

# La médiation interculturelle : une approche pour soutenir la relation parents immigrants-orthophonistes au niveau primaire

France Beauregard, Corina Borri-Anadon

DANS LA REVUE INTERNATIONALE DE L'ÉDUCATION FAMILIALE 2019/1 (N° 45), PAGES 47 À 67  
ÉDITIONS L'HARMATTAN

ISSN 1279-7766

ISBN 9782343190983

DOI 10.3917/rief.045.0047

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2019-1-page-47.htm>



CAIRN.INFO  
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour L'Harmattan.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

## La médiation interculturelle : une approche pour soutenir la relation parents immigrants-orthophonistes au niveau primaire

France Beauregard<sup>1</sup>  
et Corina Borri-Anadon<sup>2</sup>

---

*À partir de deux études (Bergeron et Beauregard, 2018 ; Borri-Anadon, 2014), l'une portant sur les parents immigrants et l'autre sur les orthophonistes travaillant en milieu scolaire multiethnique, l'article documente les perceptions de ces deux groupes quant aux pratiques de chacun à l'égard de l'enfant-élève issu de l'immigration ayant des difficultés de langage. En mobilisant le cadre théorique de l'approche interculturelle (Cohen-Emerique, 2015), les convergences et les divergences de ces perceptions sont mises en évidence. Cette mise en relation permet d'aborder la médiation interculturelle, en tant que processus de réflexion sur soi, sur l'autre et sur leurs interactions, comme étant susceptible de favoriser, par la connaissance et la reconnaissance mutuelles de leur expertise, la réussite éducative de l'enfant-élève.*

**Mots-clés :** enfant-élève issu de l'immigration, parent, orthophoniste, difficultés de langage, médiation interculturelle.

---

<sup>1</sup> Département d'enseignement au préscolaire et primaire, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 2500 boul. de l'université, Sherbrooke (QC), Canada, H1K 2R1 Contact : [france.beauregard@usherbrooke.ca](mailto:france.beauregard@usherbrooke.ca)

<sup>2</sup> Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières. 3351, boul. des Forges, C.P. 500, Trois-Rivières (QC) Canada, G9A 5H7.

Contact : [corina.borri-anadon@uqtr.ca](mailto:corina.borri-anadon@uqtr.ca)

## **Intercultural mediation: an approach to foster the immigrant family-school relationship at the elementary level**

*From two studies (Bergeron et Beaugard, 2018 ; Borri-Anadon, 2014), one with immigrant parents and the other with speech-therapist working in multiethnic schools, we document the perceptions of these two groups about their respective practices regarding child-student from immigrant background with language difficulties. Using the stages of intercultural approach (Cohen-Emerique, 2015), the convergences and divergences in perceptions of these two partners are highlighted. These analytical steps allow us to approach intercultural mediation, as a process of reflexion on oneself, on the other and on their interaction, as being likely to foster, through mutual knowledge and recognition of the expertise of each of these partners, the educational success child-student.*

**Key-words** : child-student from immigrant backgrounds, parent, speech-therapist, language difficulties, intercultural mediation.

---

### **Introduction**

La relation famille-école est une préoccupation sociale et scientifique depuis que les systèmes scolaires se veulent démocratiques. Les résultats des différentes recherches montrent que l'étude de la relation famille-école est complexe. Différents facteurs peuvent influencer directement ou indirectement sur cette relation et surtout, parents et intervenants scolaires sont étroitement liés dans le projet d'éducation de l'enfant-élève<sup>3</sup>, chacun ayant des rôles différents dans la réussite éducative de ce dernier (Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins et Closson, 2005 ; Larivée, *et al.*, 2015 ; Poncelet et Francis, 2010).

### **L'enfant-élève issu de l'immigration présentant des difficultés de langage : relation famille-école**

La relation famille-école, importante pour tout enfant-élève, devient capitale lorsque ce dernier présente des difficultés scolaires.

---

<sup>3</sup> L'expression enfant-élève est utilisée car la relation famille-école existe uniquement grâce à cet individu qui est un enfant pour l'un et un élève pour l'autre.

En effet, plusieurs chercheurs ont examiné la relation famille-intervenant scolaire œuvrant auprès des élèves en difficulté en documentant l'impact que cette relation peut avoir sur leur réussite éducative, notamment au primaire, et en relevant l'importance que cette relation soit réciproque (Bouchard et Kalubi, 2003 ; Turnbull, Turnbull, Erwin, Soodak et Shogren, 2011) c'est-à-dire qu'elle implique une reconnaissance des rôles mutuels (Beauregard, 2006) où chaque membre de la relation est considéré comme un expert, mettant en œuvre des pratiques cohérentes face au regard porté sur l'enfant-élève (Fédération québécoise des centres de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement, 2008).

Outre les enseignants, les parents d'enfants-élèves présentant des difficultés collaborent avec une diversité d'intervenants pendant le parcours scolaire de leur enfant. En effet, les professionnels des services complémentaires, notamment ceux intervenant auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) dont le psychologue, l'orthophoniste, le psychoéducateur, sont susceptibles d'être interpellés afin de favoriser leur réussite et leur persévérance scolaires (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2002). Parmi les élèves HDAA, ceux présentant des difficultés de langage connaissent une croissance depuis quelques années. Les données disponibles permettent de constater l'évolution des élèves présentant une déficience langagière, ces derniers ayant connu une augmentation entre 2009-2010 et 2013-2014 et ce, malgré une baisse de l'effectif scolaire (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2015)<sup>4</sup>. Le professionnel qui travaille le plus avec ces élèves, outre les enseignants, est l'orthophoniste qui a pour rôle d'évaluer les compétences langagières de l'élève et de soutenir leur développement, notamment auprès des parents (Borri-Anadon, 2014 ; Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec [OOAQ], 2016). Or, peu d'études portant sur la relation famille-école s'attardent sur la relation famille-professionnel scolaire. Néanmoins, certains auteurs avancent que cette relation se caractérise souvent par une communication unidirectionnelle, du professionnel vers le parent, où la compétence

---

<sup>4</sup> Depuis 2017, bien que l'expression « trouble développemental du langage » soit privilégiée, les expressions « trouble primaire du langage », « dysphasie » ou « déficience langagière », continuent à être employées. Par exemple, le terme « déficience langagière » est utilisé dans les documents ministériels pour désigner « une dysphasie sévère, à un trouble primaire sévère du langage, à un trouble mixte sévère du langage ou à une dyspraxie verbale sévère » (MELS, 2007, p. 17).

parentale est remise en question (Bouchard et Kalubi, 2003 ; Denni-Krichel, 2003).

Cette relation peut devenir d'autant plus complexe lorsque l'enfant-élève en difficulté est également issu de l'immigration. La présence d'élèves provenant de familles immigrantes ne cesse d'augmenter dans les pays occidentaux. Au Québec, le taux d'élèves issus de l'immigration (1<sup>re</sup> ou 2<sup>e</sup> génération) est passé de 18,1 % en 2003-2004 à 23,7 % en 2011-2012 (MELS, 2014). En 2011-2012, 87 % de ces élèves fréquentent un établissement d'enseignement public et 77,9 % de ces enfants proviennent d'une famille dont la langue maternelle n'est ni le français, ni l'anglais. Les familles immigrantes sont susceptibles de vivre des défis particuliers qui influencent la relation famille immigrante-école comme la barrière linguistique et les conditions de vie (Xue, 2007). Ces défis s'inscrivent dans un « déphasage entre les attentes de l'école en termes d'implication et les représentations que se font les parents immigrants des rôles respectifs de la famille et de l'école dans la socialisation et la scolarité de l'enfant » (Kanouté, 2003, p. 16). Comme le soutient cette auteure, le profil de la majorité des parents immigrants ne correspond pas au potentiel d'implication attendu par l'école. À ces défis s'ajoute la présence de préjugés ou de stéréotypes, en particulier des intervenants scolaires, entravant la communication et l'établissement du lien de confiance (Pronovost, Dumont, et Bitaudeau, 2008 ; Vatz-Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008).

En ce qui concerne spécifiquement les familles immigrantes ayant un enfant avec des difficultés, les études révèlent des défis supplémentaires liés aux difficultés des intervenants à tenir compte de certains enjeux particuliers, dont le manque de connaissance de ces familles du système scolaire, du processus d'évaluation des besoins et des buts des interventions proposées ainsi que leurs croyances quant aux difficultés scolaires (Kalyanpur et Harry 2012 ; Lindsay, King, Klassen, Esses et Stachel, 2012 ; Max, 2012). Ainsi, la relation que ces familles entretiennent avec l'école peut être marquée par de l'incompréhension au regard de ce que constitue une intervention appropriée (Jegatheesan, 2010). À cela s'ajoutent pour certains parents d'un enfant-élève issu de l'immigration (EEII) présentant des difficultés de langage, des préoccupations à l'égard de l'apprentissage par leur enfant de la langue de scolarisation, langue dont ils peuvent être, eux aussi, en situation d'apprentissage (Bergeron et Beauregard, 2018 ; Kay-Raining Bird, Genesee et Verhoeven, 2016 ; Yu, 2013).

En ce sens, certaines auteures avancent que pour que la relation soutienne la réussite de l'enfant-élève, celle-ci doit s'intéresser « à la

reconnaissance et au respect mutuel des deux milieux en présence, qui font l'économie d'un jeu de disqualification réciproque » (Kanouté et Vatz Laaroussi, 2008, p. 260) et qui tendent à se reconnaître mutuellement comme experts (l'un auprès de son enfant et l'autre auprès de l'élève ayant des difficultés de langage) dans les pratiques qu'ils mettent en œuvre afin de soutenir l'enfant-élève. Ainsi, il s'agit de reconnaître, de renforcer et d'investir l'espace de médiation entre l'école et les familles (Vatz Laaroussi *et al.*, 2008).

## **La médiation interculturelle comme espace de collaboration**

Il existe différents sens à la médiation selon les champs d'intervention. Généralement associée au droit, la médiation vise d'abord la résolution des conflits, par l'introduction d'un troisième acteur (Ministère de la Justice du Québec, 2019). En éducation, outre son acception pédagogique (Rézeau, 2002), la médiation peut se définir non seulement comme une relation à, mais aussi comme un espace, une relation entre, qui « implique un temps et un espace de transformation des représentations et des imaginaires jusqu'à une recomposition du champ symbolique des protagonistes, comme par exemple, apprendre à transiger » (Beillerot, 2004, p. 519). Dans une perspective interactionniste (Blumer, 1962), cette médiation comme espace est le lieu de rencontre des interprétations que les acteurs se font du monde, c'est-à-dire des perceptions qu'ils entretiennent face à eux-mêmes, aux autres et à ce qui les entoure, voire un espace où se rencontrent des « définitions de la situation » (Thomas, 1928, p. 572).

Dans le cas plus spécifique de la relation entre familles immigrantes et école, cette conception de la médiation a été développée à partir de l'approche interculturelle par Cohen-Émerique (2011, 2015) qui propose d'amener les intervenants à mieux saisir l'impact de leurs perceptions et pratiques sur leur relation avec l'Autre, et vice-versa, à partir de trois étapes. La première étape, celle de la décentration, consiste pour les personnes impliquées dans la relation (ici parent et orthophoniste) à prendre conscience du cadre de référence à partir duquel elles perçoivent l'Autre pour ensuite s'en décentrer. Autrement dit, dans un premier temps, chacune des personnes examine ses propres référents culturels (croyances et valeurs) sur lesquels reposent ses perceptions. Dans un deuxième temps, elles identifient des « zones sensibles » qui relativisent ce qui est perçu comme allant de soi. Ce détachement conduit à la deuxième étape, qui est celle de la découverte du cadre de référence de l'Autre, soit le moment où chacun cherche à comprendre comment les

perceptions du monde de l'Autre orientent ses pratiques. Enfin, la troisième étape est la rencontre de l'un vers l'autre, impliquant une négociation afin d'« éviter la violence symbolique où un des protagonistes impose son code à l'autre », que ce soit par assimilation ou indifférence (Cohen-Émerique, 1993, p. 82). Ainsi, l'approche interculturelle peut être ici conçue comme une stratégie permettant aux acteurs non seulement d'établir une relation de collaboration, mais aussi, de réfléchir et d'échanger sur leurs conceptions respectives à son égard (Larivée *et al.*, 2015). En somme, en tant que processus de réflexion sur leurs propres pratiques à l'égard de l'enfant-élève présentant des difficultés de langage et sur celles de l'Autre, la médiation interculturelle permet à la relation parents immigrants-orthophonistes de s'inscrire dans une collaboration visant à soutenir l'enfant-élève présentant des difficultés de langage.

Ainsi, notre question de recherche s'énonce comme suit : quelles sont les perceptions des parents et des orthophonistes à l'égard des pratiques qu'ils mettent respectivement en place pour soutenir l'EEII présentant des difficultés de langage ? Deux objectifs ont été ciblés pour y répondre : 1) identifier les perceptions des parents à l'égard de leurs pratiques de soutien et des pratiques des orthophonistes auprès des EEII présentant des difficultés de langage 2) identifier les perceptions des orthophonistes à l'égard de leurs pratiques de soutien et des pratiques des parents auprès de l'EEII présentant des difficultés de langage. À l'instar d'autres auteurs qui se sont penchés sur la médiation interculturelle comme moyen favorisant la relation famille immigrante-école (Changkakoti et Akkari, 2008 ; Chatenoud, Beauregard et Doucet, 2016 ; Vatz-Laroussi *et al.*, 2008), l'analyse contrastée de ces perceptions permettra de proposer l'approche interculturelle comme outil de réflexion et d'action favorisant la rencontre de l'un avec l'autre.

### **Aspects méthodologiques de la démarche**

Afin d'atteindre les objectifs ciblés, une recherche qualitative de second degré, plus spécifiquement sur une analyse de données secondaires, a été privilégiée (Beaucher, 2009). Cette approche permettait de composer avec la difficulté de documenter les perceptions des deux experts à l'égard du même EEII présentant des difficultés de langage, due notamment à l'obligation éthique voulant que chaque participant se sente libre de s'exprimer franchement sans crainte de conséquences (Long-Sutehall, Sque et Addington-Hall, 2010). Selon la typologie de Heaton (2004), différentes démarches

d'analyse peuvent être réalisées à partir de données existantes. À titre d'exemple, la supra analyse vise à investiguer des questions de recherche non traitées dans les recherches primaires. L'analyse amplifiée, quant à elle, repose sur une combinaison de données provenant de différentes recherches primaires afin de générer un nouvel échantillon. La présente étude s'inspire de ces deux démarches analytiques. D'une part de la supra analyse par le fait que cette contribution vise un objectif original : celui de documenter les perceptions de parents immigrants et d'orthophonistes à l'égard des pratiques qu'ils mettent en place pour soutenir l'EEII présentant des difficultés de langage afin de situer la médiation interculturelle comme un outil favorisant la rencontre des deux intervenants. D'autre part, elle s'inspire de l'analyse amplifiée puisqu'elle est le fruit d'une analyse de données provenant de deux recherches distinctes (Bergeron et Beaugard, 2018 ; Borri-Anadon, 2014).

Les deux recherches primaires partagent une cohérence méthodologique, ce qui rend possible leur réutilisation conjointe (Beaucher, 2009). Elles sont toutes deux orientées par un paradigme interprétatif (Savoie-Zajc, 2000) et reposent sur des démarches de collecte de données utilisant des instruments similaires. Il s'agit d'un questionnaire sociodémographique et d'entrevues de recherche semi-dirigées portant sur des thèmes tels que les difficultés de langage et le soutien offert à l'EEII, visant respectivement à documenter l'expérience des parents immigrants et des orthophonistes scolaires à l'égard de l'EEII présentant des difficultés de langage. Les deux projets ont été réalisés en contexte montréalais pluriethnique. Les questionnaires sociodémographiques permettent de dresser un portrait des participants. D'une part, les parents participants à l'étude de Bergeron et Beaugard ont été recrutés par le biais d'intervenants d'un centre de réadaptation en déficience physique dans la région de Montréal. Les difficultés langagières des enfants étaient majoritairement des atteintes du langage expressif et du langage réceptif avec divers degrés de sévérité. À l'exception d'un enfant (trouble du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité), aucun autre ne présentait un trouble associé. Pour qu'un parent puisse participer à l'étude, il devait avoir immigré au Québec depuis moins de 20 ans. Son enfant devait avoir reçu des services en orthophonie par le passé et fréquenter l'école primaire au moment de la recherche. Les six parents (un père et cinq mères) participants (P1 à P6) étaient âgés de 35 à 45 ans et résidaient au Québec depuis 5 à 18 ans. Les entrevues se sont déroulées dans la langue souhaitée par le parent (français, anglais ou espagnol) même si tous pouvaient s'exprimer en français.

D'autre part, un homme et sept femmes orthophonistes (O1 à O8) ayant participé au projet de Borri-Anadon (2014) ont été recrutés par le biais de différents espaces professionnels (OOAQ, universités, forums de discussion destinés aux orthophonistes). Des entrevues auprès de ces huit orthophonistes, travaillant en milieu scolaire montréalais à forte densité ethnique au niveau primaire, ont été réalisées. Les orthophonistes qui ont participé aux entrevues avaient tous plus de 10 ans d'expérience, cumulée principalement en milieu pluriethnique.

La méthode d'analyse des données privilégiée pour la présente étude est l'analyse de contenu, effectuée à partir des verbatims issus des entretiens menés dans les deux projets. La technique de la thématization continue (Paillé et Mucchielli, 2016) a été retenue car elle fait intervenir des procédés de réduction des données en permettant un va-et-vient entre les données. Ainsi, un corpus de données répondant aux objectifs de la présente étude a été constitué. Ceci a impliqué une nouvelle organisation des données en fonction des perceptions des deux experts quant à leurs pratiques et à celles de l'autre (les thèmes sont décrits plus amplement dans la section présentant les résultats), à la fois dans chacun des corpus primaires (supra analyse) et dans leur mise en relation contrastée (analyse amplifiée). La rigueur scientifique de la présente analyse repose sur les critères de scientificité de chacune des recherches primaires mais également sur la triangulation des chercheuses, afin d'assurer, par un contre-codage, la confirmation externe, ou l'acceptabilité des résultats (Miles, Huberman et Saldana, 2014). S'agissant d'une analyse secondaire, cette dernière stratégie, qui s'est mise en place lors de la phase d'analyse des données par le croisement de deux lectures interprétatives, permet d'en assurer la validité.

## Résultats

Les résultats sont présentés à la lumière des étapes constitutives de la médiation interculturelle. Les perceptions des parents et des orthophonistes sur leurs propres pratiques permettent d'illustrer, en partie, la première étape de l'approche interculturelle de Cohen-Emerique (2015), alors que la deuxième étape, soit celle de prendre connaissance de l'Autre, sera mise en évidence à travers les perceptions des parents et des orthophonistes sur les pratiques de l'Autre.

## ***Les perceptions des parents à l'égard de leurs pratiques de soutien à l'EEII présentant des difficultés de langage***

Les parents immigrants qui ont participé à la recherche de Bergeron et Beaugard (2018) se sont exprimés à plusieurs reprises sur leurs pratiques à l'égard de leur enfant. L'analyse thématique a permis d'identifier trois formes de soutien qui se dégagent de ces pratiques, soit stimuler le langage, favoriser l'apprentissage du français et enfin, soutenir leur enfant dans son parcours scolaire. Concernant la première, quelques parents évoquent les activités qu'ils font à la maison avec leur enfant pour stimuler son langage.

*Il regarde beaucoup les émissions en français. Je lui dis alors : « je ne comprends pas, qu'est-ce qu'ils disent ? » Et il me le dit en arabe et c'est bon. Il est même capable de dire en arabe ce qu'il regarde en anglais car il regarde beaucoup la télévision en anglais. Des fois, je sais ce qui est dit mais parce je veux savoir s'il sait, je lui demande : « qu'est-ce qu'ils disent ? » Et, il me traduit ce qui est dit en français ou en arabe. (P3)*

Les parents mentionnent également diverses pratiques qu'ils mettent en œuvre afin de favoriser l'apprentissage du français par leur enfant. Toutefois, ces dernières se trouvent souvent contraintes par le fait qu'ils disent manquer de connaissances à cet égard. En effet, des parents se questionnent sur la façon dont ils peuvent aider leur enfant alors qu'eux-mêmes s'expriment difficilement en français.

*Mettons on dit, il faut qu'il apprenne les notions spatiales. Bon là en haut, en bas, correct... mais au-dessus, en dessous même moi je ne sais pas. Ça c'est difficile, montrer quelque chose qu'on sait pas, qu'on connaît pas non plus, je pense que ça c'est le défi le plus élevé qu'on a comme parent, quand c'est pas ta première langue. (P4)*

Devant ces difficultés, une famille a fait le choix, de concert avec l'orthophoniste, de ne plus parler la langue d'origine à la maison.

*Puisque N. avait un retard de langage, j'ai décidé avec l'appui de l'orthophoniste de laisser l'arabe de côté à la maison pour qu'on puisse se concentrer sur l'apprentissage du français par ma fille. On a même cessé de regarder la télévision en anglais. Maintenant que ma fille a rattrapé son retard langagier, on parle à nouveau l'arabe à la maison. (P2)*

Enfin, les parents se sont exprimés sur leur soutien dans le parcours scolaire de leur enfant. Certains ont mentionné l'aide à la réalisation des devoirs et trois d'entre eux ont aussi décrit les différentes activités qu'ils mettent en place :

*Je viens de l'inscrire à des ateliers d'aide aux devoirs et des ateliers de lecture et d'écriture. Parce que je pense qu'il en a besoin. Aussi, je travaille beaucoup avec lui à la maison, deux heures par jour. Je lui achète des livres. (P3)*

De plus, tous les parents évoquent leur participation aux rencontres avec l'enseignante et deux d'entre eux mentionnent explicitement l'importance de communiquer à cette dernière l'information qu'ils détiennent sur leur enfant, notamment les rapports d'évaluation des différents professionnels rencontrés. On comprend à travers ces regards des parents que l'école occupe une place centrale dans le soutien qu'ils estiment fournir à l'EEII.

### ***Les perceptions des parents à l'égard des pratiques de soutien des orthophonistes à l'égard de l'EEII présentant des difficultés de langage***

Une pratique que semblent apprécier les parents est le soutien au développement langagier offert directement à l'EEII. À cet égard, plusieurs notent l'approche ludique des orthophonistes puisqu'elles utilisent beaucoup le jeu pour développer les habiletés langagières de l'EEII.

Les parents s'expriment également sur les outils que les orthophonistes leur fournissent afin qu'ils puissent eux aussi soutenir l'EEII. Bien que plusieurs déplorent que les rencontres avec l'orthophoniste de leur enfant soient rares, ils apprécient particulièrement lorsque les professionnels les invitent à participer aux rencontres d'intervention et qu'elles leur montrent comment reproduire à la maison ce qui s'y fait. Ces deux pratiques semblent contraster, selon les dires de deux parents, avec leur expérience de consultation en orthophonie dans leur pays d'origine. Une mère s'exprime à ce sujet :

*Au Guatemala, ils donnent la thérapie. C'est mon fils qui a rentré tout seul avec les spécialistes pour faire ses sessions. Moi j'attendais dehors par exemple. C'est pas comme ici que je participe, j'écoute, je sais comment je peux l'aider à la maison. (P5)*

Bien que les parents perçoivent de façon assez positive les pratiques des orthophonistes, un parent se montre davantage critique à l'égard de ces dernières qui, selon lui, ont tendance à médicaliser la moindre difficulté de l'enfant. Ce parent s'appuie lui aussi sur son expérience passée :

*Ici, il y a beaucoup de médication... (...) Ici, ils vous demandent de résoudre ce problème. Mais ils ne font pas quelque chose pour le résoudre, peut-être punir le gamin d'une certaine manière. Au Liban, ils étaient durs. Mais nous n'avons jamais entendu quelque chose comme donner des médicaments pour régler un problème comme ça. Non. (P3)*

### **Les perceptions des orthophonistes à l'égard de leurs pratiques de soutien à l'EEII présentant des difficultés de langage**

En cohérence avec les encadrements en vigueur, notamment les activités qui leur sont réservées (OOAQ, 2016, MEQ, 2002), les orthophonistes évoquent deux principales pratiques professionnelles : évaluer les difficultés de communication des enfants-élèves et intervenir auprès d'eux. Face à leurs pratiques d'évaluation, les orthophonistes reconnaissent leurs compétences cliniques, leur capacité à observer l'élève dans différents contextes et se définissent comme des spécialistes du domaine paramédical. Au centre de cette spécialisation, se trouvent le processus évaluatif et l'importance de voir des choses (O4).

*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. (O1)*

Toutefois, ces pratiques évaluatives semblent en quelque sorte être en tension avec celles liées à l'intervention. Bien que l'aide qu'ils apportent aux enfants-élèves vivant avec des difficultés de langage ou à leur famille soit un élément considéré comme central dans leurs pratiques, quelques-uns des orthophonistes déplorent ne pas avoir le temps pour faire des interventions directes auprès de l'enfant.

*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, la rédaction, les rencontres avec les intervenants, le counseling... mais il y a peu d'interventions directes. (O5)*

De plus, auprès des EEII, les orthophonistes évoquent l'élargissement de leurs pratiques professionnelles. Ainsi, plusieurs abordent les différentes fonctions qu'ils doivent incarner auprès des élèves issus de l'immigration, de leurs familles et des intervenants. Par exemple, une orthophoniste affirme :

*Là-bas (nomme une école à forte densité ethnique), je suis orthophoniste, je suis maman des fois, je suis psychologue, tu sais ? Je suis plus de choses (O8).*

### ***Les perceptions des orthophonistes à l'égard des pratiques parentales de soutien à l'EEII présentant des difficultés de langage***

Selon les orthophonistes ayant participé au deuxième projet, les parents sont des éducateurs déterminants des EEII. L'analyse de contenu fait émerger trois thématiques permettant de regrouper les pratiques parentales perçues : la stimulation de l'EEII à la maison, la valorisation de l'école et la transmission d'informations pertinentes.

Concernant la première thématique, les orthophonistes font état du manque d'activités réalisées par les EEII à l'extérieur de l'école, qui engendrerait une connaissance limitée du monde. Cette « sous-stimulation » attribuée à l'école est une action déterminante, voire compensatoire :

*Donc, quand on enseigne, les connaissances antérieures, 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 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, aller à la banque. [...] : Qu'est-ce qu'on fait au restaurant. [...] Ils n'ont pas d'idée de ça. [...] 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. [...]. (O7)*

À propos de la seconde catégorie, qui concerne la valorisation de l'école de la part des parents, les dires des orthophonistes divergent. D'une part, une orthophoniste avance un manque d'implication des parents dans l'école :

*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. (O1)*

D'autre part, un autre participant évoque l'importance accordée par les parents des EEII à la réussite scolaire :

*La perception du milieu scolaire est très importante pour eux, la valeur de l'école, les exigences sont bien importantes. 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... (O3)*

Enfin, la troisième catégorie de pratiques parentales est liée à la transmission par les parents d'informations pertinentes aux acteurs scolaires intervenant auprès de l'EEII. En effet, les parents sont perçus comme une source d'information incontournable afin de mieux connaître l'élève et ainsi contextualiser les pratiques qui lui sont destinées. Toutefois, la moitié des répondants remet quelque peu en doute la vraisemblance des renseignements fournis par les parents. Selon eux, ces derniers tendraient à minimiser les difficultés de l'élève et ne déclareraient pas de façon précise les usages linguistiques caractérisant le milieu familial. Une des orthophonistes affirme même : *Ça m'est jamais arrivé de confirmer ce que les parents disaient. (O3)*

## **Discussion**

La mise en relation contrastée des résultats permet de dégager les espaces de convergence et de divergence caractérisant les perceptions des deux experts à l'égard de l'EEII présentant des difficultés de langage. Cette mise en relation s'inscrit dans la deuxième étape de la médiation interculturelle où chaque partenaire prend conscience et comprend les perceptions de l'autre et comment celles-ci sont à la base de ses pratiques. Ces convergences et divergences des perceptions serviront de point de départ pour aborder la troisième étape, celle de la négociation en émettant des suggestions qui favoriseraient la rencontre de l'Autre.

D'une part, les deux groupes d'experts sont d'accord sur l'importance du rôle des parents à l'égard de leur enfant. Toutefois, les perceptions divergent lorsqu'il est question des pratiques mises en place par ces derniers. En effet, si les parents mentionnent s'impliquer dans la stimulation du langage et l'apprentissage du français de leur

enfant, les orthophonistes déplorent au contraire le manque de stimulation des EEII à la maison et les difficultés liées au partage d'informations provenant de la famille. Ces professionnels estiment que les parents, pour de multiples raisons (méconnaissance de la langue, non-acceptation des difficultés de l'enfant, manque de temps, etc.), ne s'impliquent pas suffisamment. D'autre part, concernant les pratiques des orthophonistes, les perceptions des parents et des orthophonistes semblent converger davantage. En général, les deux experts constatent que les pratiques des orthophonistes permettent de mieux soutenir l'enfant-élève, qu'ils ont (trop) peu d'occasions de se rencontrer et déplorent la préséance d'une perspective psychomédicale où l'évaluation s'effectue au détriment de l'intervention.

Un constat ressort de l'identification des convergences et divergences dans les perceptions croisées des deux groupes d'experts à l'égard de l'EEII présentant des difficultés de langage : les perceptions sur les pratiques ne sont pas uniformes et statiques. Ainsi, on observe que si certaines perceptions peuvent converger ou diverger entre les deux groupes, elles peuvent également converger ou diverger entre les individus d'un même groupe. Cela suggère que la position ou la fonction occupée par ces experts, parents et orthophonistes, n'est pas le seul facteur qui puisse les expliquer. En ce sens, on remarque que les pratiques des parents et des orthophonistes sont multiples et dynamiques et que les interactions entre eux ont un impact sur la construction des perceptions mutuelles. C'est là que la médiation interculturelle prend toute son importance.

En effet, la médiation interculturelle, à travers toutes ses étapes, permettrait de favoriser la rencontre entre les deux partenaires (Vatz-Laaroussi, Tadlaoui et Gélinas, 2013). En s'inspirant des différentes étapes du modèle de Cohen-Emerique (1993 ; 2011), les partenaires pourraient être amenés à réfléchir sur eux-mêmes pour se décentrer afin de s'ouvrir à l'Autre et de créer des moments de rencontre.

Les résultats montrent que la première étape de l'approche interculturelle peut être, pour certains participants, considérée en partie acquise. En effet, les perceptions que les parents et les orthophonistes ont de leurs pratiques respectives ont été identifiées. Cependant, les résultats ne permettent pas de mettre à jour tous les référents sur lesquels s'appuient ces pratiques. Certes, au Québec le rôle des parents et des orthophonistes est prescrit par des lois (Gouvernement du Québec, 2002 ; OOAQ, 2016). Toutefois, ces dernières ne précisent pas la manière dont ce rôle doit être joué, conduisant ainsi à des attentes implicites et à des interprétations diverses de ce qui doit être fait. La médiation interculturelle pourrait à

cette étape aider les parties à rendre explicite ce qui est implicite et ainsi identifier les zones sensibles, afin de prendre conscience de son propre cadre de référence et de se décentrer pour débiter la deuxième étape (Cohen-Emerique, 2011).

Celle-ci consisterait pour chaque partie à connaître l'Autre en s'ouvrant à ses référents culturels. Or, les résultats, et notamment les divergences de perceptions documentées, indiquent que la réalisation de la deuxième étape ne semble pas aller de soi chez quelques participants. C'est le cas de certains des orthophonistes participants qui jugent les pratiques des parents immigrants à partir de ce qu'ils pensent que les parents devraient faire, engendrant un certain regard déficitaire sur ces derniers, alors que les dires des parents mettent en évidence la richesse de leurs pratiques. Ces constats vont dans le sens d'études qui notent que les parents immigrants considèrent que les intervenants tiennent peu compte de leurs spécificités culturelles lors des interventions (Max, 2012 ; Yu, 2013). Les parents semblent reconnaître davantage la perspective des orthophonistes, comme l'ont démontré des études qui ont documenté la transformation des perceptions parentales au fur et à mesure qu'ils collaborent avec les professionnels scolaires (Bergeron et Beauregard, 2018 ; Jegatheesan, 2010). Ainsi, il semble que si les parents reconnaissent l'expertise des orthophonistes, l'inverse n'est pas nécessairement le cas.

La dernière étape de la médiation interculturelle semble ici prometteuse, bien que difficile car les parties impliquées peuvent se sentir menacées dans leur expertise lorsqu'elles doivent reconnaître celle de l'Autre. Les résultats suggèrent à cet égard que les orthophonistes gagneraient à reconnaître davantage l'expertise des parents et à travailler avec celle-ci plutôt que de s'y confronter. De même, il y aurait un travail à effectuer auprès des parents immigrants pour que ces derniers se sentent légitimes à exposer aux professionnels leur expertise. Ceci pourrait se réaliser en provoquant des occasions, en trouvant des moments, des lieux où les deux parties pourraient se rencontrer et échanger ou en ayant recours à une personne exerçant un rôle de médiateur. Par exemple, l'approche participative utilisée en travail social (Paturel, 2014) permettrait aux parents et aux orthophonistes d'une part de mieux appréhender les réalités de chacun et d'autre part, de clarifier les attentes implicites ainsi que les visions du rôle de chacun et du rôle de l'Autre. C'est en partageant les points de vue de l'un et de l'autre que la rencontre serait favorisée. En ce sens, Vatz Laaroussi et Kanouté (2013) estiment que les efforts des milieux scolaires pour favoriser leur ouverture sur la communauté doivent se poursuivre, tant de la part des acteurs eux-

mêmes que sur les plans institutionnels et politiques. En effet, la responsabilité de l'ouverture à l'Autre n'appartient pas qu'aux acteurs. Les institutions et les politiques doivent mettre en avant une volonté claire de promouvoir la médiation interculturelle, notamment en diffusant les approches reconnues pour favoriser cette dernière, en facilitant les rencontres selon les disponibilités des parents et des orthophonistes. Une autre perspective serait de privilégier la formation des orthophonistes sur les familles immigrantes et sur l'interculturel et de favoriser la connaissance des parents immigrants du système scolaire du Québec. En effet, la réussite de la médiation interculturelle est une responsabilité partagée.

L'analyse des résultats a permis de répondre à la question examinée : quelles sont les perceptions des parents et des orthophonistes à l'égard des pratiques qu'ils mettent respectivement en place pour soutenir l'EEII présentant des difficultés de langage ? Toutefois, la recherche comporte certaines limites. Mentionnons d'abord que le faible nombre de participants ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des populations à l'étude. De plus, les participants ont accepté d'effectuer les entrevues sur une base volontaire, ce qui peut témoigner d'un intérêt pour la question de la collaboration. Ainsi, les résultats doivent être interprétés avec précaution. L'analyse des résultats fournit quelques pistes quant à la perception que ces partenaires ont sur les pratiques qu'ils déclarent instaurer auprès de l'EEII présentant des difficultés de langage. D'autres études de ce type permettraient une analyse plus fine des propos et des pratiques effectives de ces acteurs à l'égard de l'EEII dont ils partagent l'éducation.

## Conclusion

Pour conclure, les résultats montrent qu'il y aurait lieu d'améliorer le dialogue et de favoriser des interactions ainsi que des collaborations entre ces deux partenaires, notamment par la reconnaissance réciproque de leurs croyances, valeurs et pratiques – notamment celles qu'ils exercent réellement, et non idéalement – dans le soutien à l'enfant-élève pour ainsi reconnaître l'expertise de chacun. Ainsi pourrait-on souhaiter que les parents disposent de davantage de moyens pour faire valoir leur expertise, que les orthophonistes soient plus informées des réalités des familles immigrantes et que l'école fournisse les conditions nécessaires pour mener à bien l'intervention auprès des EEII et de leur famille. Enfin, il y aurait sans doute lieu d'assurer une meilleure concertation entre ces deux partenaires,

d'autant plus que tous deux affirment vouloir soutenir l'EEII présentant des difficultés de langage. Il est certain que la médiation interculturelle en tant que processus de réflexion sur les interactions établies entre ces deux partenaires constitue un espace où la connaissance de soi et de l'Autre ainsi que des interprétations réciproques facilitent la collaboration. Ces quelques éléments de réflexion font écho à ceux de Vatz Laaroussi et Kanouté (2013, p. 5) quand elles soulignent que « dans tous ces types de collaboration, on doit toujours envisager la participation de tous les acteurs avec une forme de réciprocité dans la reconnaissance et la décentration ».

## Références bibliographiques

- Beaucher, V. (2009). Revue de trois publications portant sur l'analyse secondaire en recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 28(1), 149-157.
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 32(3), 545-566.
- Beillerot, J. (2004). Médiation, éducation et formation. *Tréma*. Document consulté le 20/08/2019 sur <http://trema.revues.org/572>.
- Bergeron, A. et Beauregard, F. (2018). Perception de six parents immigrants à l'égard des difficultés langagières de leur enfant et de leur expérience de soins. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, 42(2), 165-180.
- Blumer, H. (1962). Society as symbolic interaction. Dans A. M. Rose (Dir.) *Human behaviour and social processes: an interactionist approach* (pp. 179-192). Londres : Routledge & Kegan Paul.
- Borri-Anadon, C. (2016). Les enjeux de l'évaluation des besoins des élèves en contexte de diversité. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (Dir.). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (pp.215-224). Anjou, Québec : Fides Éducation.
- Borri-Anadon, C. (2014). *Pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des élèves issus de minorités culturelles : une recherche interprétative-critique*. Thèse de doctorat inédite, UQAM.

- Bouchard, J.-M. et Kalubi, J.-C. (2003). Les difficultés de communication entre les intervenants et parents d'enfants vivant des incapacités. *Éducation et Francophonie*, 31(1), 108-129.
- Changkakoti, N. et Akkari, A. (2008). Famille et école dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441.
- Chatenoud, C., Beaugard, F. et Doucet, V. (2016). Accompagner les enseignants pour soutenir la participation de parents immigrants dans la réussite éducative de leur enfant ayant une dysphasie. *A.N.A. E.* 143, 1-12.
- Cohen-Emrique, M. (2015). *Pour une approche interculturelle en travail social*. 2<sup>e</sup> éd. Rennes : Presses de l'École des hautes études en santé publique.
- Cohen-Émérique, M. (2011). *Pour une approche interculturelle en travail social : théories et pratiques*. Rennes : Presses de l'École des hautes études en santé publique.
- Cohen-Émérique, M. (1993). L'approche interculturelle dans le processus d'aide. *Santé mentale au Québec*, 18(1), 71-91.
- Denni-Krichel N. (2003). Le partenariat parents-orthophonistes. *Enfances & Psy*, 21, 50-57.
- Fédération québécoise des centres de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement. (2008). *Guide de pratique. Déficience intellectuelle. Les services d'adaptation et de réadaptation à l'enfance 0-5 ans*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2002). *Loi sur la protection de la jeunesse*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Heaton, J. (2004). *Reworking Qualitative Data*. London : Sage.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A. et Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106(2), 105-131.
- Jegatheesan, B. (2010). Cross-cultural issues in parents-professional interactions : A qualitative study of perceptions of Asian American mothers of children with developmental disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 34, 123-136.
- Kalyanpur, M. et Harry, B. (2012). *Culture in special education : building a posture of reciprocity in parent-professional relationships*. Baltimore : Brookes.
- Kanouté F. (2003). *Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants*. Rapport de

- recherche : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal.
- Kanouté F. et Vatz Laaroussi, M. (2008). La relation écoles-familles immigrantes : une préoccupation récurrente, et pertinente. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 259-264.
- Kay-Raining Bird, E., Genesee, F. et Verhoeven, L. (2016). Bilingualism in children with developmental disorders : A narrative review. *Journal of Communication Disorders*, 63, 1-14.
- Larivée, S. J., Bédard, J., Couturier, Y. Kalubi, J.-C., Larose, F., Pierre, L. et Blain, F. (2015). *Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention*, Rapport de recherche, Fonds de recherche québécois sur la société et la culture.
- Lindsay, S., King, G., Klassen, A.F., Esses, V. et Stachel, M. (2012). Working with immigrant families raising a child with a disability : challenges and recommendations for healthcare and community service providers. *Disability & Rehabilitation*, 34(23), 2007-2017.
- Long-Sutehall, T, Sque, M. et Addington-Hall, J. (2010). Secondary analysis of qualitative data : a valuable method for exploring sensitive issues with an elusive population? *Journal of Research in Nursing*, 16(4) 335-344.
- Max, M.A. (2012). *Perceptions of Culturally and Linguistically Diverse Parents of Preschool Children with Speech and Language Impairments*. Thèse doctorale (Ph.D.), Northern Arizona University, Arizona.
- Miles, M., Huberman, M. et Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Method Sourcebook*. 3<sup>e</sup> ed. Thousand Oaks, CA : Sage Publications Inc.
- Ministère de la Justice du Québec. (2019). *La médiation*. Document consulté le 13 mai 2019 sur <https://www.justice.gouv.qc.ca/vos-differends/modes-de-prevention-et-de-reglement-des-differends-prd/la-mediation/>.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2015). *Statistiques de l'éducation : éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Direction des statistiques et de l'information décisionnelle. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Gouvernement du Québec. (2014). *Portrait statistique 2011-2012 des élèves issus de l'immigration : formation générale*

- des jeunes - Édition 2013*, Direction des statistiques et de l'information décisionnelle avec la collaboration de la 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 (MEQ). (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. Québec : Direction de la formation générale des jeunes.
- Ordre des Orthophonistes et Audiologistes du Québec (OOAQ). (2016). *Les orthophonistes et audiologistes, présents pour la réussite éducative*. Mémoire soumis dans le cadre des Consultations publiques sur la réussite éducative. Document consulté le 14 mai 2019 à l'adresse <http://www.ooaq.qc.ca/publications/OOAQ-ConsultationReussiteEducative-Final.pdf>.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *Analyses qualitatives en sciences humaines et sociales*. 4<sup>e</sup> éd. Paris : Armand Colin.
- Paturel, D. (2014). *Recherche en travail social : Les approches participatives*. Nîmes : Les Éditions Champ Social.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupard, 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.
- Poncelet, D. et Francis, V. (2010). L'engagement parental dans la scolarité des enfants. Questions et enjeux. *La Revue internationale de l'Éducation familiale*, 28, 6-17.
- Pronovost, G., Dumont, C. et Bitauneau, I. (2008). *La famille à l'horizon 2020*. Québec : PUQ.
- Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au carré pédagogique. *ASp*, 35-36, 183-200.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenty et L. Savoie-Zajc, (Ed.), *Introduction à la recherche* (p. 171-198). Sherbrooke : Éditions CRP.
- Thomas, W.I. (1928). *The Child in America : Behavior Problems and Programs*. New York : Alfred A. Knopf.

- Turnbull, A. P., Turnbull, R., Erwin, J. E., Soodak, L. et Shogren, K. (2011). *Families, professionals, and exceptionality. Positive Outcomes through partnerships and trust*. Upper Saddle River : Pearson.
- Vatz-Laaroussi, M. et Kanouté, F. (2013). *Les collaborations familles immigrantes-école-communauté : défis et enjeux*. CEETUM. Document consulté le 30/08/2019 accessible sur <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/capsules/2013-enjeux/vatz-kan-enj-2013.pdf>.
- Vatz-Laaroussi, M. Tadlaoui, J.E. et Gélinas, C. (2013). *Médiations interculturelles : défis et enjeux pour un mieux Vivre ensemble*. CEETUM. Document consulté le 30/08/2019 accessible sur <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/capsules/2013-enjeux/vatz-tad-gen-enj-2013.pdf>.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.
- Xue, L. (2007). *Portrait d'un processus d'intégration. Difficultés rencontrées et ressources mises à profit par les nouveaux arrivants au cours des quatre années qui suivent leur arrivée au Canada*. Ottawa, Citoyenneté et immigration Canada. Document consulté le 30/08/2019 accessible sur <http://www.cic.gc.ca/francais/pdf/recherche-stats/portrait-integr-process-f.pdf>.
- Yu, B. (2013). Issues in Bilingualism and Heritage Language Maintenance : Perspectives of Minority-Language Mothers of Children With Autism Spectrum Disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 22, 10–24.

