonique en mentionnant la pluralité des facteurs en jeu et formuler des recommandations de classement qui servent les intérêts de l'élève. Soulignons toutefois que ces derniers exemples sont rares au sein des données recueillies. En outre, la formulation d'une hypothèse de trouble sévère de langage permettant à l'élève de bénéficier de services adaptés à ses besoins malgré le fait que tous les critères du code 34[92] ne soient pas réunis, est un des ajustements les plus répandus.

Ainsi, malgré les contraintes invoquées plus haut, ces derniers ajustements décelés chez les orthophonistes permettent d'identifier le lieu où s'opère le pouvoir ascendant et ainsi d'interpréter la position de sujet de pouvoir occupée par les orthophonistes. En effet, comme l'affirme Patton (1992) au sujet des trois axes de la subjectivation définis par Foucault: « Le pouvoir d'une personne de faire ou d'être certaines choses serait également le résultat d'une 'économie' qui engloberait le rapport à soi, le rapport avec les autres et le rapport avec des formes de discours et des modes de pensée qui passent pour vrais » (p. 96). Ainsi, leur individualité en tant que professionnelle qui a la possibilité et la « capacité d'être » une orthophoniste compétente s'appuie sur une autodéfinition professionnelle valorisée (rapport à soi); sur une reconnaissance de la part des collègues, supérieurs et du cadre politique dans lequel elles œuvrent (rapport aux autres); ainsi que sur le postulat que leur action professionnelle vient en aide à l'élève (rapport aux discours de vérité). La formulation d'une conclusion orthophonique provisoire en est un exemple frappant.

[92] Pour un rappel sur la déficience langagière (ou code 34), se référer aux sections1.3.3 et 4.3.1.

Bien que les données ont permis d'étoffer chacune de ces positions adoptées par les orthophonistes dans le cadre de leurs pratiques évaluatives à l'égard des ÉMC, rappelons qu'il s'agit de deux faces de la même médaille. Nous avons déjà affirmé que l'orthophoniste est à la fois cible et sujet de pouvoir et par conséquent, que ces positions sont difficilement séparables. Comme le démontrent les postulats implicites initiant le chapitre théorique, c'est justement à l'intersection de ces deux positions que nous avons au départ situé notre questionnement en situant les pratiques évaluatives entre l'acteur et la structure (voir section 2.1.1).

Ainsi, dans une recherche qui s'inscrit dans une perspective critique, ce qui intéresse dans l'étude de chacune de ces positions, c'est justement leur mise en relation. Les recherches critiques ont maintes fois démontré les écueils des analyses se centrant uniquement sur un des pôles du couple acteur-structure. Une reconnaissance de la nature dialectique de ce couple permet de se pencher sur les tensions et complémentarités qui la caractérisent. Ainsi, bien qu'il apparaisse à première vue que l'orthophoniste investisse davantage la position de cible de pouvoir, celle-ci semble nourrir du même coup la position de sujet. En effet, les nombreuses contraintes invoquées constituent un terrain fertile pour la légitimation de son statut et son action professionnels. Les nombreuses difficultés marquant le processus évaluatif à l'égard des ÉMC conduisent les orthophonistes à valider leur rôle plus essentiel quoique restreint et à justifier leurs pratiques actuelles même si elles ne les jugent pas optimales. À l'inverse, il nous semble que la position de sujet de pouvoir peut également renforcer celle de cible, si l'ensemble des actions possibles devient cristallisé. Par exemple, certaines actions professionnelles du processus évaluatif qui, à un certain moment, pouvaient représenter des ajustements face à des contraintes d'où se dégageait une certaine marge de manœuvre, sont susceptibles de devenir à leur tour figées, naturelles, voire instituées. Cette relation qui dépasse le simple aller-retour et illustre une dynamique de dépendance réciproque, permet de saisir un peu

plus la complexité de l'orthophoniste en tant que sujet foucaldien, à la fois cible et sujet de pouvoir.

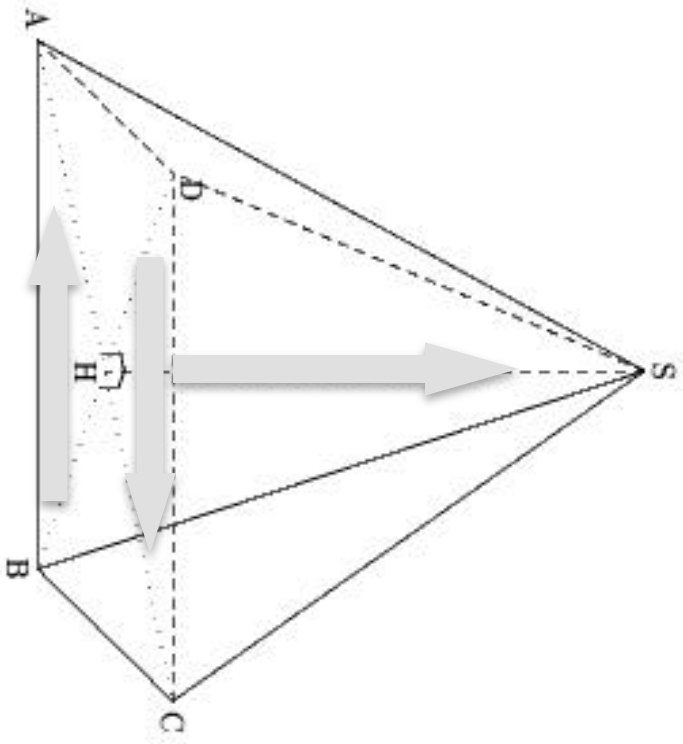
5.2.3 Position d'instrument de pouvoir

Comme nous l'avons déjà mentionné, les positions de sujet et de cible de pouvoir évoquées ci-haut se centrent sur le pouvoir exercé par l'orthophoniste et sur l'orthophoniste. La troisième position mise en lumière dans la présente section s'intéresse à l'orthophoniste en tant qu'instrument, vecteur du pouvoir. Au sein de cette position, le pouvoir s'exerce à travers son action professionnelle, ici les pratiques évaluatives qui constituent une zone de savoir-pouvoir.

La position d'instrument de pouvoir n'est pas de même nature que les deux précédentes. Elle s'en distingue, d'une part, au niveau du statut de la parole privilégiée (elle met de l'avant, de façon privilégiée, notre parole en tant que chercheure et se distancie de celle des participantes) et, d'autre part, des stratégies d'analyse empruntées (elle procède à une déconstruction/reconstruction des données à l'aide des outils théoriques exposés au chapitre II). De plus, la position d'instrument est particulière quant à sa portée : elle se base sur les positions de cible et de sujet et les dépasse en centrant son regard sur les effets du pouvoir disciplinaire.

Les trois positions peuvent être illustrées en schématisant le processus évaluatif orthophonique à l'égard des ÉMC par une pyramide à base carrée renversée (voir figure 5.1), où, respectivement la base et l'apex de la pyramide représentent l'orthophoniste et l'ÉMC. Les positions de cible et sujet définissent l'orthophoniste et se situent sur la même surface constituant la base de la forme géométrique alors que la position d'instrument se situe entre l'orthophoniste et l'ÉMC et fait appel à la profondeur de la figure. Ce schéma repose sur la vision foucaldienne du pouvoir (voir section 2.3.3) dont le « fonctionnement est celui d'un réseau de relations de haut en

bas, mais aussi jusqu'à un certain point de bas en haut et latéralement » (Foucault, 1975, p. 208). Ainsi, les positions de cible et de sujet se penchent respectivement sur le pouvoir exercé sur l'orthophoniste (descendant) et par l'orthophoniste (ascendant) et alors que la position d'instrument s'intéresse à l'orthophoniste en tant que vecteur (latéral) du pouvoir. C'est d'ailleurs cette investigation du pouvoir, à la fois descendant, ascendant puis latéral qui nous permet d'ajouter le terme critique à notre recherche interprétative.



ABCD : ORTHOPHONISTE
S : ÉMC
B-A: SUJET DE POUVOIR
D-C: CIBLE DE POUVOIR
H-S : INSTRUMENT DE POUVOIR

Figure 5.1 Positions de pouvoir adoptées par l'orthophoniste scolaire dans le cadre du processus évaluatif des ÉMC

En plus de permettre d'illustrer les différentes positions de pouvoir adoptées par les orthophonistes scolaires dans le cadre de leurs pratiques évaluatives à l'égard des ÉMC, ce prisme met en lumière la distinction entre les positions de cible et de sujet de pouvoir, d'une part, et celle d'instrument, d'autre part. En effet, les premières proviennent, comme nous l'avons argumenté dans notre cadre théorique (voir sections 2.2 et 2.3), d'une tradition sociologique que nous avons qualifiée de « moderne », centrée sur le questionnement classique au sujet de la relation acteur-structure alors que la troisième tend à dépasser cette dichotomie et ainsi à se

rapprocher de ce que Dahlberg, Moss et Pence (1999) ont nommé « une sensibilité postmoderne ». Dans ce sens, si l'on observe la pyramide uniquement à partir de sa base, seules les positions de cible et de sujet de pouvoir seront visibles. Cette perspective pourrait se comparer à l'adoption d'une posture moderne. Il n'est possible d'apercevoir la position d'instrument que si l'on effectue un déplacement de l'angle d'observation, déplacement qui fait ici référence au recours à cette sensibilité postmoderne. Toutefois, cette troisième position repose sur les deux premières; elle n'existe pas sans elles. C'est pourquoi les positions de cible et de sujet de pouvoir sont nécessaires pour adopter un regard pleinement cohérent avec nos choix théoriques; elles constituent en quelque sorte un ancrage indispensable à la position d'instrument.

L'analyse de la position d'instrument s'attarde aux effets de pouvoir qui traversent le processus évaluatif à l'égard des ÉMC en déplaçant notre intérêt de l'orthophoniste vers l'ÉMC, objet du processus évaluatif. Pour ce faire, nous nous tournons vers les différents enjeux dégagés par le regard contrasté en cherchant à saisir comment ces derniers peuvent être éclairés par la conception du processus évaluatif en tant qu'examen foucaldien. La microphysique du pouvoir qui se déploie dans l'examen foucaldien permet la construction de l'ÉMC en ÉHDAA. Le pouvoir retrouve ainsi les caractéristiques foucaldiennes énoncées dans la cadre théorique : il est relationnel (entre l'orthophoniste et l'ÉMC); ubiquitaire (investit toutes les dimensions spatiales du processus évaluatif); productif (engendre une transformation du ÉMC en ÉHDAA) et inscriptible sur les corps (cherche à situer les difficultés dans le corps biologique des ÉMC).

Processus évaluatif orthophonique à l'égard des ÉMC : un examen foucaldien

Comme nous l'avons exposé dans le cadre théorique, l'examen foucaldien fait appel à deux mécanismes, soit l'assujettissement de l'institution disciplinaire et l'objectivation du savoir disciplinaire. Ces deux mécanismes, auxquels Foucault se réfère également comme la surveillance hiérarchique et la sanction normalisatrice, permettent à l'examen de capturer l'individu en un cas. Ainsi, par la force du regard orthophonique sur l'ÉMC de même que par le recours à la perspective psychomédicale en tant que savoir disciplinaire, le processus évaluatif, en tant que « cérémonie » (Foucault, 1975, p. 220) de l'examen, engendre la construction sociale du handicap. L'ÉMC, ainsi assujetti puis objectivé, devient ÉHDAA.

Selon Foucault (1975), l'examen fait appel à cinq opérations : l'examen compare, différencie, hiérarchise, homogénéise et exclut. C'est à travers celles-ci qu'il prend la forme d'un appareil normalisateur dans lequel s'entremêlent assujettissement et objectivation. Ces opérations peuvent maintenant être repérées au sein du processus évaluatif des orthophonistes scolaires à l'égard des ÉMC. Ce processus se réalise, à travers des pratiques idéologiques et concrètes (notamment les différents actes professionnels du processus évaluatif) par lesquelles on attribue à l'élève une identité particulière.

Ainsi, en plaçant les ÉMC dans une situation d'évaluation, le processus évaluatif fait appel au mécanisme de la surveillance hiérarchique : à l'aide d'une série de techniques minutieuses d'observation, les ÉMC sont scrutés à la loupe. Réalisation de l'histoire de cas, observation en différents contextes, concertation entre professionnels, consultation des dossiers antérieurs, le regard de l'orthophoniste s'attarde aux caractéristiques spécifiques de l'évalué. Ces petites techniques de surveillance s'accompagnent de techniques d'enregistrement, par exemple les rapports d'évaluation, qui consignent les données ainsi recueillies. Le processus évaluatif a recours à la **comparaison**, première opération de l'examen, car pour

identifier les éléments distinctifs de l'ÉMC, il faut être en mesure de l'observer en relation aux autres. Une fois comparé, l'ÉMC est **différencié**. C'est justement là où se trouve le point de départ du processus évaluatif en tant que tel, précisément dans le dépistage des élèves réalisé par l'équipe-école avant que l'élève soit référé en orthophonie. Les comportements et les conduites singulières des élèves sont comparés et différenciés, c'est-à-dire considérés comme nécessitant de l'expertise de l'orthophoniste.

C'est alors qu'à partir les différents actes professionnels constitutifs du processus évaluatif, l'ÉMC sera **hiérarchisé**. L'évalué est comparé à lui-même, c'est le portrait et l'évolution de ses propres aptitudes et capacités qui intéressent. Pour ce faire, Foucault (1975) nous rappelle que cette opération se réalise souvent par le biais de mesures systématiques qui accordent une valeur à l'évalué. C'est le cas du recours aux outils formels d'évaluation, qui permettent de juger de la sévérité des atteintes de l'élève et des autres stratégies visant à en définir la nature. Ensuite, s'opère **l'homogénéisation**, qui fait jouer la contrainte de conformité, c'est-à-dire de la norme. Les particularités de l'ÉMC sont soumises à des codes uniformes; le savoir spécialisé de l'orthophoniste, son expérience clinique mais également les critères de définitions des ÉHDAA constituent des principes, des standards qui sont les mêmes pour tous les élèves. Enfin, la dernière opération de l'examen, **l'exclusion**, trace la frontière « extérieure de l'anormal » (p. 215). Par l'établissement de la conclusion orthophonique, le processus évaluatif fonctionne selon une « micropénalité du corps » qui vise à « rendre pénalisables les fractions les plus ténues de la conduite » (p. 210). Ainsi, les difficultés langagières et communicationnelles de l'élève sont alors conçues comme faisant partie d'une problématique spécifique, d'une réalité qui mérite d'être diagnostiquée.

Maintenant que nous avons pu cerner comment les différentes opérations de l'examen foucaldien sont perceptibles à travers le processus évaluatif orthophonique à l'égard

des ÉMC, l'analyse cherche à interpréter comment les différents enjeux issus du regard contrasté participent à ce processus de normalisation du ÉMC en ÉHDAA. En effet, en procédant à la reconstruction de ces enjeux à partir du regard foucaldien, nous mettons en lumière leur contribution au fonctionnement du dispositif de l'examen.

Perspective holistique/domaine spécialisé : l'étendue spatiale de l'examen

Le premier enjeu que nous avons dégagé concerne l'approche de l'évaluation et se caractérise par les pôles perspective holistique/domaine spécialisé. Selon une lecture foucaldienne, cet enjeu témoigne de l'étendue du pouvoir circulant au sein du processus évaluatif. Tel que documenté par les regards restitutif et contrasté, le processus évaluatif orthophonique à l'égard des ÉMC a recours à un regard large, porté sur de nombreuses, voire toutes, les dimensions de la vie de l'élève. Ainsi, les pratiques analysées accordent une grande importance à toute information permettant de mieux connaître la situation de l'élève, que ce soit sur le plan développemental, médical, familial, scolaire, migratoire, linguistique, etc. Cette perspective holistique peut constituer une manifestation du fonctionnement panoptique du pouvoir disciplinaire[93] : le panoptisme, tel que le présente Foucault (1975), illustre l'examen qui se diffuse dans tout le corps social et qui vise à « faire que la surveillance soit permanente dans ses effets, même si elle est discontinue dans son action » (p. 234). En s'intéressant aux réalités multiples des élèves ainsi qu'en élargissant la pratique au-delà des questionnements proprement orthophoniques, le processus évaluatif couvre des problématiques sociales de plus en plus larges. Cette extension traduit le

[93] Dans *Surveiller et Punir*, Foucault (1975) consacre un chapitre au panoptisme, un dispositif du pouvoir disciplinaire. Celui-ci fait référence au *Panopticon* de Bentham, une disposition architecturale qui : « aménage des unités spatiales qui permettent de voir sans arrêt et de reconnaître aussitôt » (p. 233).

mouvement « [d]'essaimage » que décrit Foucault (1975, p. 246) en abordant la généralisation du pouvoir disciplinaire.

En plus d'emprunter au panoptisme cette diffusion du pouvoir disciplinaire observable dans l'adoption d'une perspective holistique, le second pôle de cet enjeu, « domaine spécialisé » s'en approche également en mettant l'accent sur le développement d'un savoir spécifique. En parlant du panoptisme, Foucault (1975) affirme :

> Grâce à ses mécanismes d'observation, il gagne en efficacité et en capacité de pénétration dans le comportement des hommes; un accroissement de savoir vient s'établir sur toutes les avancées du pouvoir, et découvre des objets à connaître sur toutes les surfaces où celui-ci vient s'exercer (p. 238-239).

Ainsi, le savoir orthophonique se voit bonifié au contact de ces nouvelles problématiques. Comme en témoignent les contraintes épistémiques déclarées par les participantes, le domaine de l'orthophonie doit développer certaines connaissances afin de pouvoir s'adapter à la réalité des ÉMC et ainsi devenir un savoir légitime. Ce développement de nouveaux savoirs ne révolutionne en rien le savoir existant; il le perfectionne en procédant à un élargissement de la norme par « la constitution d'un système comparatif qui permet (…) l'estimation des écarts des individus les uns par rapport aux autres, leur répartition dans une 'population' » (p. 223). Dans le cas qui nous intéresse, la perspective psychomédicale s'adapte et intègre par exemple des considérations liées aux ÉMC présentant des troubles de langage. La diffusion du pouvoir disciplinaire à d'autres espaces s'en retrouve renforcée.

Urgence/reconduction: l'étendue temporelle de l'examen

Parallèlement à cette étendue sur le plan spatial du processus évaluatif en tant qu'examen, le second enjeu caractérisant la finalité de l'évaluation illustre un

mouvement similaire sur le plan temporel. Comme affirmé dans le regard contrasté, le terme « urgence » fait référence à la dimension d'aide à l'élève, centrale aux pratiques évaluatives recueillies. À ce sujet, lorsqu'il aborde le mécanisme d'assujettissement disciplinaire inhérent à l'examen, Foucault (1975) parle des techniques qui permettent au corps de se doter d'utilité. En effet, la discipline « dissocie le pouvoir du corps; elle en fait (…) une 'aptitude', une 'capacité' qu'elle cherche à augmenter » (p. 162). Pour ce faire, « elle aménage une économie positive (…) comme si, du moins, par un aménagement interne de plus en plus détaillé, on pouvait tendre vers un point idéal où le maximum de rapidité rejoint le maximum d'efficacité » (p.180).

C'est dans cette « économie positive » de la discipline que nous situons cette visée d'assistance du processus évaluatif. En effet, le processus évaluatif détient une utilité certaine ; comme nous l'ont dit les participantes, évaluer signifie aider l'élève, le soutenir dans sa réussite éducative. Toutefois, par toutes les contraintes évoquées plus tôt, cet impératif de fournir une aide à l'élève est difficile, voire impossible à respecter. Selon Castel (1983), qui s'intéresse aux transformations récentes qui ont marqué le pouvoir disciplinaire pour inclure les populations dites « à risque », on assisterait à une « dissociation du diagnostic et de la prise en charge » qui modifierait en quelque sorte « l'utilité » de l'évaluation (p. 124). Ainsi, malgré cette visée d'aide exprimée par les participantes, le processus évaluatif, et plus spécifiquement la conclusion orthophonique, aurait davantage d'impact sur la gestion des populations (par exemple, sur l'organisation des mesures de soutien à la scolarisation destinées aux élèves identifiés comme ÉHDAA) que sur l'offre de services et traitements adaptés aux difficultés de ces élèves.

C'est justement cette quête d'utilité, quelle que soit sa nature, qui engendre l'urgence puis la reconduction du processus évaluatif, reflet de l'étendue sur le plan temporel de l'examen. Les pratiques évaluatives des orthophonistes en témoignent : processus

évaluatifs menant à d'autres processus évaluatifs et difficultés de l'élève conçues comme pouvant toujours être mieux comprises. Le processus évaluatif orthophonique à l'égard des ÉMC devient une « situation d'examen presque perpétuel » (Foucault, 1975, p. 218) où « c'est le fait d'être vu sans cesse, de pouvoir toujours être vu, qui maintient dans son assujettissement l'individu disciplinaire » (p. 220).

Critique/pragmatisme : le quadrillage de l'examen

Face aux orientations de l'évaluation, et plus spécifiquement au cadre de référence du MELS (2007) proposant les critères définitoires des ÉHDAA, les pratiques évaluatives étudiées se caractérisent par les pôles critique/pragmatisme. Concernant le premier d'entre eux, Castel (1983) affirmait déjà il y a trente ans : « C'est même un leitmotiv de toute la littérature professionnelle que de faire des exigences administratives le principal obstacle au déploiement d'une activité thérapeutique ou assistancielle digne de ce nom » (p. 124). Selon cet auteur, les critiques émises par les praticiens au sujet des contraintes marquant leur réalité professionnelle sont le reflet de leur subordination à une logique gestionnaire qui s'étend à tous les domaines de l'intervention. Ainsi,

> […] le rapport qui liait directement le fait de posséder un savoir sur un sujet et la possibilité d'intervenir sur lui (que ce fût un bien ou un mal) s'est brisé. Les praticiens (…) ne contrôlent plus l'usage des données qu'ils produisent. C'est le gestionnaire qui est le véritable 'décideur' (p. 125).

Nous retrouvons ces mêmes constats dans les données recueillies, notamment au sein des réflexions des participantes quant à l'évolution de leur profession vers un rôle d'expert, centré sur l'évaluation et les incidences de cette transformation sur leurs pratiques professionnelles d'intervention.

Bien que les critères de la déficience langagière fassent l'objet de nombreux malaises et réticences de la part des participantes, ces dernières adoptent une posture fonctionnelle face à ces mêmes critères lorsque vient le temps d'établir la conclusion orthophonique. La formulation d'une conclusion provisoire (hypothèse de dysphasie sévère) permettant à l'élève de recevoir des services spécialisés sans répondre à l'ensemble des conditions ministérielles en est un bon exemple. Nous avons déjà soutenu comment cette pratique peut, en lien avec les considérations abordées sur les positions de cible et de sujet de pouvoir, être à la fois comprise comme le résultat de contraintes importantes ou d'un ajustement reflétant la marge de manœuvre de ces professionnelles. Au sein de la position d'instrument de pouvoir, elle devient la manifestation de la nature productive du pouvoir disciplinaire par le biais du quadrillage. En effet, Foucault (1975) affirme ceci :

> […] les disciplines établissent une 'infra-pénalité'; elle quadrillent un espace que les lois laissent vide; elles qualifient et répriment un ensemble de conduites que leur relative indifférence faisait échapper aux grands systèmes de châtiment (p. 209).

Ainsi, l'hypothèse de dysphasie sévère permet, en comblant un vide laissé par les critères établis pour l'identification des ÉHDAA, de juger, de manière plus fine que ce que les orientations ministérielles ne peuvent faire, des habiletés langagières d'un ÉMC. Des élèves qui, autrement, seraient restés invisibles au savoir-pouvoir en deviennent maintenant des objets légitimes. Le processus évaluatif en tant qu'examen disciplinaire possède, dans ce sens, ses propres règles, son propre quadrillage. Il produit du réel puisque l'ÉMC, objet de cette évaluation, devient ÉHDAA, « une réalité fabriquée par cette technologie spécifique de pouvoir qu'on appelle 'la discipline' » (p. 227).

Objectivité/intuition clinique : la visibilité intervertie du pouvoir disciplinaire

Les données issues des regards restitutif et contrasté ont mis en lumière des actes professionnels visant à doter le processus évaluatif d'une certaine rigueur, mais attribuant également une place importante aux impressions de l'orthophoniste. C'est justement cette dualité concernant le type de savoir sur lequel repose l'évaluation qui est désignée par cet enjeu traversant l'ensemble des actes professionnels constitutifs du processus évaluatif. Cette double référence, que Foucault (1975) qualifie de « juridico-naturelle » (p. 211), se retrouve aussi dans l'examen. D'une part, ce dernier a recours à un savoir externe, formel, correspondant à « un ordre 'artificiel', posé de manière explicite par une loi, un programme, un règlement » (p. 210); de l'autre, il sollicite un savoir intuitif, « naturel », c'est-à-dire interne à la situation d'examen. Comme affirmé plus tôt, ces deux pôles s'articulent davantage de façon complémentaire qu'antagoniste, en effet : « La clinique (…) est un ensemble énonciatif à la fois théorique et pratique, descriptif et institutionnel, analytique et règlementaire, composé aussi bien d'inférences que de décisions, d'affirmations et de décrets » (Foucault, 2001 /1, p. 750). Les dimensions idéologiques et concrètes des pratiques analysées témoignent de la présence d'un savoir orthophonique clair et de règles spécifiques encadrant la pratique tout autant que de considérations implicites, difficiles à exprimer et peu consensuelles. Il est possible de constater la visibilité intervertie du pouvoir disciplinaire : alors que les pratiques évaluatives deviennent plus opaques, le regard sur l'ÉMC gagne en précision : « Le pouvoir disciplinaire, lui, s'exerce en se rendant invisible; en revanche, il impose à ceux qu'il soumet un principe de visibilité obligatoire » (Foucault, 1975, p. 220). En devenant visible, l'ÉMC fait l'objet d'une observation qui vise à le connaître; il est alors objectivé par le savoir ainsi créé.

Cette objectivation est surtout manifeste à travers l'acte professionnel de l'établissement de la conclusion orthophonique puisque la visibilité de l'ÉMC permet

non seulement de l'observer, mais également de le nommer, de lui attribuer une nouvelle identité. Plus spécifiquement et grâce à la perspective psychomédicale exposée dans le cadre théorique, ce qui est éclairé par l'examen c'est la présence d'atteintes langagières chez l'ÉMC. Ces atteintes se révèlent alors comme une réalité objective, inscrite dans le corps de l'ÉMC et ce, même si elles reposent, comme on l'a vu, sur une série d'indices plutôt flous, éclatés et pas toujours convergents avec les recommandations en la matière. On voit alors apparaître le processus de construction sociale du handicap décrit dans le chapitre II par lequel les difficultés de l'ÉMC se révèlent comme une caractéristique intrinsèque à ce dernier. Objectivé de cette façon, l'ÉMC devient ÉHDAA.

Différenciation/uniformisation de l'ÉMC : la normalisation de l'examen

Le dernier enjeu caractérisant le processus évaluatif orthophonique à l'égard des ÉMC porte sur l'adaptation des pratiques évaluatives aux particularités de ces élèves. Sur cette question, l'analyse a fait émerger deux pôles définissant la prise en compte ou non des éléments socioculturels caractérisant les ÉMC : le premier repose sur une conception différenciée des ÉMC alors que le second témoigne d'actes professionnels plutôt uniformes, sans adaptations spécifiques. L'analyse contrastée s'est également attardée à la façon dont ces deux pôles sont visibles à travers les conclusions orthophoniques figurant dans les rapports d'évaluation analysés. C'est précisément au sein de cet espace diagnostique qu'ils témoignent du rôle joué par la norme au sein de l'examen.

En effet, en concevant le processus évaluatif en tant qu'examen foucaldien, il devient un processus par lequel l'ÉMC, normalisé, se voit attribué une nouvelle identité. Dans le chapitre théorique, ce processus, par lequel l'ÉMC devient ÉHDAA, a été désigné comme la construction sociale du handicap. Rappelons toutefois que, dans

une perspective foucaldienne, cette « construction » n'invalide pas l'existence des réalités qui « posent problème » (Otero, 2006a, p. 51), mais attribue aux ÉMC « une deuxième 'réalité' positive et analytique spécifique » (Otero, 2006b, p. 11) à des fins de régulation sociale. Par l'examen, les élèves, « individus (êtres humains indivis) » deviennent « sujets (êtres humains divisés) » (Otero, 2006a, p. 51) par leur assujettissement à des identités. Ce processus d'assujettissement repose sur la norme, car c'est à partir des écarts face à celle-ci que l'on peut attribuer une identité et ainsi produire un sujet. Ainsi, la norme foucaldienne « n'a pas de dehors » (p. 66), elle permet « une distribution stratégique » (p. 51) des conduites autour d'elle où la proximité, la distance et la présence ou non d'un équivalent 'normal' sont des éléments producteurs de sujets. À ce sujet, Foucault (1975) écrit :

> [l']examen comme fixation à la fois rituelle et scientifique des différences individuelles, comme épinglage de chacun à sa propre singularité (…) indique bien l'apparition d'une modalité nouvelle de pouvoir où chacun reçoit pour statut sa propre individualité, et où il est statutairement lié aux traits, aux mesures, aux écarts, aux 'notes' qui le caractérisent et font de lui, de toute façon, un 'cas' (p. 225).

Le recours à la norme dote le pouvoir disciplinaire de sa nature productive; en plus d'être un mécanisme de fixation des identités, la norme représente aussi « un mécanisme de communication » (Otero, 2006a p. 66) par lequel les sujets assujettis peuvent « se reconnaître, fonctionner et être interpellés » (p. 55).

Appréhender l'enjeu différenciation/uniformisation de l'ÉMC à la lumière de ces considérations amène à distinguer deux normes auxquelles se réfèrent les orthophonistes au sein du processus évaluatif à l'égard des ÉMC. Parallèlement à la perspective psychomédicale qui fait jouer une norme développementale à laquelle sont comparées les habiletés langagières de l'élève telle que perçues par les orthophonistes, s'ajoute une seconde norme, de nature moins biologique et plus sociale, par laquelle les particularités socioculturelles attribuées aux ÉMC sont

jaugées. Le recours à l'une, à l'autre ou à ces deux normes permet de distinguer trois cas de figure où le pouvoir disciplinaire « fabrique des individus » (Foucault, 1975, p. 200). Dans chacun d'entre eux, on le verra plus loin, la norme utilisée et l'écart de l'élève à son endroit engendrent la mise en lumière de « différences utiles » (Foucault, 1975, p. 216), c'est-à-dire assujettissant l'élève « à certaines identités plutôt qu'à d'autres » (Otero, 2006a, p. 54). Grâce à la perspective foucaldienne, le pôle différenciation n'est plus l'apanage de la reconnaissance des particularités socioculturelles des ÉMC, mais se trouve au centre de tout processus de normalisation. Il en va de même du pôle uniformisation.

Par le biais de la stratégie de déconstruction/reconstruction des données adoptée, il devient alors possible de voir apparaître trois processus de normalisation à l'œuvre (voir figure 5.2), soit la normalisation de l'ÉMC en ÉHDAA, en ÉHDAA potentiel ou en ÉHDAA aggravé.

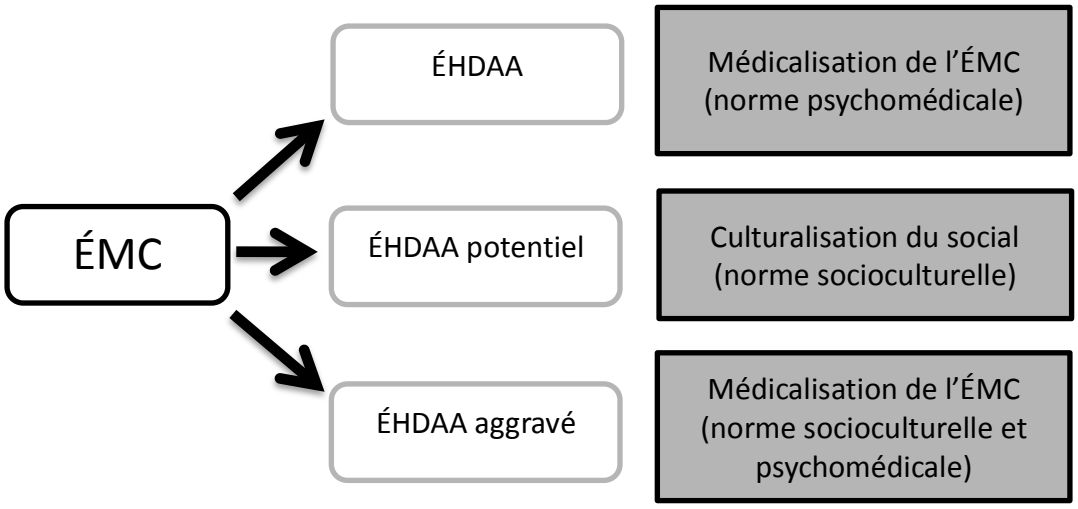


Figure 5.2 Processus de normalisation de l'ÉMC: trois cas de figure

Le **premier cas de figure** concerne la normalisation de l'ÉMC en ÉHDAA et regroupe les processus évaluatifs concluant (de façon confirmée ou provisoire) à la

présence d'un trouble de langage en omettant ou en atténuant les particularités socioculturelles de l'élève. Le recours à la norme psychomédicale a préséance sur la norme socioculturelle : l'ÉMC est médicalisé, la conclusion orthophonique de trouble de langage rend « vraie » la déficience et la situe dans le corps de l'élève alors que les différences socioculturelles sont appelées à disparaître, devenues peu « utiles », pour reprendre les mots de Foucault. À travers l'examen, ce qui appartenait au pôle d'uniformisation devient le reflet de la médicalisation.

À l'inverse de ce premier, le **second cas de figure** rassemble les processus évaluatifs où la norme socioculturelle a été utilisée, entravant du même coup l'emploi de la norme psychomédicale. Ces évaluations, à travers lesquelles les orthophonistes ont conclu à des retards langagiers ou à des hypothèses de trouble de langage, mettent de l'avant des différences socioculturelles qui sont jugées trop importantes et significatives pour permettre l'attribution d'une impression clinique plus spécifique à l'élève, comme ce serait le cas de la conclusion de trouble de langage. Ici, la distribution autour de la norme socioculturelle rappelle la perspective discontinualiste présentée dans le cadre théorique, pour laquelle les difficultés scolaires de l'élève s'expliquent par un certain malentendu de nature culturelle entre la réalité de ce dernier et celle de l'école (Gauthier, 2005). Les spécificités qui caractérisent, selon les participantes, les ÉMC (informations sur leur parcours migratoire, leur exposition multilingue, leurs acquis en langue maternelle ou sur les réalités socioculturelles touchant leur famille et communauté) sont conçues comme des éléments constitutifs du contexte d'apparition des difficultés de l'élève et, dans certains cas, explicatifs de ces dernières. Elles représentent en ce sens des « différences utiles » (Foucault. 1975, p. 216) pour définir l'élève et justifier du même coup les résultats larges et nuancés de l'évaluation à son endroit. Cette normalisation socioculturelle adoptant une perspective discontinualiste peut être rapprochée aux processus « dichotomisation nous-eux » et de « culturalisation du social » (Potvin, 2004) que nous avons abordés

dans le chapitre de la problématique comme caractérisant les perceptions des acteurs scolaires face à la diversité. À ce sujet, Potvin (2004) affirme :

> Cette perception d'un écart entre univers professionnel et univers des clientèles favorise un glissement réitéré du social au culturel dans le traitement des problèmes sociaux des minoritaires (…). Ces problèmes, comme l'échec scolaire chez les jeunes d'origine haïtienne, sont souvent interprétés ou résolus sur un mode culturel, ce qui peut maintenir des préjugés à leur égard (p. 175).

Contrairement au premier cas de figure où la norme psychomédicale semble s'opérer au détriment de la norme socioculturelle, dans le cas de ces processus évaluatifs orthophoniques à l'égard des ÉMC que nous avons associés à une normalisation socioculturelle discontinualiste, la norme psychomédicale semble plus retardée que totalement déjouée. L'analyse contrastée a permis d'étayer le caractère provisoire des conclusions orthophoniques de retard et d'hypothèse, ce qui nous amène à penser qu'il est probable que d'autres processus évaluatifs viendront spécifier l'identité de ce « cas ». C'est dans ce sens que l'on peut caractériser ce deuxième cas de figure par la normalisation de l'ÉMC en ÉHDAA potentiel.

Finalement, l'analyse contrastée a également fait émerger des processus évaluatifs où il est possible de constater un **troisième cas de figure**, reposant sur le recours aux deux normes, Il s'agit d'évaluations dont la conclusion correspond à un trouble de langage et dont les atteintes langagières seraient amplifiées par certains éléments socioculturels perçus comme caractéristiques des ÉMC.

La norme psychomédicale amène, comme c'est le cas dans le premier cas de figure, à médicaliser l'élève, c'est-à-dire à le définir par la présence d'une déficience d'origine organique, inscrite dans le corps, comme dirait Foucault. Toutefois, la norme socioculturelle au lieu d'être évacuée est ici utilisée pour mettre en lumière l'effet amplificateur des spécificités culturelles attribuées à l'ÉMC. C'est le cas notamment du multilinguisme qui est réputé alourdir (et non causer) les difficultés observées

chez l'élève. Contrairement au deuxième cas de figure, cette prise en compte des particularités que les participantes associent aux ÉMC semble s'inscrire dans une perspective déficitariste, c'est-à-dire centrées sur l'analyse des « lacunes » attribuées à la communauté d'appartenance de l'ÉMC (Gauthier, 2007). Cette vision déficitariste des particularités socioculturelles attribuées aux ÉMC est présente dans les pistes d'explications que nous ont fournies les participantes à l'endroit de la surreprésentation des ÉMC en adaptation scolaire où les pratiques éducatives et linguistiques instaurées par les familles des élèves de certaines communautés sont jugées comme étant défavorables à leur développement. Celle-ci se reflète également dans les rapports d'évaluation associés à ce troisième cas de figure où l'exposition bi ou multilingue est perçue comme faisant entrave au développement langagier déjà compromis de l'élève.

Ce constat rejoint celui établi par Cummins (2000), selon lequel les acteurs scolaires entretiennent des représentations négatives à l'égard du multilinguisme des élèves, postulant que ce dernier nuit à leur processus d'apprentissage de la langue de scolarisation et plus largement à leur réussite scolaire. Il interpelle également le sentiment de menace linguistique et le linguicisme (Bourhis, Montreuil, Helly et Jantzen, 2007) que nous avons évoqués dans le chapitre de la problématique comme caractérisant les perceptions entretenues par les intervenants scolaires à l'égard de l'appartenance linguistique et culturelle des ÉMC.

Ainsi, le recours à la norme socioculturelle au sein de l'examen semble nourrir la normalisation de l'ÉMC. En effet, les particularités socioculturelles mises de l'avant chez l'élève jouent un rôle justificatif du processus de médicalisation de l'élève. Comme c'est le cas de l'emploi de la norme psychomédicale, les « différences utiles » éclairées par la perspective déficitariste résonnent dans le corps de l'élève; ces différences renforcent le fondement organique de la conclusion orthophonique et contribuent à la normalisation de l'ÉMC en ÉHDAA aggravé.

5.2.4 Apports du regard critique

Dernière étape analytique de notre triple regard bricolé, le regard critique visait à répondre au troisième objectif de la présente recherche, soit interpréter les positions adoptées par les orthophonistes face à leurs pratiques évaluatives. Pour ce faire, nous nous sommes brièvement attardée aux positions de cible, sujet adoptées par les orthophonistes scolaires au sein du processus évaluatif à l'égard des ÉMC. En situant le pouvoir descendant et ascendant au sein de la dimension idéologique des pratiques analysées, l'interprétation de ces deux positions a permis d'établir le socle (pour rappeler l'image de la figure 5.1) sur lequel repose la troisième position incarnée par les orthophonistes, celle d'instrument de pouvoir.

Se situant résolument dans une perspective critique et postmoderne, la position d'instrument de pouvoir interroge quant à elle différemment les pratiques évaluatives. Elle se distancie davantage de la parole des participantes en analysant le processus évaluatif à l'égard des ÉMC à la lumière de nos choix théoriques, et plus particulièrement à partir du concept foucaldien d'examen. En faisant appel à la stratégie d'analyse de déconstruction/reconstruction, les enjeux dégagés dans l'analyse contrastée se dotent d'une richesse analytique auparavant inaperçue. Alors qu'ils témoignaient de la complexité des pratiques évaluatives par les tensions et convergences entre les principes d'action et la mise en œuvre effective des actes professionnels constitutifs du processus évaluatif à l'égard des ÉMC, ceux-ci ont été appréhendés, dans le regard critique, comme des mécanismes ou agencements permettant de dévoiler le fonctionnement de l'examen en tant que dispositif, c'est-à-dire :

> […] un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements d'architectures, des décisions règlementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propos philosophiques, morales, philanthropiques, bref : *du dit aussi bien que du non-dit*, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même, c'est le réseau

> qu'on peut établir entre ces éléments. (…) Par dispositif, j'entends une sorte – disons - de formation, qui, à un moment historique donné, a eu pour fonction majeure de répondre à une urgence. Le dispositif a donc *une fonction stratégique dominante* (Foucault, 2001 /2, p. 299, nous surlignons).

Ainsi, à partir « du dit aussi bien que du non-dit », ce qui peut correspondre, dans le présent travail à la double dimension des pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des ÉMC, les enjeux caractérisant ces dernières ont révélé la façon dont le pouvoir disciplinaire circule au sein de l'examen. Son étendue spatiale et temporelle, ses méthodes de quadrillage, le reversement de la visibilité qu'il opère de même que la constitution de sujets assujettis forment le dispositif de l'examen où s'effectue la normalisation de l'ÉMC en ÉHDAA. Le recours à la perspective foucaldienne permet ainsi de documenter la normalisation, c'est-à-dire la propension à « diviser les groupes d'hommes que nous rencontrons en individus particuliers qui doivent être soumis à des mesures éducatives » (Raffnsøe, 2008, p. 54).

En outre, c'est grâce à la reconnaissance de l'examen comme dispositif que s'opère le passage du questionnement sur l'acteur et ses pratiques au questionnement sur les discours de vérité sur lesquels celles-ci reposent et qui permettent la régulation « des conduites qui 'posent problème' » (Otero, 2006a, p. 51). En d'autres mots, l'analyse dispositionnelle a permis de reconstruire l'orthophoniste en tant qu'instrument de pouvoir en dépassant les positions de cible et de sujet de pouvoir :

> Dans son analytique du dispositif, Foucault rédige ainsi un appareil catégoriel de pouvoir qui se distingue de l'appareil métaphysique de pouvoir. Il ne s'agit pas de savoir qui ou quoi est le sujet ou l'objet dans la manifestation du pouvoir, et qui ou quoi est l'auteur ou la victime de celle-ci. Il ne s'agit pas non plus de localiser un certain centre de la manifestation du pouvoir, une position privilégiée qu'on peut chercher à attaquer, à prendre et à garder. *Dans l'analyse du dispositif, on découvre au contraire un modèle sur lequel se règlent les activités et les événements sociaux qui naissent par l'interaction sociale et qui sont la création de tout le monde et de personne, une activité de pouvoir qui n'est pas localisée puisqu'elle existe disséminée dans le domaine social* (Raffnsøe, 2008, p. 62, nous soulignons).

De plus, la définition de Foucault du dispositif présentée ci-haut fait référence à la « fonction stratégique » du dispositif (Foucault, 2001 /2, p. 299). Nous sommes maintenant à même de constater « l'urgence » à laquelle répond le processus évaluatif orthophonique à l'égard des ÉMC. En tant qu'examen, il devient un dispositif de régulation sociale des populations « qui posent problème » par la mise en évidence de leurs « différences utiles ». Les pratiques évaluatives de l'orthophoniste, instrument de pouvoir, visent à venir en aide à l'ÉMC en « gérant le risque » (Castel, 1983) que l'on attribue à son corps ou à son milieu et qui menacent son intégration à une société qui met de l'avant « des valeurs positives telles que la santé physique et mentale, la croissance de l'économie et de l'emploi [mais aussi du savoir], (…) voire le bonheur des citoyens » (Otero, 2006a, p. 51).

CONCLUSION

Cette thèse est le résultat d'une démarche qui a vu le jour dans le contexte de notre pratique professionnelle en tant qu'orthophoniste scolaire dans des écoles montréalaises. C'est dans ce contexte que nous nous sommes d'abord questionnée sur le sens, la portée et les enjeux de nos pratiques évaluatives à l'égard des ÉMC. À travers toutes ces années, notre compréhension du processus évaluatif à l'égard des ÉMC s'est enrichie et complexifiée.

Cet enjeu incontournable de la pratique orthophonique qu'est l'évaluation auprès des ÉMC a, dans un premier temps, été contextualisé et problématisé. D'une part, le contexte sociopolitique québécois et ses incidences sur les perceptions et pratiques des intervenants scolaires face à la diversité et d'autre part, les politiques de l'adaptation scolaire et la place de l'orthophoniste au sein de celles-ci constituent le cadre dans lequel se situe le processus évaluatif à l'égard des ÉMC. Les écrits consultés témoignent de recommandations multiples, voire contradictoires, de même que de pratiques marquées par un important écart entre les pratiques déclarées et effectives. De plus, bien que interpelés face à la complexité de l'évaluation orthophonique à l'égard des ÉMC, les travaux s'y étant intéressés ont privilégié une perspective prescriptive au profit d'une perspective compréhensive, laissant peu de place à la parole des orthophonistes elles-mêmes. C'est pourquoi nous avons voulu savoir ***comment les orthophonistes scolaires se positionnent face au processus évaluatif des ÉMC, dans le cadre de leurs pratiques professionnelles.***

Le cadre théorique a permis d'inscrire cette recherche dans les travaux en sociologie de l'éducation, et plus particulièrement de la situer dans une perspective critique. Selon cette perspective, les pratiques des acteurs, ici les orthophonistes face au processus évaluatif des ÉMC, doivent être étudiées en relation avec les rapports sociopolitiques qui caractérisent les sociétés actuelles en accordant une importance particulière aux dimensions suivantes : la relation acteur-structure; la prise en compte du contexte; l'analyse interdisciplinaire et enfin la mise en lumière de rapports complexes de pouvoir. Dans ce sens, notre choix s'est arrêté sur la perspective foucaldienne permettant d'appréhender notre objet de recherche à la lumière d'une sensibilité postmoderne et d'une conception particulière du pouvoir mettant de l'avant sa nature relationnelle, ubiquitaire, productive et inscriptible sur les corps. L'ensemble des concepts centraux de cette démarche, à savoir, l'orthophoniste et son statut professionnel; la pratique professionnelle et ses dimensions idéologique et concrète; le processus évaluatif et la perspective psychomédicale, de même que la conception de l'ÉMC ont été définis, puis éclairés par cette perspective foucaldienne. Ces assises théoriques amènent à considérer les pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard des ÉMC en tant que zone de savoir-pouvoir dans laquelle les orthophonistes adoptent différentes positions : cible, sujet et instrument de pouvoir.

Le chapitre de la méthodologie expose les choix ayant guidé la réalisation de notre démarche empirique. Bien que les pratiques professionnelles aient fait l'objet de maintes études, très peu d'entre elles se sont intéressées à donner une voix aux praticiens et encore moins à analyser les rapports de pouvoir opérant au sein de leur vécu professionnel. Nous situons donc notre recherche à la croisée des paradigmes interprétatif et critique, la prise en compte des apports de ces différents paradigmes constituant un terrain fertile à notre questionnement. En effet, ce positionnement épistémologique permet la création d'un bricolage analytique reposant sur trois regards cumulatifs attribuant respectivement, selon les stratégies d'analyse qu'ils

mettent en place et les objectifs qu'ils tentent d'atteindre, une portée spécifique à la parole des participantes et de la chercheure.

Le regard restitutif, centré sur les données provenant de huit entretiens semi-directifs réalisés auprès d'orthophonistes scolaires travaillant dans des écoles primaires montréalaises à forte densité ethnique (CGTSIM, 2009a), a fait appel à une méthodologie qualitative inductive et à l'analyse thématique émergente. Ce regard a permis de répondre en partie au premier objectif de la recherche qui vise à décrire les pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des ÉMC en se centrant sur la dimension idéologique. Ainsi, nous avons pu retracer l'autodéfinition professionnelle des orthophonistes scolaires, contextualiser leurs pratiques à l'égard des ÉMC et identifier les différents principes d'action des actes professionnels constitutifs du processus évaluatif à l'égard de ces élèves, soit : l'évaluation en langue maternelle, le recours aux outils formels, les procédures informelles, l'histoire de cas, l'établissement de la conclusion orthophonique et la formulation de recommandations. D'autres aspects de la recherche ont participé à la réalisation du premier objectif, dont le recours au regard contrasté.

Le regard contrasté a reposé sur la comparaison entre ces premiers constats et les données invoquées, c'est-à-dire les 16 rapports d'évaluation orthophonique rédigés par les mêmes participantes et représentant à leurs yeux deux cas exemplaires d'évaluation auprès des ÉMC. Attribuant à la parole des participantes et à celle de la chercheure des statuts comparables, ce second regard analytique a cherché à confronter le dire et le faire, soit les principes d'action issus de la restitution aux gestes effectifs consignés dans les rapports d'évaluation. Ainsi, les rapports ont d'abord été soumis à une liste d'indicateurs permettant d'identifier les décisions prises et gestes effectifs des actes professionnels constitutifs du processus évaluatif. Par la suite, les tensions et convergences entre les dimensions idéologique et concrète des pratiques évaluatives analysées ont pu être mises en lumière et organisées sous

différents enjeux caractérisant les pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard des ÉMC. Les enjeux ainsi dégagés permettent de situer le processus évaluatif à l'égard des ÉMC par rapport à des couples de pôles dialectiques concernant les différentes composantes de l'évaluation. Ainsi, les pôles perspective holistique/domaine spécialisé caractérisent l'approche de l'évaluation; les pôles urgence/reconduction, sa finalité; les pôles critique/pragmatisme font référence à la posture des orthophonistes quant aux orientations; les pôles recherche d'objectivité/intuition clinique porte sur les stratégies employées et le couple différenciation/uniformisation concerne la prise en compte de l'ÉMC, objet de l'évaluation. Par ses apports, le regard contrasté permet de compléter l'atteinte du premier objectif de la recherche de même que de répondre au second visant à dégager les enjeux des pratiques évaluatives auprès des ÉMC.

Le regard critique, troisième et dernier regard analytique, s'appuie sur les deux regards précédents et accorde à la parole de la chercheure une place prépondérante afin de répondre à notre question de recherche. Les positions de cible et de sujet de pouvoir sont appréhendées à partir du regard restitutif et permettent de relever l'action professionnelle de l'orthophoniste en milieu scolaire en documentant le pouvoir exercé sur elle et par elle. La position d'instrument de pouvoir est interprétée par la déconstruction/reconstruction des enjeux dégagés par le regard contrasté en dispositifs de l' « examen » au sens que lui donne Foucault (1975). Ces derniers témoignent de la façon dont le pouvoir disciplinaire circule au sein de l'examen : son étendue spatiale et temporelle, ses méthodes de quadrillage, l'interversion de la visibilité qu'il opère de même que la constitution de sujets assujettis qu'il met de l'avant. Ainsi, cette démarche analytique permet d'entrevoir l'orthophoniste, instrument du pouvoir disciplinaire par lequel s'effectue la normalisation de l'ÉMC en ÉHDAA.

Cette démarche présente selon nous une contribution à la fois théorique, méthodologique et pratique.

Un premier apport de cette recherche repose sur le fait qu'elle avance une conception actualisée et opérationnelle de la notion de pratique mettant en valeur sa double dimensionnalité. En proposant une analyse des pratiques professionnelles, centrée à la fois sur les dimensions idéologique et concrète, cette recherche permet d'articuler le dire et le faire. Cet exercice de conjugaison semble prometteur pour le domaine de l'éducation, où il est parfois difficile de lier les travaux s'inscrivant dans le champ des représentations à ceux investiguant les pratiques effectives.

De plus, et en cohérence avec cette conception de la pratique, la notion de position permet de reconnaître l'expérience des orthophonistes et de s'attarder à la façon dont elles se situent face à la complexité de leur rôle évaluatif. En ce sens, on retrouve, au centre de notre problème de recherche, la relation entre l'orthophoniste scolaire et l'école en tant qu'institution sociale, régie par des politiques (liées notamment à la langue et à l'adaptation scolaire) et des contingences spécifiques. Ce faisant, un deuxième apport théorique de notre démarche devient visible puisqu'elle tend à délaisser les visées prescriptives des travaux portant sur les pratiques professionnelles tout en privilégiant l'analyse des relations de pouvoir qui traversent ces pratiques.

Un troisième apport constitue l'adoption d'un regard postmoderne et critique en éducation et plus particulièrement le recours à la perspective foucaldienne pour appréhender les processus de normalisation scolaire. À la lumière de cette démarche, nous pouvons affirmer que cette perspective devrait être davantage exploitée dans les travaux en adaptation scolaire puisque, d'une part, elle permet de questionner les pratiques des acteurs scolaires, mais aussi de les dépasser en s'intéressant aux discours de vérité sur lesquels elles s'appuient et, d'autre part, elle met en lumière la prépondérance de la perspective psychomédicale et de son essaimage dans l'univers éducatif. Ainsi, l'étude du processus évaluatif qui engendre l'identification des élèves

ÉMC comme ÉHDAA, permet d'appréhender le rôle de catégorisation sociale de l'école de confronter ce dernier aux préoccupations de l'éducation inclusive et plus largement aux questionnements quant aux fonctions sociales occupés par l'institution scolaire.

Ces contributions théoriques se rejoignent dans le renversement opéré par le problème de recherche : il ne suffit plus d'étudier les élèves, leurs caractéristiques et leurs potentielles vulnérabilités, mais plutôt de questionner l'offre éducative à leur égard ainsi que ses fondements. Nous estimons que d'autres recherches s'inscrivant dans les domaines éducationnels de l'adaptation scolaire et des rapports ethniques en éducation gagneraient à procéder à un tel renversement. Puisque nous concevons la désignation de l'Autre comme un processus de normalisation, nous avons opté pour le recours à l'expression ÉMC, laissant aux participantes le soin de partager leur propre définition de ces élèves et leurs pratiques.

Par ailleurs, d'autres apports de cette thèse se situent sur le plan méthodologique. Nous avons proposé une opérationnalisation du concept bidimensionnel de « pratique » par la construction d'un devis méthodologique associant données provoquées et invoquées. Ce triple regard bricolé recèle une richesse heuristique importante du fait qu'il fait appel à divers types de données, stratégies analytiques et statuts de la parole. Par le regard restitutif, il a permis une exploration en profondeur de la réalité professionnelle des orthophonistes scolaires et du sens qu'elles attribuent à leurs pratiques évaluatives à l'égard des ÉMC en leur donnant la parole et en postulant que leurs discours sont porteurs de significations. Par le regard contrasté, il a permis de s'attarder aux pratiques effectives et de mettre en lumière les tensions et convergences entre dimensions idéologique et concrète de la pratique. En plus d'être originale, cette articulation entre le dire et le faire représente une contribution aux travaux intéressés à l'analyse des pratiques en éducation et dans d'autres champs d'intervention. Finalement, par le regard critique, cette démarche a recours à une

triangulation théorique qui autorise un nouveau regard sur les enjeux de la pratique évaluative. Ceci a permis d'interpréter le « sens subjectif » en tenant compte du contexte dans lequel les propos des participantes s'inscrivent. En effet, l'appareillage théorique foucaldien a facilité l'organisation de l'interprétation afin de dépasser la dimension subjective en laissant la place à une déconstruction/reconstruction du sens.

De plus, un autre apport de notre démarche méthodologique constitue sa posture épistémologique interprétative-critique. Encore trop peu exploitée en éducation, cette posture offre un éclairage nouveau et prometteur pour approfondir la compréhension des réalités scolaires dans toute leur complexité. Notre objectif n'était pas d'isoler des variables exogènes ou d'identifier un facteur spécifique, mais de nous questionner sur les positions adoptées par les orthophonistes au sein du processus évaluatif des habiletés langagières des ÉMC. Cette double posture paradigmatique, à la fois interprétative et critique, permet de résoudre, selon nous, l'épineux problème épistémologique de la question du statut de la parole des participantes et de celle de la chercheure.

Les retombées de notre étude semblent prometteuses pour la pratique profesionnelle des acteurs de l'éducation. Les dimensions émergentes permettent de mieux cerner la réalité professionnelle des orthophonistes scolaires et, indirectement, des autres acteurs scolaires. L'autodéfinition professionnelle, la contextualisation de la pratique professionnelle, les diverses contraintes et les ajustements mis en lumière constituent des éléments favorisant notre compréhension des services complémentaires, au centre de la mission de l'école québécoise. Dans ce sens, l'intérêt particulier pour le travail des orthophonistes scolaires a mis en lumière de nouvelles configurations du travail éducatif. En effet, comme l'affirment Tardif et Levasseur (2010) :

> L'étude du travail éducatif constitue une voie d'accès à la compréhension des processus de division et de subdivision à travers lesquels les populations scolaires sont aujourd'hui catégorisées pour être soumises à des traitements

> différenciés assurés par divers types d'agents qui possèdent des attributs et statuts différents (p. 5).

Plus spécifiquement, l'analyse du processus évaluatif à l'égard des ÉMC a permis l'identification des actes professionnels qui le constituent et des différents éléments à considérer pour chacun d'entre eux. Les données démontrent que c'est en tenant compte d'une multitude de particularités concernant l'élève et sa famille, notamment : le statut des différentes langues auxquelles l'élève est exposé, le processus d'acquisition d'une langue seconde; les adaptations liées à l'utilisation d'outils formels; les indices de trouble de langage en contexte plurilingue; les informations pertinentes à recueillir et l'évaluation de la langue minoritaire en contexte scolaire, que les pratiques se rapprochent d'une évaluation compréhensive, différenciée et dynamique.

Ces particularités sont ressorties comme méritant une plus grande place dans le cadre de la formation initiale et continue de ces professionnelles. Ces résultats renseignent les milieux de formation dans le but d'orienter le développement des compétences professionnelles visant à répondre aux besoins différenciés des ÉMC dans un contexte scolaire de plus en plus diversifié et convergent avec les recommandations récentes émises par d'autres chercheurs (Armand et de Koninck, 2012).

Par ailleurs, les résultats de l'étude contribuent à la réflexion sur l'organisation des services éducatifs destinés aux ÉMC. Les enjeux qui caractérisent le processus d'évaluation orthophonique permettent de saisir la complexité des pratiques déclarées et effectives des acteurs scolaires à leur égard. À ce propos, notre démarche a mis en lumière la préséance de la perspective psychomédicale au sein de ces pratiques analysées, notamment par le recours à une conclusion orthophonique provisoire dans les cas où les particularités des ÉMC rendaient la confirmation du trouble langagier difficile. Il s'agit là d'un ajustement de la pratique évaluative face aux contraintes du cadre institutionnel d'organisation des services jusqu'ici peu documenté, mais qui est

susceptible d'éclairer les questionnements quant à la surreprésentation de certains sous-groupes d'ÉMC en adaptation scolaire. Dans ce sens, une autre retombée de la recherche constitue la poursuite de la réflexion par les orthophonistes elles-mêmes quant à ce phénomène. Comme l'affirment Potvin et Mc Andrew (2010) :

> […] la recherche montre tout particulièrement la nécessité d'outiller le personnel à saisir la dimension systémique des inégalités, les processus qui conduisent à la manifestation de rapports de force en milieu scolaire, ainsi qu'à développer une capacité à faire des liens entre ces réalités et les normes et pratiques qui prévalent dans l'établissement ou la classe (p. 180-181).

Malgré ces intéressantes contributions, notre étude comporte également quelques limites qui doivent être soulignées. Nous avons relevé deux points faibles de nos choix théoriques ainsi que trois limites méthodologiques concernant l'échantillon, la collecte et l'analyse des données.

Premièrement, puisque la perspective foucaldienne ne propose pas de piste à son opérationnalisation, nous avons dû élaborer un bricolage méthodologique permettant à la fois de reconnaître le point de vue des participantes et de la chercheure ainsi que de rendre compte des stratégies d'analyse empruntées. Ainsi, aux positions plus « classiques » de sujet et de cible de pouvoir, nous avons joint celle d'instrument de pouvoir, permettant d'appréhender le processus évaluatif en tant qu'examen foucaldien.

Deuxièmement, la perspective empruntée ne vise ni ne permet de juger ou d'apprécier la qualité des pratiques évaluatives analysées. Une perspective plus pragmatique aurait peut-être permis d'aller plus loin dans la formulation de recommandations visant à bonifier les services aux ÉMC.

Une des limites méthodologiques constitue un possible biais lié aux écoles dans lesquelles interviennent les participantes de cette étude. En effet, comme nous l'avons mentionné dans le chapitre méthodologique, toutes les participantes sauf une

travaillent dans au moins une école affichant des indices élevés de défavorisation. Cette caractéristique de notre échantillon est à considérer dans l'interprétation de nos résultats puisque d'une part, les données montréalaises indiquent qu'une forte concentration ethnique n'est pas toujours associée à un fort indice de défavorisation (CGTSIM, 2009a et b) et que, d'autre part, des travaux récents ont montré que les facteurs socioéconomiques auraient un impact moindre sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration que sur l'ensemble des élèves, contrairement à ce qu'en pensent les intervenants (Chamberland et McAndrew, 2011).

En outre, il aurait été intéressant d'enrichir les données recueillies par la réalisation d'une seconde série d'entretiens auprès des participantes suivant la réception des rapports d'évaluation. Bien que difficilement réalisable en raison des problèmes rencontrés lors de la période de recrutement des participantes, cette étape supplémentaire aurait permis une explicitation des données issues de ces derniers de même qu'une certaine triangulation indéfinie des données. De plus, et à la lumière des résultats faisant état de la dimension récurrente du processus évaluatif, ce choix aurait permis d'aller plus loin dans l'analyse de cette dimension temporelle que nous l'avons fait.

Signalons finalement notre choix d'effectuer l'analyse de façon transversale, c'est-à-dire en nous attardant à des éléments relativement partagés par les orthophonistes plutôt qu'à des particularités individuelles des participantes. Cette décision méthodologique, cohérente avec notre souci de tracer un portrait global de la place de l'orthophoniste en tant qu'acteur au sein des structures scolaires québécoises, peut avoir privé le lecteur de la subtilité des singularités et laisser croire à une certaine uniformité des pratiques analysées.

Enfin, cette démarche met en lumière plusieurs pistes de recherche. Dans un souci de transférabilité, il semble important de poursuivre l'étude des pratiques évaluatives auprès des ÉMC en interrogeant d'autres corps professionnels afin d'évaluer si les

considérations mises en lumière par notre démarche sont également pertinentes dans leur cas. De plus, la réalisation d'une analyse de pratiques évaluatives auprès d'élèves reconnus par les intervenants comme appartenant au groupe majoritaire permettrait également de faire ressortir les spécificités liées à l'intervention en contexte pluriethnique.

Par ailleurs, une deuxième piste de recherche consiste en l'analyse des différents ajustements mis en oeuvre par les professionnels des services complémentaires face à l'organisation des services en place. En effet, notre thèse a relevé une certaine marge de manœuvre chez les orthophonistes leur permettant d'étendre les services offerts aux élèves par l'établissement d'une conclusion orthophonique provisoire. Quels sont les impacts de ces ajustements sur les élèves et leur trajectoire scolaire, notamment la permanence des codes de difficultés qui leur sont éventuellement attribués, et sur l'historique des mesures de scolarisation et des services d'aide associés? Et plus largement, comment s'inscrit la perspective psychomédicale au sein de ces pratiques?

Une autre avenue de recherche représente l'étude du processus évaluatif comme un espace de forte reconnaissance professionnelle, mais également de concertation et de compétition interprofessionnelles. Comment les différents professionnels des services complémentaires travaillent-ils les uns avec les autres? Une étude similaire s'attardant à l'analyse d'une équipe école en tant que communauté de pratique permettrait de mieux cerner les enjeux de la collaboration entre les acteurs scolaires.

Enfin, il est primordial de poursuivre la recherche sur l'adaptation des pratiques des professionnels scolaires face à la diversité des élèves et d'interroger les processus d'inclusion/exclusion qui les traversent. Nous croyons qu'il faut s'attarder à l'articulation entre les divers processus de normalisation à l'oeuvre dans le système scolaire et insérer ces constats au sein d'une perspective plus large d'éducation inclusive cherchant à combattre les discriminations. Bien que les travaux qui abordent les enjeux d'exclusion et plus largement de pouvoir au sein de l'école soient rares

(Potvin et Mc Andrew, 2010), il n'en demeure pas moins qu'il s'agit là d'un questionnement central dans le champ de la sociologie de l'éducation.

Finalement, à la lumière de notre démarche, les propos de Goodman (1969) sur les pratiques de normalisation à l'égard des groupes minoritaires qui engendrent le passage de la différence à la déficience semblent encore pertinents pour l'école québécoise d'aujourd'hui. En effet, plus de 40 ans plus tard, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture exprime cette même préoccupation:

> L'importation de pratiques liées à l'éducation spéciale a tendance à conduire au développement de nouvelles formes de ségrégation, plus subtiles, au sein des établissements ordinaires.
>
> Dans le même temps, la catégorie des personnes qui ont des « besoins éducatifs spéciaux » risque de devenir une sorte de fourre-tout général pour différentes victimes de discrimination dans la société, telles que les personnes issues de groupes minoritaires. L'éducation spéciale peut alors être une façon de cacher la discrimination derrière une étiquette apparemment innocente, en justifiant de la sorte les mauvais résultats obtenus et partant, la nécessité de maintenir des dispositifs éducatifs distincts (UNESCO, 2008, p. 30).

APPENDICE A

CANEVAS D'ENTRETIEN INDIVIDUEL EN PROFONDEUR AUPRÈS DES ORTHOPHONISTES

MISE EN SCÈNE

- Rappeler les objectifs de la recherche :
  - décrire les pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard des élèves des minorités culturelles;
  - dégager les enjeux du processus évaluatif auprès des élèves des minorités culturelles à partir des tensions et convergences entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives;
  - interpréter les positions adoptées par les orthophonistes face à leurs pratiques évaluatives à la lumière des défis de l'adaptation scolaire et des particularités du contexte québécois.
- Rappeler les objectifs de l'entrevue :
  - Obtenir le point de vue des orthophonistes sur leurs pratiques évaluatives auprès des élèves de minorités culturelles
- Dire qu'elles sont interpellées comme actrices qui construisent le sens de leur pratique professionnelle.
- Donner la durée de l'entrevue (environ une heure).
- Parler de l'importance des informations recueillies.
- Insister sur le caractère confidentiel des informations recueillies.
- Introduire l'enregistrement et obtenir l'accord verbal pour ce faire

BLOC 1 DONNÉES SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES

1.1 Qualifier la répondante sur le plan individuel :

- Âge
- Statut civil
- Enfants
- Types d'emplois occupés *[Insister seulement sur ceux qui pourraient avoir une signification pour leur pratique professionnelle]*
- Lieu de naissance

1.2 Qualifier la répondante sur le plan professionnel :

- Programme d'études
- Année de diplomation
- Années d'expérience dans la profession
- Années d'expérience en milieu scolaire
- En milieu multiethnique

BLOC 2 POSITIONNEMENT ACTUEL

2.1 J'aimerais maintenant vous entendre me parler de vous comme orthophoniste.
2.2 Vous considérez-vous comme une professionnelle ? Pourquoi ?

2.3 Quels liens voyez-vous entre ce que vous êtes comme personne et comme orthophoniste ?

2.4 Quelles sont les principales tâches d'une orthophoniste scolaire ?

2.5 Aimez-vous effectuer ces tâches ? Pourquoi ?

2.6 Êtes-vous fière d'être orthophoniste?

2.7 Qu'est-ce qui au juste vous rend fière ou non d'être orthophoniste?

2.8 Jusqu'à quel point avez-vous l'impression de posséder les compétences nécessaires pour être une orthophoniste?

2.9 *[Selon la réponse]* Pouvez-vous m'identifier ces compétences?

2.10 Qu'est-ce que vous aimez le plus dans votre profession? Pourquoi ?

2.11 [*Selon la réponse donnée, spécifier avec les deux questions suivantes*] À quels besoins, goûts, intérêts, habiletés, valeurs, etc., répond le fait d'être une

orthophoniste ? Y a-t-il des choses que vous devez faire ou être comme orthophoniste mais qui ne correspondent pas vraiment à qui vous êtes comme personne?

2.12 Qu'est-ce que vous n'aimez pas de votre profession? Pourquoi?

2.13 Travaillez-vous seule ou en équipe ?

2.14 Aimez-vous travailler seule ou en équipe? Pourquoi ?

2.15 Qu'est-ce qui définit le travail de l'orthophoniste ? Si vous aviez à l'expliquer à quelqu'un qui souhaite devenir orthophoniste, que lui diriez-vous ?

2.16 Qu'est-ce qui fait qu'une orthophoniste peut être *[ou ne pas être selon la réponse]* considérée comme une professionnelle?

2.17 Selon vous, quelle est la caractéristique distinctive de cette profession?

BLOC 3 LE RAPPORT À L'INSTITUTION SCOLAIRE

Nous allons maintenant parler de l'école dans laquelle vous travaillez.

3.1 À quel moment avez-vous commencé à travailler dans cette école? Décrivez-moi comment cela s'est produit. *[S'assurer que la répondante parle de la façon dont elle a commencé à travailler, s'agit-il d'une décision personnelle, d'un choix ou d'une imposition du marché du travail]*.

3.2 Combien d'heures travaillez-vous par semaine ?

3.3 Pouvez-vous me décrire une journée de travail ?

3.4 Rencontrez-vous du soutien à votre pratique professionnelle? De quel ordre ? [administratif, matériel, ou autre ? Amener la répondante à les décrire].

3.5 Rencontrez-vous des limites à votre pratique professionnelle? De quel ordre ? [administratif, matériel, ou autre ? Amener la répondante à les décrire].

3.6 Avez-vous vécu des périodes de questionnement, voire de remise en question importantes par rapport à votre profession? *[avez-vous considéré d'autres emplois ; avez-vous pensé à quitter la profession. Faire spécifier quand cela est arrivé (avant ou pendant e travail auprès de ces élèves)]*

- Si oui, j'aimerais que vous les décriviez
- Et si oui, comment les avez-vous résolues ?

3.7 Connaissez-vous des politiques ministérielles liées à votre pratique professionnelle ? Lesquelles ?

3.8 Connaissez-vous les politiques ministérielles liées à l'intégration des élèves issus de minorités culturelles ?

3.9 Connaissez-vous les politiques ministérielles liées à l'adaptation scolaire ?

3.10 Que pensez-vous de ces politiques? (si la répondante ne les nomme pas lui demander directement à propos de la politique d'intégration et d'éducation interculturelle ; politique d'adaptation scolaires, des services complémentaires, définitions des ÉHDAA)

3.11 Comment ces politiques sont prises en compte dans votre travail professionnel?

3.12 Ces politiques vous aident-elles, vous encadrent-elles, vous limitent-elles dans votre travail professionnel? Comment, pourquoi?

3.13 Pouvez-vous décrire une situation dont vous avez vécu de la contrainte ?

3.14 Comment réagissez-vous face aux contraintes, limitations?

BLOC 4 LE RAPPORT À L'ÉMC

4.1 Décrivez les élèves auprès desquels vous travaillez ?

4.2 Quelles sont les caractéristiques socioculturelles de vos élèves ?

4.3 Comment répondez-vous à ces caractéristiques ?

4.4 Quelle est la langue maternelle de ces élèves ? Quelle place occupe-t-elle dans votre pratique ?

4.5 Décrivez-moi l'ÉMC. Sur quoi vous basez-vous pour dire cela ?

4.6 Comment cette conception de l'ÉMC s'est-elle formée chez vous avant et pendant votre travail professionnel?

- Avez-vous toujours eu cette conception de l'ÉMC ?
- Pensez-vous que cette conception est partagée par la société en général ?
- Sinon, à partir de quand ou de quoi s'est-elle transformée *[Expérience…]* ?
- Sentez-vous cette conception comme contraignante ?
- Si oui, en quoi l'est-elle pour vous ?

4.7 Interagissez-vous avec la famille de cet élève?

- Comment ?
- Trouvez-vous des contraintes à ce rapport ?
- Quels moyens utilisez-vous pour entrer en rapport avec la famille ?

4.8 Jusqu'à quel point est-ce important pour vous d'entrer en rapport avec la famille de l'ÉMC ?

- Pensez-vous que les parents peuvent vous aider ?
- Quels moyens utilisez-vous pour entrer en contact avec eux ?

- Représentent-ils une contrainte à votre travail ?
- Quels moyens utilisez-vous pour vaincre ces contraintes?

BLOC 5 FORMATION

À ce point-ci, nous allons parler plus précisément de votre formation professionnelle

5.1 Spontanément, parlez-moi de votre formation *[Relancer pour couvrir chacun des aspects suivants.]*

- Des cours ou des contenus de cours en particulier qui vous ont interpellée?
- La place donnée aux ÉMC ?
- La place donnée à l'évaluation et aux différents troubles de la communication?
- Autres éléments possibles.

BLOC 6 L'ÉVALUATION ORTHOPHONIQUE

Maintenant, nous allons parler de l'évaluation en orthophonie

6.1 D'après vous?

- Qu'est-ce qu'évaluer ?
- Qu'est-ce que poser une conclusion orthophonique ?
- Peut-on faire un sans l'autre ?

6.2 Quels éléments devez-vous prendre en compte pour poser une conclusion orthophonique?

6.3 Quelles sont les étapes importantes à franchir avant de poser une conclusion orthophonique?

6.4 Quels éléments de votre formation *[cours, stages, activités particulières, etc.]* contribuent à l'établissement d'une conclusion orthophonique?

6.5 Pouvez-vous me parler un peu une situation particulière d'évaluation ? Décrivez-moi un processus évaluatif

6.6 S'agit-il d'un travail solitaire ? ou d'un travail en équipe ? avec qui travaillez-vous de concert ? (psychologue, travailleur social, enseignant, direction)

6.7 Pensez-vous que votre travail d'évaluation est influencé par des orientations particulières ? Lesquelles ? Pourquoi ?

- Vous sentez-vous contrainte ou limitée par ces orientations ?
- Si oui, qu'est-ce que vous faites pour contrer ces contraintes ou ces limitations ? comment agissez-vous face à ces orientations ?

6.8 Quelles sont, selon vous, les implications d'un processus évaluatif sur l'élève et sa famille?

- au niveau personnel de l'élève
- au niveau de son parcours scolaire
- au niveau institutionnel

6.9 Comment vous sentiriez-vous si votre tâche d'évaluation et diagnostique était remise en question ?

6.10 Finalement, qu'est-ce que vous voulez ajouter pour que je comprenne bien ce processus ?

BLOC 7 PRÉSENTATION DES RAPPORTS

7.1 Pour la suite de la recherche, nous aimerions avoir accès à deux rapports d'évaluation qui représentent bien votre pratique d'évaluation auprès des ÉMC. Pouvez-vous nous présenter ces deux cas?

7.2 Sur quoi repose votre choix?

CONCLUSION

- Remerciements
- Rappel de confidentialité
- Demande de **discrétion**

APPENDICE B

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

UQÀM

Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le projet de mémoire ou de thèse suivant est jugé conforme aux pratiques usuelles en éthique de la recherche et répond aux normes établies par le Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal (1999).

Nom de l'étudiant(e) : Corina Borri-Anadon
Programme d'études : Doctorat en éducation
Directeur de la recherche : Monique Lebrun-Brossard
Professeure
Département de linguistique et de didactique des langues
Coordonnées : Case postale 8888, succursale Centre-ville, Montréal
(PQ) H3C 3P8
Téléphone : 987-3000 poste 3879
E-mail (1) : lebrun-brossard.monique@uqam.ca
E-mail (2) : borri-anadon.corina@courrier.uqam.ca

Titre du projet : *Pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des élèves issus des minorités culturelles : analyse critique du discours.*

Le présent certificat est valide pour la durée totale du projet.

Président du Comité institutionnel d'éthique
de la recherche avec des êtres humains

Signataire autorisé: Joseph Josy Lévy, Ph.D.
Professeur
Département de sexologie
Faculté des sciences humaines

Date : 30 juin 2008

APPENDICE C

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet: Pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des élèves issus de minorités culturelles : une recherche interprétative-critique

Nom de la responsable :Corina Borri-Anadon, UQAM

Participante ou Participant No: _____ (nom et prénom en majuscules):	**Chercheur(s)** (nom et prénom en majuscules): Corina Borri-Anadon 514-381-9673

1. La question de la présente recherche est la suivante : comment les orthophonistes scolaires se positionnent-elles face au processus évaluatif des ÉMC, dans le cadre de leurs pratiques professionnelles? Afin de répondre à cette question, les objectifs de la présente recherche sont les suivants : 1) décrire les pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard des élèves des minorités culturelles; 2) dégager les enjeux du processus évaluatif auprès des élèves des minorités culturelles à partir des tensions et convergences entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives; 3) interpréter les positions adoptées par les orthophonistes face à leurs pratiques évaluatives à la lumière des défis de l'adaptation scolaire et des particularités du contexte québécois.

2. Dans cette étude, vous êtes approché à titre de **orthophoniste** pour participer sur une base volontaire à une entrevue individuelle en profondeur (d'une durée d'environ une heure) sur votre point de vue concernant 1-le rôle de l'orthophoniste scolaire (principales fonctions, contributions, caractéristiques définitoires par rapport aux autres professionnels, pratiques spécifiques, place/importance accordées à l'évaluation, une journée type); 2- l'évaluation en général (but poursuivi, déroulement, fonctions, limites avantages); 3-la pratique en milieu multiculturel en général (défis, particularités contraintes); et finalement,

4-les pratiques évaluatives auprès d'un ÉMC. L'entrevue sera enregistrée et transcrite pour fin d'analyse.

3. Cette étude est importante parce qu'elle permettra de comprendre comment les orthophonistes se positionnent face au processus évaluatif des ÉMC. Votre participation est essentielle afin de ramasser le plus de données possibles pour mieux comprendre la situation des orthophonistes et leurs évaluations auprès de ces élèves au Québec.

4. Aucun inconvénient prévisible n'est associé à la participation à ce projet de recherche. Si un inconfort survenait, l'entrevue pourra être interrompue ou reportée, selon les désirs du participant.

5. Pour assurer la confidentialité et l'anonymat, les moyens suivants seront pris:

   5.1. Le nom des participants ou toute information permettant d'identifier personnellement un participant n'apparaîtra dans aucun rapport de recherche.
   5.2. Un code sera utilisé au lieu du nom sur le verbatim de l'entrevue. Il sera utilisé pour désigner chacun des participants afin de rendre la banque de données anonyme.
   5.4. Les informations recueillies seront conservées sous clé et seule la chercheure aura accès à la liste des noms et des codes.
   5.5. En aucun cas, les résultats individuels des participants ne seront communiqués à qui que ce soit.

6. Une fois le projet démarré, le participant sera avisé le plus rapidement possible de tout changement qui pourrait modifier la nature de son consentement relatif à sa participation dans ce projet de recherche. La chercheure se réserve le droit en tout temps d'interrompre la collaboration du participant.

7. Les données recueillies dans le cadre du présent projet seront conservées jusqu'à la fin de la recherche. Les enregistrements effectués lors des rencontres seront détruits à la fin du projet.

En tant que participant ou participante dans ce projet de recherche, je reconnais que:

8. Ma participation à ce projet est volontaire et je peux cesser d'y participer en tout temps et ce, sur simple avis verbal et sans avoir à fournir de raisons ou donner d'explications.

9. Cette étude est réalisée par Madame Corina Borri-Anadon, étudiante au doctorat en éducation de l'Université du Québec à Montréal, sous la direction de Madame Monique Lebrun-Brossard, professeure à l'Université de Québec à Montréal et de

Madame Lorraine Savoie-Zajc, professeure à l'université du Québec en Outaouais. Pour toute question concernant le projet et ma participation dans ce projet, je pourrai les contacter :

Mme Monique Lebrun-Brossard, directrice : 514-987-3000 (3879)

Mme Lorraine Savoie-Zajc, co-directrice : 819 595-3900 (4415)

10. Toutes les informations ou renseignements que je fournirai demeureront strictement confidentiels et mon identité ne sera jamais révélée.

11. J'ai pu poser mes questions et j'ai obtenu les renseignements nécessaires pour me permettre de comprendre le projet de recherche et la nature de ma participation dans ce projet.

12. Je comprends que toutes les informations que j'ai fournies dans le cadre du présent projet seront utilisées uniquement pour cette recherche et que si les chercheurs désirent les utiliser pour un autre projet de recherche, je serai contacté(e) à nouveau pour donner mon consentement.

J'ai pris connaissance de ces informations et déclarations et j'accepte librement de participer à ce projet de recherche intitulé: « Pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des élèves issus de minorités culturelles : une recherche interprétative-critique ».

_____ _____

Signature de la participante ou du participant Date

_____ _____

Signature de la chercheure Date

APPENDICE D

DÉCLARATION D'HONNEUR

Par la présente, je m'engage à travailler avec conscience professionnelle auprès des orthophonistes participant à la recherche, à respecter l'anonymat des personnes et des établissements concernés ainsi que la confidentialité des données et, enfin, à respecter mes engagements à propos de la diffusion des résultats tels que stipulés dans le document **Formulaire d'information et de consentement** fourni au comité institutionnel de déontologie de la recherche.

Corina Borri-Anadon
Étudiante au doctorat en éducation
Université du Québec à Montréal

26 mai 2008

APPENDICE E

DE LA RESTITUTION AU CONTRASTE : PRINCIPES D'ACTION ET INDICATEURS ASSOCIÉS

	Principes d'action émergents du regard restitutif		**Indicateurs élaborés pour le regard contrasté**
GÉNÉRAL	L'évaluation doit s'étendre dans le temps		**Nombre** de rencontres d'évaluation
	L'évaluation doit tenir compte des progrès de l'élève		Mention des progrès de l'élève dans le rapport
			Réalisation d'une évaluation dynamique
	L'évaluation ne doit pas être précipitée	L'évaluation doit prendre en compte la fréquentation scolaire de l'élève au QC	**Nombre** de mois entre la rencontre d'évaluation et le début de la fréquentation scolaire
		L'évaluation doit prendre en compte le temps d'exposition au français	**Nombre** de mois entre la rencontre d'évaluation et le début de l'exposition de l'élève au français

EVALUATION EN LANGUE MATERNELLE	L'évaluation de la langue maternelle est recommandée, **bien que rarement réalisée**	Réalisation d'une évaluation en langue maternelle (et/ou dominante)
	L'évaluation en langue maternelle doit être réalisée dans un lieu approprié	Réalisation de l'évaluation en langue maternelle dans un lieu ou cette langue est utilisée
	L'identification de la langue maternelle de l'élève est difficile	Mention des langues auxquelles l'élève est exposée
		Qualification des différentes langues (maternelle, seconde, tierce, dominante)
		Qualification du statut du français
		Justification du choix de la langue de l'évaluation dans le rapport
	L'évaluation en langue maternelle doit être faite par ou en compagnie d'une personne compétente	Recours à une orthophoniste bilingue
		Recours à un collègue bilingue
		Recours à un interprète
		Recours à un membre de la communauté ou de la famille
		Recours à l'orthophoniste elle-même
	L'évaluation en langue maternelle avec un interprète nécessite une préparation particulière	Mention d'une rencontre de préparation

OUTILS FORMELS	L'évaluation comprend la passation d'épreuves formelles	Nombre de tests utilisés
	Les différentes dimensions langagières à évaluer sont couvertes par les tests	Nombre de tests évaluant le volet réceptif
		Nombre de tests évaluant le volet expressif
		Nombre de tests évaluant le langage écrit
		Nombre de tests évaluant les fonctions supérieures
	Les tests doivent être utilisés avec prudence	Mention que l'interprétation requiert la présence d'une orthophoniste
		Mention que les tests ne sont pas conçus en français (langue de passation)
		Mention que les tests ne sont pas normalisés pour les EMC (population de standardisation)
		Mention et justification des normes utilisées
		Recours à un groupe de référence permettant une adaptation de la performance
	Le recours au test permet de documenter qualitativement la performance de l'élève	Présence d'une description de la performance de l'élève aux items réussis
		Présence d'une description de la performance de l'élève aux items échoués

PROCÉDURES INFORMELLES	L'évaluation comprend l'analyse d'échantillons de langage	Présence d'échantillons de langage
		Mention du contexte de production
	L'évaluation a recours à l'observation	Mention d'une observation à l'école
		Mention d'une observation à domicile
HISTOIRE DE CAS	L'utilisation de l'histoire de cas est une pratique incontournable, réalisée de façon systématique	Présence d'une histoire de cas
		Référence à un autre rapport pour l'histoire de cas
		Mention d'une discussion avec des intervenants
		Mention d'une rencontre avec les parents avec ou sans recours à une interprète
	L'histoire de cas permet de connaitre les raisons de la référence en orthophonie	Mention du motif de référence
	L'histoire de cas vise à saisir le contexte de l'élève	Mention de l'histoire migratoire
		Mention de l'exposition aux langues
		Mention de la situation familiale
		Mention de problématiques sociales : stimulation/défavorisation
		Mention de la perception parentale des difficultés de l'élève

CONCLUSION ORTHOPHONIQUE	La conclusion orthophonique est incontournable	Présence d'une conclusion orthophonique
		Description des forces et faiblesses de l'élève
		Identification du degré de sévérité des difficultés
		Identification de la nature des difficultés
	L'établissement de la conclusion orthophonique repose sur différents indices	Référence à l'atteinte en langue maternelle
		Référence à la lenteur de l'acquisition du français
		Référence à des manifestations atypiques
	L'établissement de la conclusion orthophonique fait référence à des éléments socioculturels	Mention d'élément(s) socioculturel(s)
		Explicitation des liens entre les éléments socioculturels et les difficultés de l'élève
	La conclusion orthophonique respecte les critères du code 34	Présence des critères d'attributions du code 34 (déficience langagière) (MELS, 2007)
RECOMMANDATIONS	Les recommandations constituent l'aboutissement de l'évaluation orthophonique	Présence de recommandations quant à la scolarisation
		Présence de recommandations d'évaluations complémentaires

RÉFÉRENCES

Abdallah-Pretceille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, Publications de la Sorbonne.

Adler, S. (1973). Social class bases of language: a reexamination of socioeconomic, sociopsychological and sociolinguistic factors. *ASHA*, *15*, 3-9.

Adler, S. (1990). Multicultural clients: implications for the SLP. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *21*, 135-139.

Adler, S. (1993). *Multicultural communication skills in the classroom*. Needham Heights: Allyn and Bacon.

Agger, B. (2006). *Critical social theories: an introduction*. Boulder, Co: Paradigm Publishers.

Agger, B. (1991). Critical theory, poststructuralism, postmodernism: their sociological relevance. *Annual Review of Sociology*, *17*, 105-131.

Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. Dans F. Tupin (Dir.), *De l'efficacité des pratiques enseignantes* (p. 31-43). Paris : Les dossiers des Sciences de l'Éducation.

Altet, M.; Bru, M. et Blanchard-Laville. C. (Dir.). (2012). *Observer les pratiques enseignantes.* Paris : De Boeck

Altet, M.; Desjardins, J.; Étienne, R.; Paquay, L. et Perrenoud, P. (Dir.). (2013). *Former des enseignants réflexifs.* Paris : L'Harmattan

American Speech and Hearing Association (ASHA). (1985). Clinical management of communicatively handicapped minority language population. *ASHA*, *27*, 29-32.

Anderson, N. B., et Battle D.E. (1993). Cultural diversity in the development of language. Dans D.E. Battle (Dir.), *Communication disorders in multicultural population* (p. 158-185). Boston: Andover Medical Publishers.

Anderson, W. W. et Grant R. W. (1987). *The Newcomers: patterns of adjusments of west indian immigrants in metropolitan Toronto schools*. Toronto: Canadian Scholars Press.

Angermüller, J. (2006). L'analyse qualitative et quasi qualitative des textes. Dans P. Paillé (Dir.), *La méthodologie qualitative : postures de recherche et travail de terrain* (p. 225-236). Paris : Armand Colin.

Ansart, P. (1990). *Les Sociologies contemporaines*. Paris : Éditions du Seuil.

Aram, D. M., Morris, R. et Hall, N. E. (1993). Clinical and research congruence in identifying children with specific language impairment. *Journal of Speech & Hearing Research*, *36*, 580-591.

Argyris, C., et Schön, D. (1974). *Theory in practice: increasing professionnal effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.

Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Revue franco-québécoise: santé, société et solidarité*, 4(*1)*, 141-152.

Armand, F. et de Koninck, Z. (2012). *L'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves allophones d'origine immigrante dans la région du Grand Montréal : portrait des modèles et perceptions des acteurs*. Montréal : CÉÉTUM.

Association canadienne des orthophonistes et audiologistes (ACOA). (1997). *Exposé de position de l'Association canadienne des orthophonistes et audiologistes sur l'orthophonie et l'audiologie dans un contexe multiculturel et multilingue.* [En ligne]. Accès : http://www.caslpa.ca/PDF/position%20papers/multicultural%20multilingual%20contexts%20french.pdf.

Assoun, P.-L. (2012). *L'École de Francfort*. Paris : Presses universitaires de France.

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*, North York: Multilingual Matters.

Barbier, J.-M. (2011). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses universitaires de France.

Battle, D. (1993). *Communication disorders in multicultural populations*. Stoneham: Andover Medical publishers.

Baudelot, C. et Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero.

Beaulieu, A. (2004). Habermas (et la théorie critique). Dans S. Leclercq (Dir.), *Abécédaire de Michel Foucault* (p. 57-59). Mons : Sils Maria.

Beaulieu, A. (2005). *Michel Foucault et le contrôle social*. Saint-Nicolas : Presses de l'Université Laval.

Beillerot, J. (1992). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

Beillerot, J. (2000). L'analyse des pratiques professionnelles: pourquoi cette expression. Dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet. (Dir.). *Analyser les pratiques professionnelles* (p. 21-28). Paris: L'Harmattan.

Bell McKenzie, K. (2001). *White teachers' perceptions about their students of color and themselves as white educators*. Thèse de doctorat inédite, Faculty of Graduate School, University of Texas, Austin.

Benoit, C. (2005). *Vision nouvelle de l'adaptation scolaire*. Montréal : Guérin.

Berger, P. et Luckmann, T. (1996). *La construction sociale de la réalité*. Paris: Armand Colin.

Bernstein, D. K. (1989). Assessing children with limited english proficiency: current perspectives. *Topics in Language Disorders*, *9*, 15-20.

Berthelot, J. (1990). *Apprendre à vivre ensemble*. Sainte-Foy : Centrale de l'Enseignement du Québec.

Bertrand, M.-A. (1986). Perspectives traditionnelles et perspectives critiques en criminologie. *Criminologie*, *19*, 97-111.

Bhatnagar, J. (1976). Education of immigrant Children. *Canadian Ethnic Studies*, *8*, 52-70.

Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (Dir.). (2001). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles.* Paris-Montréal : L'Harmattan.

Blanchard-Laville, C. et Pestre, G. (2001). L'enseignant, ses élèves et le savoir. Le dispositif Balint à l'épreuve des enseignants». Dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (Dir.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (p. 35-64). Paris-Montréal : L'Harmattan.

Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris-Montréal : L'Harmattan.

Blouin, F. (1998). *Analyse critique des discours officiels de l'adaptation scolaire au primaire depuis la réforme des années soixante à nos jours*. Mémoire de maîtrise inédit, Faculté de l'éducation, Université du Québec à Montréal.

Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: perspective and method*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Bonnefil-Bélanger, J. (2001, Avril). *Le syndrome haïtien ? ? ? Une recherche scientifique s'impose*. Communication présentée au Colloque de l'Association des Étudiant(e)s en Orthophonie-Audiologie (ADEOA) : Sensibilisation aux dimensions interculturelles dans la pratique orthophonique, Montréal, Québec.

Bonny, Y. (2004). *Sociologie du temps présent : modernité avancée ou postmodernité?* Paris : Armand Colin.

Bouchard, G. (2003). Michel Foucault: unité ou dispersion de l'oeuvre. *Laval Théologique et Philosophique*, *59*, 485-502.

Boudon, R. (1998). *Études sur les sociologies classiques*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.

Bourhis, R.Y. (1994). Ethnic and language attitudes in Quebec. Dans J. W. Berry et J. A. Laponce (Dir.), *Ethnicity and Culture in Canada: the research landscape* (p. 322-360). Toronto: University of Toronto Press.

Bourhis, R.Y.; Montreuil, A.; Helly, D. et Jantzen, L. (2007). Discrimination et linguicisme au Québec : Enquête sur la diversité ethnique au Canada. *Canadian Ethnic studies, 39* (1-2), 31-49.

Boutin, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Bowles, S. et Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist america: educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.

Bratu, F. (2000). Discours et sujet chez Michel Foucault. Quand dire c'est (le) pouvoir. *ROCSIR, 1,* 27-59.

Bru, M. (2002). Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement : jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive?. Dans J. Donnay et M. Bru (Dir.), *Recherches pratiques et savoirs en éducation* (p. 133-149). Bruxelles : De Boeck.

Buysse, V., Sparkman, K.L. et Wesley, P.W. (2003). Communities of practice: connecting what we know with what we do. *Exceptional Children*, *69*, 263-277.

Caesar, L.G. (2004). *Factors affecting school-based speech-language pathologists' use of language assessment practices with bilingual children*. Thèse de doctorat inédite, Western Michigan University, Kalamazoo.

Castel, R. (2005). Michel Foucault et l'histoire du présent. Dans A. Hatchuel, E. Pezet, K. Starkey et O. Lenay (Dir.), *Gouvernement, Organisation et Gestion : L'héritage de Michel Foucault* (28-53). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Castel, R. (1983). De la dangerosité au risque. *Actes de la recherche en sciences sociales, 47-48* (juin), 119-127.

Cellard, A. (1997). L'analyse documentaire. Dans J. Poupart, J. P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Meyer et A. Pires (Dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 251-287). Montréal : Gaétan Morin Éditeur.

Chamberland, C.; Mc Andrew, M. (2011) La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au Québec : engagement ministériel et résultats de recherches récentes. *Thèmes canadiens/Canadian Issues*, (hiver), 9-14.

Chambon, A. (2003). Une "intervention théorique" pour interroger le quotidien: Foucault et les pratiques de travail social. *Nouvelles pratiques sociales*, *16* (2), 80-91.

Chami, J. (2001). Michaël Balint: un travail sur la relation primaire à l'usage des formateurs et des professionnels. Dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet

(Dir.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (p. 65-90). Paris : L'Harmattan.

Cheng, L. L. (1996). Enhancing communication: toward optimal language learning for limited English proficient students. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *27*, 347-354.

Cheng, L., Battle, D., Murdoch, B.et Martin, D. (2001). Educating Speech-Language Pathologists for a Multicultural World. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, *53*(3), 121-127.

Chéry, S. (2000). *Facteurs associés à la surreprésentation des enfants haïtiens parmi ceux diagnostiqués avec un trouble sévère du langage*. Mémoire de Maîtrise inédit, École d'orthophonie et d'audiologie, Université de Montréal, Montréal.

Chevannes, M. (2002). Issues in educating health professionals to meet the diverse needs of patients and other service users from ethnic minority groups. *Journal of advanced nursing, 39*(3), 290-298.

Cohen-Émerique, M. (1993). L'approche interculturelle dans le processus d'aide. *Santé mentale au Québec*, *18*(1), 53-70.

Collin, J. et Suissa, A.J. (2007). Les multiples facettes de la médicalisation du social. *Nouvelles pratiques sociales*, *19*(2), 25-33

Commission des États généraux sur l'Éducation (CEGE), Gouvernement du Québec. (1996). *Exposé de la situation* [En ligne]. Accès : http://www.meq.gouv.qc.ca/etat%2Dgen/menu/chap2.htm#DEBAT.

Commission scolaire de Montréal (CSDM). (2005). *Définitions spécifiées dans la politique* [En ligne]. Accès : http://www.csdm.qc.ca/sassc/Script/Scripts/Definitions.htm.

Connor, M. H. et Boskin, J. (2001). Overrepresentation of bilingual and poor children in special education Classes: a continuing problem. *Journal of Children & Poverty*. *7*, 23-32.

Conseil de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM). (2008). *Classification des écoles primaires et classification des écoles secondaires selon leur indice de défavorisation, inscriptions au 30 septembre 2007*. Montréal : CGTSIM.

Conseil de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM). (2009a). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal, inscriptions au 30 septembre 2008*. Montréal : CGTSIM.

Conseil de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM). (2009b). *Classification des écoles primaires et classification des écoles secondaires selon leur indice de défavorisation, inscriptions au 30 septembre 2008*. Montréal : CGTSIM.

Conseil des communautés culturelles et de l'immigration (CCCI), Gouvernement du Québec. (1990). *Le rendement scolaire des élèves des communautés culturelles*. Montréal, Québec.

Conseil scolaire de l'Île de Montréal (CSÎM). (2000). *Consultation publique sur L'immigration au Québec 2001-2003. Un choix de développement*. Montréal, Québec.

Conseil supérieur de la langue française (CSLF), Gouvernement du Québec. (2008) Le français, langue de cohésion sociale. Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ), Gouvernement du Québec. (1985). Réussir l'intégration scolaire des élèves en difficulté. Sainte-Foy, Québec : Les publications du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ), Gouvernement du Québec. (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté : avis à la ministre de l'Éducation*. Sainte-Foy, Québec : Les publications du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ), Gouvernement du Québec. (1998). *Les services complémentaires à l'enseignement: des responsabilités à consolider*. Sainte-Foy, Québec : Les Publications du Québec.

Coquoz, J., et Knüsel, R. (2004). *L'insaisissable pratique*. Lausanne : École d'études sociales et pédagogiques.

Crago, M. B. (1992). Ethnography and language socialization: a cross-cultural perspective. *Topics in Language Disorders*, *12* (3), 28-39.

Crahay, M. (2002). Enseigner, entre réussir et comprendre : Théories implicites de l'éducation et pensée des enseignants experts. Dans J. Donnay et M. Bru (Dir.), *Recherche, pratiques et savoirs en éducation* (p. 107-130). Bruxelles : De Boeck.

Cummins, J. (1979). *Linguistic interdependance and the educational development of bilingual children*. Los Angeles: California State University.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire.* North York: Multilingual Matters

Dahlberg, G., Moss, P. et Pence, A. R. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: languages of evaluation*. New York: Routledge.

Damico, J. S., et Damico, S. K. (1993). Language and social skills from a diversity perspective: considerations for the speech-language pathologist. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *24*(4), 236-243.

Davies, S. (2000). Les miracles de la foi : la transformation des courants critiques en sociologie de l'éducation. *Éducation et sociétés : Revue internationale de sociologie de l'éducation*, (5), 93-116.

DeLeon, J. et Cole, J. (1994). Service delivery to culturally and linguistically diverse exceptionnal students in rural school districts. *Rural Special Education Quarterly*, *13*(4), 37-45.

Deleuze, G. (1986). *Foucault*. Paris : Éditions de Minuit.

DeLuze, H. (1997). *L'ethnométhodologie*. Paris : Economica.

Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan.

Després-Poirier, M. (1999). *Le système d'éducation du Québec*. Boucherville : Gaetan Morin Éditeurs.

DeVreede, E. (2003). Pour une clarification des fondements implicites de l'éducation plurielle. *Bulletin de l'Association pour la recherche interculturelle*, *38*, 17-39.

Dreyfus, H. L. et Rabinow, P. (1984). *Michel Foucault, un parcours philosophique : au-delà de l'objectivité et de la subjectivité*. Paris : Gallimard.

Drulhe, M. (2006). *Orientations épistémiques et niveaux d'analyse en sociologie. Quelques exemples dans le domaine de la vieillesse.* [En ligne]. Accès : http ://w3.cers.univ-tlse2.fr/resumes/nivact/MarcelCorMG2-%20CoriMD%2016sept06.doc.

D'Souza, C. (2009). *Survey of Canadian speech-language pathology service delivery to linguistically diverse clients*. Mémoire de Maîtrise inédit, Dalhousie University, Halifax.

Ducharme, D. et Eid, P. (2005). La notion de race dans les sciences et l'imaginaire raciste: la rupture est-elle consommée? *L'observatoire de la génétique, 24*. [En ligne]. Accès : http://www.ircm.qc.ca/bioethique/obsgenetique/cadrages/cadr2005/c_no24_05/c_no24_05_02.html.

Durant-Jones, L. (2009) *The impact of a multicultural course on graduate students' formation of cultural competent dispositions in speech-language pathology*. Thèse de doctorat inédite, Margaret Warner Graduate school of education and human development, University of Rochester, New York.

Eid, P. (2007). *Being Arab: ethnic and religious identity building among second generation youth in Montreal*. Montreal, Kinston: McGill-Queen's University Press.

Epstein, L. (1999). The culture of social work. Dans A. Chambon, A. Irving et L. Epstein (Dir.), *Reading Foucault for social work* (p. 3-26). New York: Columbia University Press.

Fablet, D. (2001). Les apports des pratiques d'orientation psychosociologique. Dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (Dir.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (p. 151-169). Paris : L'Harmattan.

Fablet, D. (2005). Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles : une visée avant tout formative. *Connexion*, *82*, 105-117.

Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ). (2006). *L'adaptation scolaire, portrait de la situation. Colloque sur l'adaptation scolaire, [*En ligne]. Accès : http://www.fcsq.qc.ca/perfonctionnement/colloques/adaptation/actes/_pdf/portraitrv.pdf.

Fendler, L. (1999). Making trouble: prediction, agency, and critical intellectuals. Dans T. S. Popkewitz et L. Fendler (Dir.), *Critical theories in education* (p. 169-190). New York and London: Routledge.

Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. London: SAGE Publications.

Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses*. Paris : Gallimard.

Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: naissance de la prison*. Paris : Gallimard.

Foucault, M. (1976). *La volonté de savoir*. Paris : Gallimard.

Foucault, M. (1997). *Histoire de la sexualité III: le souci de soi*. Paris : Gallimard.

Foucault, M. (2001). *Dits et écrits : 1954-1988*. Paris : Gallimard.

Fougeyrollas, P. (1997, 1 décembre). *Le processus de production du handicap* [En ligne]. Accès : http://www.acfas.ca/congres/congres65/C2899.htm.

Freccero, C. (1994). Savoir et pouvoir à l'ère de la vidéo. *Magazine Littéraire*, *325*, 32-35.

Fréchette, C. (2005). Pour un changement de chapitre linguistique. Dans A. Stefanescu et P. Georgeault (Dir.), *Le Français au Québec: les nouveaux défis* (p. 31-90). Montréal : Fides.

Fung, F. et Roseberry-McKibbin, C. (1999). Service delivery considerations in working with clients from Cantonese-speaking background. *American Journal Of Speech-Language Pathology*, *8*, 309-318.

Gagné, M. et Chamberland, C. (1999). L'évolution des politiques d'intégration et d'immigration au Québec». Dans M. Mc Andrew, A.-C. Découflé et C. Ciceri (Dir.), *Les Politiques d'Immigration et d'Intégration au Canada et en France : analyse comparée et perspectives de recherche* (p. 71-89). Montréal : Actes du Séminaire du 20-22 mai : Ministère de l'emploi et de la solidarité de la France et Conseil de recherche en Sciences Humaines du Canada.

Gagnon-Bruneau, M.E. (2003). *Ajouter un accent " langage " à des ateliers parent-enfant en contexte multiculturel*. Travail dirigé inédit, École d'Orthophonie et d'Audiologie, Université de Montréal, Montréal.

Garcia, L. J.; Paradis, J.; Sénécal, I. et C. Lacombe. (2006). Utilisation et satisfaction à l'égard des outils* en français évaluant les troubles de la communication. *Revue d'orthophonie et d'audiologie*, 30 (4), 239-249.

Gaul Bouchard, M.-È.; Fitzpatrick, E. M. et Olds, J. (2009). Analyse psychométrique d'outils d'évaluation utilisés auprès d'enfants francophones. *Revue d'orthophonie et d'audiologie*, 33 (3), 129-139.

Gauthier, R. (2005). *Le rapport à l'institution scolaire chez de jeunes amérindiens en fin de formation secondaire: contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les Autochtones*. Thèse de doctorat inédite, Sciences de l'Éducation, Université du Québec à Chicoutimi.

Gauthier, R. (2007). Une démarche inductive, un choix qui s'impose dans les études sur le sens de l'expérience scolaire : l'exemple d'une recherche portant sur le rapport à l'institution scolaire en milieu autochtone. *Recherches Qualitatives, 27*(2), 78-103.

Gingras, L., Paquet, T., et Sarrazin, C. (2006). *Efficacité des modèles d'organisation des services éducatifs sur le développement des compétences langagières d'élèves présentant une dysphasie sévère. Rapport de recherche*. Québec : Service régional de soutien et d'expertise pour les élèves présentant une difficulté ou une déficience langagières, Régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches.

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: towards a critical pedagogy of learning*. Granby, Mass.: Bergin and Garvey.

Godsey, S. R. (2011). *Student perceptions of professional identity and cultural competence.* Thèse de doctorat inédite, Faculty of the graduate school, University of Minnesota, Minneapolis

Goetz, J. P. et LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. San Diego: Academic Press.

Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative, *Recherche qualitative*, *24*, p 3-17.

Goldberg, B. (1997). Tailoring to fit. Altering our approach to multicultural populations. *ASHA, 39* (2), p. 22-28.

Gomez, F. (2005). L'idée de pratique dans l'analyse de pratique. Dans D. Millet et B. Séguier (Dir.), *De l'analyse des pratiques professionnelles en formation : éducation, santé, travail social* (p. 41-59). Paris : Seli Arslan.

Goodman, K. S. (1969). *Language Difference and the Ethno-Centric Researcher*. Communication présentée au Congrès de l'American Educational Research Association. Los Angeles: 8 février 1969.

Gouvernement du Québec (2006). *Thésaurus de l'activité gouvernementale*. [En ligne]. Accès : http://www.thesaurus.gouv.qc.ca/tag/terme.do?id=8076.

Gramsci, A. (1996). *Cahiers de Prisons*, Paris : Gallimard.

Green, E. J. (1997). Guidelines for serving linguistically and culturally diverse young children. *Early Childhood Education Journal*, *24 (*3), 147-154.

Gros, F. (1996). *Michel Foucault*. Paris : Presses universitaires de France.

Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (Dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 105-117). Thousand Oaks: Sage.

Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*. Boston: Beacon Press.

Hadji, C. (2002). Est-ce ainsi que les savoirs vivent ?. Dans J. Donnay et M. Bru (Dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p. 18-34). Bruxelles : De Boeck.

Hall Haley, M. (2000). Culturally and linguistically diverse exceptional students: refocusing the lens. *ESL Magazine*, *3* (6), 14-16.

Hamayan, E. V. et Damico, J. S. (1991). *Limiting Bias in the Assessment of Bilingual Students*. Austin: Pro editors.

Hammer, C. S., Detwiler, J. S., Detwiler, J., Blood, G. W. et Dean Qualls, C. (2004). Speech-language pathologists' training and confidence in serving Spanish-English bilingual children. *Journal of Communication Disorders*, *37* (2), 91-108.

Harris, K.P. (2005). *Speech-language pathologists' professional efficacy beliefs about assessing the language skills of bilingual/bicultural/bidialectal students*. Thèse de doctorat inédite, University of South Florida.

Harry, B. et Kalyanpur, M. (1994). Cultural underpinnings in special education: implications for professional interactions with culturally diverse families. *Disability and Society*, *9* (2), 145-165.

Helly, D. (1994). Politiques à l'égard des minorités immigrées. *Sociologies et sociétés*, *26* (2), 127-144.

Hernandez, P. A. (2009). *School-based speech-language pathologists' reflections on their diagnostic practices with Latino students.* Thèse de doctorat inédite, Arcadia University, Glenside.

Hodder, I. (2000). The interpretation of documents and material culture. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (Dir.), *Handbook of Qualitative Research* (p. 703-716). Thousand Oaks: SAGE.

How, A. (2003). *Critical theory*. New York: Palgrave MacMillan.

Institut de la statistique, Gouvernement du Québec (2009). *Population de 15 ans et plus selon le statut des générations, régions administratives, Québec, 2006*. [En ligne]. Accès : http://www.stat.gouv.qc.ca/regions/lequebec_20/immigration_20/gener_immig20.htm.

James, C. E., et. Braithwaite, K. S. (1996). *Educating African Canadians*. Toronto: James Lorimier & Company LTD.

James, D. G. H. (1995). The assessment and management of children from a non-English speaking background who have language problems. *Australian Journal of Human Communication Disorders*, *23*(1), 72-88.

James-Wilson, S. V. (2003). *Towards a knowledge base for the preparation of urban and inner-city teachers: a social justice approach*. Thèse de doctorat inédite, Department of theory and policy studies in education, Ontario Institute for studies in education, University of Toronto.

Jutras, F., G. Legault et Desaulniers, M.-P. (2007). Le sens de la profession comme composante de l'identité professionnelle du personnel enseignant du primaire

et du secondaire. Dans C. Gohier (Dir.) *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : regards croisés* (p. 89-112). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Kamhi, AG. (1994). Paradigms on teaching and learning: is one view the best? *Language, speech and hearing services in schools*, *25*, 194-198.

Kamhi, AG. (1995). Defining, developing, and maintaining clinical expertise. *Language Speech And Hearing Services In Schools*, *26*, 353-356.

Kayser, H. (1995). *Bilingual speech-language pathology: an hispanic focus*. San Diego: Singular publishig group.

Kayser, H. (1996). Cultural/linguistic variation in the United States and its implications for assessment and intervention in speech-language pathology: an epilogue. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *27*(4), 385-387.

Kazadi, C. (2005). *Exploration des pratiques des professeurs des mathématiques du secondaire à l'égard de l'évaluation formative des apprentissages des mathématiques.* Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Trois-Rivières.

Keenan, E.K. (2004). From sociocultural categories to socially located relations: Using critical theory in social work practice. *Families in Society*, *85*, 539-548.

Kincheloe, J. L. (2008). *Critical pedagogy primer*. New York: Peter Lang.

Kohnert, K. (2008) *Language disorders in bilingual children and adults*. San Diego, CA: Plural Publishing.

Kohnert, K., Kennedy, M. R., Glaze, L., Kan, P. F. et Carney, E. (2003). Breadth and depth of diversity in Minnesota: challenges to clinical competency. *American Journal Of Speech-Language Pathology*, *12* (3), 259-272.

Kovarsky, D. et Damico, J. S. (1997). Language and context: some issues of practice. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *28* (3), 308-313.

Kritikos, E.P. (2003). Speech-language pathologists' beliefs about language assessment of bilingual/bicultural individuals. *American Journal Of Speech-Language Pathology*, *12*(1), 73-91.

Labelle, M., et J.J. (1995). *Ethnicité et enjeux sociaux: le Québec vu par les leaders de groupes ethnoculturels*. Montréal : Liber.

Lachapelle, P.-P. (2003). Processus de développement de la personne et de production du handicap. *Développement humain, handicap et changement social*, *12*(1), 50-54.

Lahaye, W. et Pourtois, J.-P. (2002). Les fondements politiques de la recherche et de l'action en sciences de l'éducation. Dans J. Donnay et M. Bru (Dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p. 47-60). Bruxelles : De Boeck.

Lahire, B. (2005). *L'esprit sociologique*. Paris : La Découverte.

Lambert, W. E. (1967). A social psychology of bilingualism. *Journal of social issues*, *23*, 91-99.

Langdon, H. W. (1989). Language disorder or difference? Assessing the language skills of hispanic students. *Exceptional Children*, *56*(2), 160-167.

Langdon, H. W. et Quintanar-Sarellana, R. (2003). Roles and responsibilities of the interpreter in interactions with speech-language pathologists, parents, and students. *Seminars in Speech & Language*, *24*(3), 235-244.

Lascoumes, P. (2008). De l'art du détail militaire à la gouvernementalité… en passant par les disciplines. Dans J.C. Bourdin, F. Chauvaud, V. Estellon, B. Geay et J.M. Passerault. (Dir.). *Michel Foucault : savoirs, domination et sujet* (p. 121-130). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Lascoumes, P. (1993). Foucault et les sciences humaines, un rapport de biais : l'exemple de la sociologie du droit. *Criminologie*, *26*(1), 35-50.

Lave, J. et Wenger, E. (1995). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Le Guen, M. (2003). *L'analyse de pratiques professionnelles et l'entrée dans le métier.* Paris : Direction de l'enseignement scolaire, CRDP.

Leclercq, S. (2004). Jeux de vérité. Dans S. Leclercq (Dir.), *Abécédaire de Michel Foucault* (p. 81-82). Mous : Sils Maria.

Lee, T. A. (2006). Intercultural communication skills in speech-language pathology students: a comparison of three instructional methodologies. Mémoire de maîtrise inédit, University of Kansas, Lawrence.

Leonard, L.B. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge: MIT Press.

Leonard, L.B. (2009). Language symptoms and their possible sources in specific language impairment. Dans E. L. Bavin (Dir.), *The Cambridge handbook of child language* (p. 433-446). New York: Cambridge University Press.

Lessard, C., et Tardif, M. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec, Bruxelles : Presses de l'Université du Québec, De Boeck.

Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.

Lidz, C. S., et Pena, E. (1996). Dynamic assessment: the model, its relevance as a nonbiased approach and its application to Latino American preschool children. *Language Speech And Hearing Services In Schools*, *27*, 367-372.

Lincoln, Y. et Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trusworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. Dans D. D. Williams (Dir.), *Naturalistic Evaluation* , Vol.30, p.73-84. San Francisco: Jessey-Bass.

Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (Dir.), *Handbook of Qualitative Research* (p. 97-127). Thousand Oaks: SAGE.

Long, S.H. (1994). Language and bilingual-bicultural children. Dans V.A. Reed (Dir.), *An introduction to children with language disorders* (p. 290-317). Toronto: Maxwell MacMillan Canada.

Lowenthal, B. (1996). Training early interventionists to work with culturally diverse families. *Infant-Toddler Intervention*, *6* (2), 145-152.

Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne : rapport sur le savoir*. Paris : Editions de Minuit.

Malo, A. (2006). La construction du sens et la part de la voix du chercheur : une illustration basée sur une recherche menée dans le champ de recherche sur la formation à l'enseignement à partir d'une perspective non déficitaire. *Recherches qualitatives, 26*(2), 66-84.

Manning, K. (1997). Authenticity in constructivist inquiry: Methodological considerations without prescriptions. *Qualitative Inquiry*, *3*(1), 93-115.

Maraillet, É. et Armand, F. (2006). L'éveil aux langues : des enfants du primaire parlent des langues et de la diversité linguistique. *Les Cahiers du Gres*, *6*(2), 17-34.

Marshall, J. (2000). Critical reflections on the cultural influences in identification and habilitation of children with speech and language difficulties. *International Journal of Disability, Development and Education*, *47* (4), 355-369.

Martuccelli, D. (2005). Les trois voies de l'individu sociologique. *Espaces Temps* [En ligne]. Accès : http://espacestemps.net/document1414.html.

Martuccelli, D. (1999). *Sociologies de la modernité*. Paris : Gallimard.

Mc Andrew, M. (1996). Diversité culturelle et religieuse ; divergences de rhétoriques, convergences des pratiques? Dans F. Gagnon, M. Mc Andrew et M. Pagé (Dir.), *Pluralisme, citoyenneté et éducation* (p. 287-317). Paris : L'Harmattan.

Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école: le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Mc Andrew, M. (2007). Pour un débat inclusif sur les accommodements raisonnables. *Éthique Publique 9*(1), 152-158.

Mc Andrew, M. et Audet, G. (2010). Trente ans d'adaptation institutionnelle à la diversité en milieu scolaire : bilan et défis. Nos diverses cités, 7, p. 129-135.

Mc Andrew, M., Potvin, M. et Triki-Yamani, A. (2011). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au Québec : introduction. *Thèmes canadiens/Canadian Issues*, (hiver), 3-5.

Mc Andrew, M., Veltman, C., Lemire, F. et Rossell, J. (1999). *Concentration ethnique et usages linguistiques en milieu scolaire. Rapport de recherche*. Montréal : Immigration et Métropoles

McCarthy, T. A. (1991). *Ideals and Illusions: on Reconstruction and Deconstruction in Contemporary Critical Theory*. Cambridge, Mass: The MIT Press.

McLaren, P. (2007). *Life in Schools: an Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. New York: Allyn and Bacon

Mead, G. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : Presses Universitaires de France.

Mehan, H. (1993). Beneath the Skin and between the ears: A case study in the politics of representation. Dans S. Chaiklin et J. Lave (Dir.), *Understanding practices: perspectives on activity and context* (p. 241-268). New York: Cambridge University Press.

Mehan, H., Hertweck, A. et Meihls, J.L. (1986). *Handicapping the handicapped: decision making in students careers*. Standford: Standford University Press.

Mercer, J R. (1983). Issues in the diagnosis of language disorders in students whose primary language is not English. *Topics in Language Disorders*, *3*(3), 46-56.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design implementation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Merriam, S. B. (2002). *Qualitative Research in Practice*. San Franscisco: Jossey-Bass.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Mertens, D. M. (1997). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Merton, R. K., Fiske, M. et Kendall, P. L. (1990). *The focused interview: A manual of problems and procedures*. New Yok: The Free Press.

Michaud, C. (1998). *Interaction des savoirs et des pouvoirs en formation des enseignants. Une analyse de discours*. Thèse de doctorat inédite, Département d'enseignement et d'apprentissage, Faculté des sciences de l'Éducation, Université Laval, Québec.

Millet, D. et Séguier, B. (2005). *De l'analyse des pratiques professionnelles en formation : éducation, santé, travail social*. Paris, Seli Arslan.

Ministère de l'éducation (MEQ), Gouvernement du Québec. (1976). *L'éducation de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (Rapport Copex)*. Québec: Direction générale du développement pédagogique.

Ministère de l'éducation (MEQ), Gouvernement du Québec. (1993). *La protection des renseignements personnels à l'école*. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.

Ministère de l'éducation (MEQ), Gouvernement du Québec. (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Direction de la coordination des réseaux, Direction des services aux communautés culturelles.

Ministère de l'éducation (MEQ), Gouvernement du Québec. (1999a). *La situation linguistique dans le secteur de l'éducation*. Québec : Direction des études statistiques et des études quantitatives.

Ministère de l'éducation (MEQ), Gouvernement du Québec. (1999b). *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.

Ministère de l'éducation (MEQ), Gouvernement du Québec. (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA) : définitions*. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.

Ministère de l'éducation (MEQ), Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de Formation de l'École Québécoise*. Québec : Direction de la formation générale des jeunes.

Ministère de l'éducation (MEQ), Gouvernement du Québec. (2002a). *Les services éducatifs complémentaires: essentiels à la réussite*. Québec : Direction de la formation générale des jeunes.

Ministère de l'éducation (MEQ), Gouvernement du Québec. (2002b). *Analyse des besoins des élèves présentant une déficience langagière et les services qui leurs sont offerts dans les commissions scolaires*. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS), Gouvernement du Québec. (sans date). *Fiche de validation des effectifs handicapés au 30 septembre 2008*. [En ligne]. Accès : *http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfe/PlanCtlAdm/PDF/ÉHDAA%2008_%20fiche%20validation%20handicapes.doc*.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS), Gouvernement du Québec. (2006). *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration: de 1994-1995 à 2003-2004*. Québec : Direction des services aux communautés culturelles.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS), Gouvernement du Québec. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec : Direction de l'adaptation scolaire.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS), Gouvernement du Québec. (2008a). Étude exploratoire du cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration : cohorte de 1994-1995 des élèves du secondaire. *Bulletin statistique de l'éducation, 34*. Québec : Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS), Gouvernement du Québec. (2008b). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement*. Québec : Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS), Gouvernement du Québec. (2009). *Évaluation de programme. Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO)*. Québec : Direction de la recherche, des statistiques et de l'information.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS), Gouvernement du Québec. (2010). *Rencontre des partenaires en éducation. Document d'appui à la réflexion. Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficultés, 25 octobre 2010.* [En ligne]. Accès : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/RencontrePartEduc_DocAppuiReflexion_RencIntegrationElevesHandDiff.pdf.

Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (MCCI). Gouvernement du Québec. (1990). *Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration.* Montréal : Direction générale des politiques et programmes.

Mirchandani, R. (2005). Postmodernism and sociology: from the epistemological to the empirical. *Sociological Theory*, *23*, 86-115.

Miron, J.-M., et Presseau, A. (2001). Les origines du concept de pratique réflexive. Dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (Dir.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (p. 91-108). Paris : L'Harmattan.

Mondada, L. (2003). Le langage en action. Dans P.M. Mesnier et P. Misotte (Dir.), *La Recherche-action : une autre manière de chercher, se former, transformer* (p. 45-91). Paris: L'Harmattan.

Morrow, R. A. et Torres, C. A. (1995). *Social theory and education: a critique of theories of social and cultural reproduction*. Albany: State University of New York Press.

Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris : Presses universitaires de France.

Mukamurera, J; Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives, 26*(1), 110-138.

Norton, P. C. (2008). *Speech-language therapist perceptions of dialect and risk for disorder in African American English speaking children.* Thèse de doctorat inédite, University of California, Berkeley.

Office québécoise de la langue française (OQLF). (1992). *Questions fréquentes sur la féminisation*. [En ligne]. Accès : http://66.46.185.79/bdl/gabarit_bdl.asp?Th=2&t1=&id=4015.

Ogbu, J. U. (1978). *Minority education and caste: the american system in cross-cultural perspective*. New York: Academic Press.

Ogbu, J. U. (1982). Societal forces as a context of ghetto children's school failure. Dans L. Feagans et D.C. Farran (Dir.), *The language of children reared in poverty: Implications for evaluation and intervention* (p. 117-140). New York: Academic Press.

Oller, J.W., Kim, K.et Choe, Y. (2000). Testing verbal (language) and non-verbal abilities in language minorities: a socio-educational problem in historical perspective. *Language testing*, *17*(3), 341-360.

Ordre des Orthophonistes et Audiologistes du Québec (OOAQ). (1997). *Les orthophonistes et audiologistes : des partenaires indispensables pour la réussite scolaire.* Mémoire présenté à la commission de l'éducation sur l'avant-projet de loi modifiant la Loi sur l'instruction publique. Montréal : Ordre des Orthophonistes et Audiologistes du Québec.

Ordre des Orthophonistes et Audiologistes du Québec (OOAQ). (1998a). *Audiologiste et orthophoniste deux professionnels de la communication…* [En ligne]. Accès : http://www.ooaq.qc.ca/Info/pgRoleOA.html.

Ordre des Orthophonistes et Audiologistes du Québec (OOAQ). (1998b). *Le retard de langage.* [En ligne]. Accès : http://www.ooaq.qc.ca/Fiches/retard.htm

Ordre des Orthophonistes et Audiologistes du Québec (OOAQ). (2002). Quelques pistes en vue de faciliter l'exercice de validation du ministère de l'Éducation concernant les élèves handicapés par une déficience langagière (Code 34). Montréal : Ordre des Orthophonistes et Audiologistes du Québec.

Ordre des Orthophonistes et Audiologistes du Québec (OOAQ). (2003). *Document explicatif sur l'entrée en vigueur de la Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives (Loi no 90)*. Montréal : Ordre des Orthophonistes et Audiologistes du Québec.

Ordre des Orthophonistes et Audiologistes du Québec (OOAQ). (2004a). *Il était une fois un orthophoniste en milieu scolaire*. Montréal : Ordre des orthophonistes et des audiologistes du Québec.

Ordre des Orthophonistes et Audiologistes du Québec (OOAQ). (2004b). *Guide et outils cliniques. Trouble primaire du langage, dysphasie*. Montréal : Ordre des orthophonistes et des audiologistes du Québec.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2008). L*'éducation pour l'inclusion: la voie de l'avenir*. [En ligne]. Accès : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-1_French.pdf. Consulté le 28 janvier 2010.

Otero, M. (2006a). La sociologie de Michel Foucault : une critique de la raison impure. *Sociologie et sociétés*, *38*(2), 49-72.

Otero, M. (2006b). Présentation : Michel Foucault : classique inclassable. *Sociologie et sociétés*, *38*(2), 9-16.

Paillé, P. (1996a). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches Qualitatives, 15*, 179-194.

Paillé, P. (1996b). Qualitative (analyse). Dans A. Mucchielli (Dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales (*p. 180-182). Paris : Armand Colin.

Paillé, P. (2006). Lumières et flammes autour de ma petite histoire de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives 26*(1), 139-153.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Pannetier, É. (2004). La dysphasie et le retard de langage: comment résoudre l'énigme? *Le clinicien*, *19*(11), 89-90, 92, 94-95.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Patton, P. (1992). Le sujet de pouvoir chez Foucault. *Sociologie et Sociétés*, *24*(1), 91-102.

Pena, E. D. et. Gillam, R. B. (2000). Dynamic assessment of children referred for speech and language evaluations. *Advances in Cognition and Educational Practice*, *6*, 543-575.

Perrenoud, P. (2009). Rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie ! Retour sur une évidence trop aveuglante. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly. (Dir.). *Savoirs en (trans)formation : au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 265-288). Paris : De Boeck.

Perrenoud, P. (1994). *Formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.

Perrenoud, P. (1989). La triple fabrication de l'échec scolaire. *Psychologie française*, *34*, 237-245.

Pickering, M. et McAllister, L. (2000). A Conceptual framework for linking and guiding domestic cross-cultural and international practice in speech-language pathology. *Advances in Speech Language Pathology*, *2*(2), 93-106.

Pires, A. (1997a). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans J. Poupart, J. P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Meyer et A. Pires (Dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 3-54). Montréal : Gaétan Morin Éditeur.

Pires, A. (1997b). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J. P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Meyer et A. Pires (Dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Montréal : Gaétan Morin Éditeur.

Popkewitz, T. S. (1999). Critical traditions, modernisms and the "posts". Dans T. S. Popkewitz et L. Fendler (Dir.), *Critical theories in education* (p. 1-16). New York and London: Routledge.

Popkewitz, T. S. et Brennan, M. (1998). *Foucault's challenge. discourse, knowledge, and power in education*. New York: Teachers College Press.

Potte-Bonneville, M. (2012). Le corps de Michel Foucault. *Cahiers philosophiques,* (130), 74-96.

Potte-Bonneville, M. (2004). Individu. Dans S. Leclercq (Dir.), *Abécédaire de Michel Foucault* (p. 74-77). Mons : Sils Maria.

Potvin, M. (2004). Racisme et discrimination au Québec: réflexion critique et prospective sur la recherche. Dans J. Renaud, A. Germain et X. Leloup (Dir), *Racisme et discrimination: permanence et résurgence d'un phénomène inavouable,* (p. 172-193). St-Nicolas : Presses de l'Université Laval.

Potvin, M. (2011). Interethnic relations and racism in Quebec. Dans S. Gervais, C. Kirkey et R. Jarrett (Dir.). *Quebec questions*, p-267-286). Toronto: Oxford University Press.

Potvin, M. et Mc Andrew, M. (2010). L'éducation à l'égalité et à l'antiracisme en milieu scolaire francophone à Montréal : un résumé des politiques, des pratiques et des perceptions d'intervenants. Dans G. Thésée; N, Carignan et P. Carr (Dir.), *Les faces cachées de l'interculturel,* (p. 163-185). Paris : L'Harmattan.

Pouliot, J. (2005). « Un chantier à parachever ». *Fréquences*, *17*(4), 2.

Prud'homme, J. (2005). *Histoire des orthophonistes et des audiologistes au Québec 1940-2005*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Prud'homme, J. (2011). What is a "health" professional? The changing relationship of occupational therapists and social workers to therapy and healthcare in Quebec, 1940-1985. *Canadian Bulletin of Medical History*, *28*(1), 71-94.

Quinene Barcinas, L. (2009). *Serving culturally and linguistically diverse populations: the efficacy beliefs of speech-language therapists in Guam*. Thèse de doctorat inédite, Capella University, Minneapolis.

Quinn, R., Goldstein, B. et Pena, E. D. (1996). Cultural/linguistic variation in the United States and its implications for assessment and intervention in speech-language pathology: an introduction. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *27*(4), 345-346.

Raffnsøe, S. (2008). Qu'est-ce qu'un dispositif? L'analytique sociale de Michel Foucault. *Symposium (Canadian Journal of Continental Philosophy / Revue canadienne de philosophie continentale), 12*(1), 44-66.

Ravon, B. (2000). *L' « échec scolaire ». Histoire d'un problème public*. Paris : In Press.

Renault, E. et Sintomer, Y. (Dir.). (2003). *Où en est la théorie critique?* Paris : La Découverte.

Revel, J. (2005). *Expériences de la pensée: Michel Foucault*. Paris : Bordas.

Rhea, P. (2007). *Language disorders from infancy through adolescence: assessment & intervention* . St. Louis, Mo.: Mosby Elsevier

Robert, M. et Tondreau, J. (2011). *L'école québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales*. Québec : Les Éditions CEC.

Robinson Jr, T. L. et Crowe, T. A. (1998). Culture-based considerations in programming for stuttering intervention with African American clients and their families. *Language, Speech & Hearing Services in the Schools*, *29*, 172-179.

Robinson Zanartu, C. (1996). Serving Native American children and families: considering cultural variables. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *27*(4), 373-384.

Rocher, F.; Labelle, M.; Field, A.-M.; Icart, J.-C. (2007). *Le concept d'interculturalisme en contexte québécois : généalogie d'un néologisme*. *Rapport présenté à la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles (CCPARDC)*. Montréal : UQAM, Centre de recherche sur l'immigration, l'ethnicité et la citoyenneté.

Rocque, S. (1999). *L'écologie de l'éducation*. Montréal : Guérin.

Rogers, R. (Dir.). (2004). *An introduction to critical discourse analysis in education.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Rogers, R. S., Malancharuvil-Berkes, E., Mosley, M., Hui, D.et O'Garro Joseph, G. (2005). Critical discourse analysis in education: a review of literature. *Review of educational research*, *75*(3), 365-416.

Roseberry-McKibbin, C. (1995). *Multicultural students with special language needs: strategies for assessment and intervention*. Oceanside: Academic communication associates.

Roseberry-McKibbin, C., O'Hanlon, L. et Brice, A. (2005). Serving English language learners in public schools settings: a national survey. *Language, Speech & Hearing Services in the Schools*. *36*(1), 48-61.

Roseberry-McKibbin, C.A. et Eicholtz, G.E. (1994). Serving children with limited english proficiency in the schools: a national survey. *Language, speech and hearing services in schools*, *25*, 156-164.

Rosenbaum, F. (1997). *Approche transculturelle des troubles de la communication*. Paris : Masson.

Rueda, R. (1989). Defining mild disabilities with language-minority students. *Exceptional Children*, *56*(2), 121-128.

Sabatier, C. et Durivage, J. (1987). Grandir entre deux cultures : expérience de rééducation de jeunes immigrés. *Neuropsychiatrie de l'enfance*, *35*(11-12), 538-543.

Sales, A. (2005). L'impact de la globalisation et de l'économie du savoir sur la question linguistique au Québec. Dans A. Stefanescu et P. Georgeault (Dir.), *Le Français au Québec : les nouveaux défis* (p. 147-190). Montréal : Fides.

Samuda, R. J. (1991). Towards nondiscriminatory assessment: Principles and applications. Dans R. J. Samuda, S. L. Kong, J. Cummins, J. Pascual-Leone et J. Lewis (Dir.), *Assessment and placement of minority students* (p. 173-183). Toronto: Hogrefe.

Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Schiff Myers, N. B. (1992). Considering arrested language development and language loss in the assessment of second language learners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *23*(1), 28-33.

Schmid, W. (1994). De l'éthique comme esthétique de l'existence. *Magazine Littéraire*, *325*, 36-39.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherché du savoir cache dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.

Scott, D. (2000). *Realism and educational research: new perspectives and possibilities*. London; New York: Routledge Falmer.

Séguin, S., Gohier, C., Benoît, G., Deschênes, J. (1993). *Cheminement et caractéristiques de la recherche et de la thèse au doctorat en éducation.* Montréal : Université du Québec en collaboration avec le sous-comité d'admission et d'évaluation.

Simard, D. (2002). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des Sciences de l'Éducation*, *28*(1), 63-82.

Skahan, S. M., Watson, M. et G. L. Lof (2007). Speech-language pathologists' assessment practices for children with suspected speech sound disorders:

results of a national survey. *American Journal of Speech-Language Pathology, 16*(3), 246–259.

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: the education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.

Skutnabb-Kangas, T. et Cummins, J. (1988). *Minority education from shame to struggle*. Philadelphia: Multilingual Matters.

Smart, B. (2000). Michel Foucault. Dans G. Ritzer (Dir.), *The Blackwell companion to major social theorists* (p. 630-650). Malden, Mass: Blackwell.

Statistique Canada (2013a). « Statut des générations : les enfants nés au Canada de parents immigrants » de l'Enquête nationale auprès des ménages 2011, produit numéro 99-010-XX au catalogue de Statistique Canada.

Statistique Canada (2013b). « Perspectives géographiques : Montréal» de l'Enquête nationale auprès des ménages 2011, produit numéro 99-010-x2011005 au catalogue de Statistique Canada.

Statistique Canada (2013c). *Dictionnaire de l'Enquête nationale auprès des ménages 2011*, produit numéro 99-000-XWF au catalogue de Statistique Canada.

Statistique Canada (2013d). *Recensement de la population de 2011*, produit numéro 98-314-XCB2011031 au catalogue de Statistique Canada.

Stefanescu, A., et Georgeault, P. (2005). Conclusion. Dans *Le Français au Québec: les nouveaux défis,* (p. 589-610). Montréal : Fides.

Stewart, S. R., et Gonzalez, L. S. (2002). Serving a diverse population: the role of speech-language pathology professional preparation programs. *Journal of Allied Health*, *31* (4), 204-216.

Stockman, I. J. (1996). The promises and pitfalls of language sample analysis as an assessment tool for linguistic minority children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *27* (4), 355-366.

Suarez-Orozco, M.M. (1987). Toward a psychological understanding of hispanic adaptation to american schooling. Dans H.T. Trueba (Dir.), *Success or failure? Learning and the languages of minority students* (p. 156-168). New York: Newbury House.

Suchaut, B. (2003). «De la nécessité d'évaluer les pratiques enseignantes : entre enjeux sociaux et obstacles méthodologiques». Dans F. Tupin (Dir.), *De l'efficacité des pratiques enseignantes?* (p. 17-29). Paris : Les Dossiers des Sciences de l'Éducation.

Taguieff, P.-A. (1997). *Le racisme*, Paris : Flammarion.

Tardif, M. et Levasseur, L. (2010). La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine. Paris : Presses Universitaires de France.

Techer, A. (2004). Liberté. Dans S. Leclercq (Dir.), *Abécédaire de Michel Foucault* (p. 95-101). Mons : Sils Maria.

Tennant. M. (2006) Psychology and adult learning New York : Routledge

Thompson-Stanton, S. (2006). *Recruitment of diverse students in speech-language pathology programs.* Thèse de doctorat inédite, Oklahoma State University, Stillwater.

Thordardottir, E. (2008). L'évaluation du langage des enfants bilingues. *Fréquences*, *20*(3), 19-22.

Tomblin, J.B. (2009) Children with specific language impairment. Dans E. L. Bavin (Dir.), *The Cambridge handbook of child language* (p. 417-431). New York: Cambridge University Press.

Tomblin, J.B. et Samulson, V. (2005). The course and the outcomes of specific language impairment. *Fréquences*, *17*(3), 21-26.

Torres, C. A. (2009). *Education and neoliberal globalization*. New York: Routledge.

Torres, C. A. (1999). Critical theory and political sociology of education: arguments. Dans T. S. Popkewitz et L. Fendler (Dir.)*, Critical theories in education: changing terrains of knowledge and politics* (p. 87-116). New York: Routledge.

Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris : Librairie générale française.

Tremblay, M.-A. (1968). *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*. Montreal : McGraw-Hill.

Vafadar, A.C. et Utt, H.A. (1993). A survey of speech-language pathologist's attitudes about, self-perceived knowledge of, and competency in dealing with social dialects: language differences versus language disorders. *National student speech language and hearing association journal*, *20*, 65-72.

Van Zanten, A. (1996). La scolarisation des enfants et des jeunes des minorités ethniques aux États-Unis et en Grande-Bretagne. *Revue Française de Pédagogie*, *117*, 117-149.

Vaughn-Cooke, F.B. (1986). The challenge of assessing the language of nonmainstream speakers. Dans O. L. Taylor (Dir.), *Treatment of communication disorders in culturally and linguistically diverse populations* (p. 23-48). Boston: College-Hill Press.

Walshaw, M. (2007). *Working with Foucault in education*. Rotterdam: Sense Publishers.

Weatherly Valle, J. (2005). *A four-decade foucaldian genealogy of parent/professionnal relationships within special education: existential knowledges of mothers of children labeled learning dis/abled (LD)*. Thèse de doctorat inédite, Teachers college, Columbia University, New York.

Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. Dans C. Blackmore (Dir.). *Social learning systems and communities of practice* (p. 179-198). London: Springer

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.

Westernoff, F. (1991). The assessment of communication disorders in second language learners. *Journal of Speech Language Pathology and Audiology / Revue d'orthophonie et d'audiologie*, *15*(4), 73-79.

Westernoff, F. (1994). L1 loss: implications for speech and language assessment. *Journal of Speech Language Pathology and Audiology / Revue d'orthophonie et d'audiologie*, *18*(3), 163-168.

Wotherspoon, T. (2009). *The sociology of education in Canada: critical perspectives*. Don Mills: Oxford University Press.

Wotherspoon, T. et Schissel, B. (2003). The business of placing Canadian children and youth « at-risk ». *Canadian Journal of education*, *26*(3), 321-339.

Young, T. et Westernoff F. (1999). Reflections of speech-language pathologists and audiologists on practices in a multicultural, multilingual society. *Journal of Speech Language Pathology and Audiology / Revue d'orthophonie et d'audiologie*, *23*(1), 24-30.

Zhang, C. et Bennett, T. (2001). Multicultural views of disability: implications for early intervention professionals. *Infant-Toddler Intervention*, *11*(2), 143-154.