

Processus d'évaluation des besoins à l'école québécoise : idéologies linguistiques d'orthophonistes scolaires et sentiment d'in/sécurité linguistique d'élèves plurilingues

Corina Borri-Anadon

Marilyne Boisvert

Eve Lemaire

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Lorsqu'il est mis en œuvre auprès d'élèves issu.e.s de l'immigration ou racisé.e.s, le processus d'évaluation des besoins peut engendrer des phénomènes de sur- ou de sous-représentation de ces élèves en adaptation scolaire. Sachant que les représentations des acteurs et actrices scolaires sur les élèves ont une incidence majeure sur la mise en œuvre de pratiques équitables, cet article vise à dégager les idéologies linguistiques d'orthophonistes scolaires à partir de l'analyse de 21 rapports d'évaluation d'élèves plurilingues. Les résultats montrent que les monolinguismes imposé et assimilationniste, le multilinguisme ségrégationniste ainsi que le plurilinguisme sont présents de manière inégale et différente dans le corpus. La discussion aborde la présence d'idéologies linguistiques fluctuantes entre les participantes et au sein des participantes elles-mêmes; la faible reconnaissance du répertoire linguistique des élèves et sa cristallisation à travers la langue considérée maternelle, ainsi que les possibles incidences des résultats sur le sentiment d'in/sécurité linguistique des élèves concerné.e.s.

Mots-clés: Québec, élèves plurilingues, évaluation des besoins, idéologies linguistiques, orthophonistes, sentiment d'in/sécurité linguistique

Abstract

When implemented with students with an immigrant background or racialized, the needs assessment process can lead to over- or under-representation of these students in special education. Knowing that the representations of school actors on students have a major impact on the implementation of equitable practices, this article aims to identify the linguistic ideologies of school speech-language pathologists

La correspondance devrait être adressée à Corina Borri-Anadon : corina.borri-anadon@uqtr.ca

CAHIERS DE L'IOB / OLBI JOURNAL

Vol. 13, 2023 223–245 doi.org/10.18192/olbij.v13i1.6607

© Les auteur(e)s. | The author(s). 

from the analysis of 21 assessment reports of plurilingual students. The results show that imposed and assimilationist monolingualism, segregationist multilingualism and plurilingualism are unevenly present in the corpus. The discussion addresses the presence of fluctuating linguistic ideologies between the participants and within one specific participant, the low recognition of the linguistic repertoire of the students and the crystallization of the latter through the considered "mother tongue" as well as the possible links between the results and student's feeling of linguistic in/security.

Keywords: Quebec, plurilingual students, needs assessment, language ideologies, speech-language pathologists, sense of linguistic in/security

Les politiques linguistiques à l'école québécoise

Depuis l'adoption de la *Charte de la langue française* (loi 101) en 1977 au Québec, le réseau scolaire francophone a le mandat d'accueillir une population scolaire hétérogène, particulièrement sur les plans ethnoculturel, religieux et linguistique. En effet, cette loi introduit certaines dispositions liées à la scolarisation des élèves issu.e.s de l'immigration, qui sont tenu.e.s, à quelques exceptions près, de fréquenter un établissement francophone. Toutefois, la *Charte de la langue française* n'a pas pour seul impact des dispositions relatives à la scolarisation des élèves. Pour les tenants et les tenantes de l'interculturalisme québécois, elle vise spécifiquement à protéger la langue française dans un contexte de concurrence linguistique, elle cherche à asseoir la légitimité du français et à la loger au cœur de l'identité québécoise, notamment à travers des institutions comme l'école (Rocher et al., 2007). L'adoption récente, en 2022, de la *Loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français* qui modifie la *Charte de la langue française* poursuit ces visées en prescrivant notamment l'usage exclusif du français par les employés et employées du secteur public dans leurs communications avec les individus, sauf pour certaines exceptions, dont lorsque la santé, la sécurité ou les principes de justice naturelles l'exigent. En outre, dans le cas des personnes immigrantes, ce n'est que pendant les six premiers mois après leur arrivée et dans le cadre des services liés à leur accueil qu'il sera permis aux employés et employées de l'État de communiquer avec elles dans des langues autres que le français (ou l'anglais, dans des institutions bilingues reconnues). Cette loi et les directives qui en découlent s'inscrivent dans un contexte de vifs débats dans les sphères académiques et médiatiques sur la définition même du groupe francophone (Corbeil, 2020, 2021) et sur le recours à d'autres langues que le français dans le cadre de services publics dont l'éducation (Butler et al., 2021).

Ces débats s'inscrivent en tension avec les constats de la recherche québécoise des dernières décennies qui a documenté la place déterminante des

pratiques et des représentations langagières valorisant la diversité linguistique et permettant de soutenir le sentiment de sécurité linguistique des élèves ainsi que de développer leur rapport aux langues et aux variétés de langue (Remysen, 2018). Ces recherches ont porté sur une diversité des pratiques des acteurs et actrices de la communauté éducative, qu'il s'agisse des pratiques d'enseignement-apprentissage en salle de classe, des interactions entre élèves et personnels, des relations avec les familles et la communauté, des pratiques d'évaluation des besoins et de soutien des élèves considéré.e.s *en difficulté* ou à risque de l'être (Allen, 2006; Archambault et al., 2019; Armand et al., 2008; Ballinger et al., 2022; Lory & Armand, 2016; Magnan & Darchnian, 2014; Steinbach & Grenier, 2013) en interrogeant notamment le regard que les acteurs et actrices scolaires portent sur la diversité linguistique qui caractérise leur contexte professionnel. Dans cette même lignée, dans le cadre de cet article, nous nous penchons plus spécifiquement sur ces regards, que nous désignerons par idéologies linguistiques, chez les orthophonistes scolaires lorsqu'elles¹ œuvrent auprès d'élèves issu.e.s de l'immigration plurilingues dans le cadre du processus d'évaluation de leurs besoins.

L'évaluation des besoins des élèves issu.e.s de l'immigration plurilingues : enjeux pour la pratique orthophonique

Au Québec, le réseau scolaire francophone accueille une population diversifiée d'élèves et s'est engagé à répondre à leurs besoins, tout aussi hétérogènes (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Cette diversité s'y reflète notamment par la présence de diverses populations², soit les élèves issu.e.s de l'immigration, les élèves dits « allophones » et les élèves handicapé.e.s ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA). Les élèves issu.e.s de l'immigration, correspondant à près du tiers, 32,2 %, de l'effectif du réseau scolaire francophone (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2021b), sont des élèves né.e.s à l'extérieur du Canada ou né.e.s au Canada dont au moins un des deux parents est né à l'extérieur de celui-ci. Parmi ces élèves, mais pas uniquement, 17,3 % des élèves sont considéré.e.s comme *allophones* (MEQ, 2021b), un terme utilisé par le Ministère (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014b) signifiant qu'ils ne

¹Le choix du genre féminin pour désigner les orthophonistes s'appuie sur le fait qu'il s'agit d'une profession majoritairement féminine.

²Nous avons recours à ces catégories compte tenu de leur prégnance dans les pratiques mises en place dans les milieux scolaires, bien que nous soyons conscientes que toute catégorisation mettant l'accent sur des caractéristiques spécifiques d'une population construite comme Autre, est susceptible de participer à son exclusion.

possèdent comme *langue maternelle*³ déclarée ni le français, ni l'anglais, ni une langue des nations autochtones, ce qui peut impliquer (ou non) qu'ils ou elles soient en apprentissage du français, langue de scolarisation. Pour éviter de renforcer une lecture déficitaire de leur répertoire linguistique et d'en reconnaître la richesse, nous référerons à ces élèves comme étant plurilingues émergent.e.s à l'instar de García (2009) qui propose de les concevoir sur un continuum selon leur possibilité de mobiliser leurs diverses ressources langagières. Les élèves HDAA, qui correspondent quant à eux à 23 % de l'effectif public (MEQ, 2022b), sont des jeunes qui, selon le Ministère, présentent des limitations résultant d'une déficience ou d'un trouble associés à un code de difficulté ou ceux et celles pour lesquels un plan d'intervention est mis en place (MELS, 2007). Il s'agit, en fait, de populations d'élèves distinctes, mais non exclusives, car certain.e.s élèves issu.e.s de l'immigration ou plurilingues peuvent être identifié.e.s comme élève HDAA.

Le rôle de l'orthophoniste scolaire, en tant que professionnelle des services complémentaires, est central à cet égard (MEQ, 2002; Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec, 2016). Impliquée dans les services d'aide dont la mission est d'assurer « l'égalité des chances » (MEQ, 2002, p. 38), cette professionnelle est chargée d'évaluer et d'intervenir auprès des élèves présentant des difficultés langagières ou de communication et est donc directement concernée par le processus d'évaluation des besoins pouvant mener à leur identification comme élève HDAA (MELS, 2007). Or, en sus des différents débats sur la notion de besoins elle-même, notamment sur sa polysémie et sur le fait que malgré ses intentions inclusives et son caractère écologique (Lavoie et al., 2013), elle se réduise bien souvent à une perspective psychomédicale où les besoins sont considérés appartenir à l'élève et sont perçus comme des déficits ou des difficultés qu'on lui attribue (Bauer et al., 2019), ce processus est traversé par divers enjeux lorsqu'il concerne des élèves issu.e.s de l'immigration ou plurilingues.

En effet, porter un regard sur les besoins de l'élève implique de déterminer à quelle population appartient ce dernier ou cette dernière, notamment s'il s'agit d'un ou d'une élève HDAA ou bénéficiant de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (MELS, 2014b). L'établissement de cette distinction, essentielle dans le contexte scolaire québécois afin que l'élève puisse bénéficier de soutien (MEQ, 2021a), est toutefois susceptible

³Bien que plusieurs auteurs remettent en question cette notion (voir par exemple, Van Mensel & Hélot, 2019), son emploi ici se justifie par sa présence dans les documents du ministère de l'Éducation pour parler de « la première langue apprise par l'enfant » (MELS, 2014a, p. 3) de même que dans les données empiriques présentées. Dans les autres occurrences, nous aurons recours à l'expression « langue considérée maternelle ».

d'engendrer des phénomènes de sur- ou de sous-représentation de certains groupes racisés dans les programmes d'adaptation scolaire ou dans la catégorie des élèves HDAA (McAndrew et al., 2015). En plus des enjeux liés à la mise en œuvre de pratiques dites compréhensives, dynamiques et différenciées permettant de porter un regard le plus juste possible sur les besoins rencontrés (Borri-Anadon et al., 2017 ; Borri-Anadon et al., 2018), d'autres recherches se centrent sur les représentations au fondement même de ces pratiques. Par exemple, Collins et Borri-Anadon (2021) ont documenté les interprétations que les acteurs scolaires construisent à l'égard des *difficultés* des élèves racisé.e.s, interprétations traversées par le racisme et le capacitisme, mobilisant respectivement des marqueurs culturels, linguistiques ou des marqueurs liés à l'in/capacité en fonction d'une norme culturelle ou développementale. Plus spécifiquement au niveau linguistique, des travaux récents questionnent le regard porté à l'égard des langues et de leur mobilisation par les personnes plurilingues sur les pratiques d'évaluation de leurs compétences langagières et non seulement linguistiques (voir notamment Otheguy et al., 2015).

Dans cette veine, et à la lumière des encadrements linguistiques, de ceux liés à l'évaluation des besoins à l'école québécoise de même que des enjeux qu'ils soulèvent pour la pratique orthophonique auprès d'élèves plurilingues, cet article se penche sur les pratiques d'évaluation d'orthophonistes scolaires de sorte à dégager les idéologies linguistiques sur lesquelles elles reposent. Cette mise en lumière empirique permet ensuite d'appréhender comment ces idéologies linguistiques sont susceptibles d'agir sur le développement du sentiment d'in/sécurité linguistique des élèves plurilingues.

Les idéologies linguistiques : un outil heuristiquement riche pour l'analyse de pratiques

Le concept d'idéologie linguistique est au carrefour de plusieurs disciplines, dont la sociolinguistique critique et l'anthropologie (Costa, 2017; Kroskrity, 2010). Quel que soit l'éclairage disciplinaire permettant de le circonscrire, il renvoie essentiellement à étudier les relations entre langue et société. En anthropologie linguistique, les idéologies se définissent plus particulièrement comme un système de représentations implicites ou explicites sur les langues, sur leurs usages et sur leurs usagers (Kroskrity, 2010; Woolard, 1998). Les travaux qui se sont intéressés à ce concept mettent notamment en évidence que les idéologies linguistiques peuvent traduire des relations de pouvoir entre les langues ou entre les membres de différentes communautés linguistiques (Henderson, 2019; Kiramba, 2018) et qu'elles ont ainsi ceci de particulier de mettre au jour le lien qui unit le langage aux structures sociales (Woolard & Schieffelin, 1994). Il faut savoir, en revanche, que les idéologies linguistiques ne se présentent pas seulement à un niveau *macro*,

par exemple à travers les discours dominants et hégémoniques (Blanchet, 2016), les politiques linguistiques (Lippi-Green, 2011) ou les programmes d'études (Boisvert et al., 2020); elles peuvent aussi être explorées à un niveau *micro*, se reflétant à travers les discours et les pratiques d'un individu (Costa, 2017; Henderson et Palmer, 2015). En effet, l'étude des idéologies linguistiques ne se réduit pas à l'analyse du discours des acteurs et actrices. Elle implique, souvent, un travail ethnographique situé visant à repérer les traces d'idéologies linguistiques, voire de pouvoir, dans l'action (Costa, 2017). L'idéologie linguistique constitue alors une rationalisation du discours et de l'action chez l'acteur ou l'actrice social.e (Silverstein, 1979, 1998) qui est susceptible de participer à l'exclusion de groupes linguistiques minorisés (Henderson, 2019; Kiramba, 2018; Siegel, 2006) en déterminant la valeur, la fonction ou le statut des langues ou des variétés de langues et leurs usages (Blommaert, 2006; Surtees, 2016). Dans ce sens, au-delà des pratiques individuelles des orthophonistes, le choix du recours à ce concept dans le cadre de cette contribution permet d'éclairer leurs pratiques en tant que groupe social régi par les politiques linguistiques et les encadrements professionnels qui sont eux-mêmes traversés par des idéologies linguistiques.

Ainsi, il importe de reconnaître l'existence d'un large spectre d'idéologies linguistiques. Plusieurs découpages sont proposés dans les écrits (Armand, 2021; Henderson, 2017; Siegel, 2006), ceux-ci ayant souvent comme point commun de dégager un certain continuum entre les idéologies monolingues (une seule langue) ou mononormatives (une seule variété de langue), qui valorisent la langue ou l'usage d'une langue du groupe majoritaire (Blanchet et al., 2014), et les idéologies plurilingues, qui valorisent plutôt la diversité linguistique. Dans le cadre de cet article, nous retenons le découpage d'Armand (2021) puisque, bien qu'il ne constitue pas la description exacte d'une situation éducative complexe, il permet de distinguer quatre idéologies linguistiques prototypiques heuristiquement riches pour l'analyse de pratiques. En effet, l'auteure illustre ces dernières par le biais d'exemples historiques et actuels, reposant à la fois sur des politiques de niveau *macro* qui, poussées à l'extrême, peuvent se traduire par l'instauration de systèmes éducatifs violents ou reposant sur une hiérarchisation explicite des langues, et sur des exemples de pratiques pédagogiques de niveau plus *micro*, telles que les pratiques mises en œuvre par les acteurs et actrices scolaires favorisant ou non le recours à d'autres langues que le français en classe, hors classe et en contexte familial.

Deux de ces idéologies linguistiques, le monolinguisme imposé et le monolinguisme assimilationniste, visent la disparition de la diversité linguistique, mais se distinguent quant aux statuts accordés aux différentes langues et à leurs locuteurs et locutrices. Si le monolinguisme assimilationniste reconnaît en quelque sorte l'égalité entre les langues, dans le sens où leur

valeur repose sur des considérations pragmatiques, le monolinguisme imposé, quant à lui, repose sur une hiérarchie entre les langues, au profit d'une langue communedominante. Elles sont toutes deux associées à un certain linguicisme, soit une forme de discrimination qui est basée sur l'appartenance à un groupe linguistique (Skutnabb-Kangas, 1995), que d'autres (dont Blanchet, 2021) désignent par glottophobie. Alors que la première est associée à un linguicisme passif, qui conçoit la diversité linguistique comme un frein à la communication et qui propose l'assimilation des groupes linguistiques minorisés, la seconde a recours à un linguicisme actif, voire explicite, qui peine même à reconnaître l'existence des groupes linguistiques minorisés et qui met de l'avant des actions visant à maintenir leur hiérarchisation et leur effacement.

Les deux autres idéologies, qui cherchent quant à elles à maintenir la diversité linguistique, sont le multilinguisme ségrégationniste et le plurilinguisme. Tout comme le monolinguisme imposé, le multilinguisme ségrégationniste envisage les langues de façon hiérarchique ou inégalitaire en cherchant à éviter les contacts entre membres des différents groupes linguistiques majoritaires et minoritaires. Enfin, la dernière idéologie linguistique, le plurilinguisme, prône l'égalité entre les langues et leurs locuteurs et locutrices. Selon cette idéologie, les langues devraient non seulement coexister, mais également être reconnues comme des ressources contribuant à la compétence plurilingue des individus.

En somme, les idéologies linguistiques orientent et sont nécessairement au fondement des pratiques des acteurs et actrices scolaires (Fitriati, 2015; Henderson, 2019; Henderson et Palmer, 2015 ; Kiramba, 2018), dont les orthophonistes scolaires à travers leurs différents actes professionnels, soit : la cueillette d'informations sur l'élève; le choix de la ou des langue(s) évaluée(s), les stratégies évaluatives mises en œuvre ; l'établissement d'une conclusion orthophonique et la formulation de recommandations, au sein du processus d'évaluation des besoins (Borri-Anadon, 2014).

En outre, divers travaux qui se penchent davantage sur l'expérience des élèves racisé.e.s, proposent de lier l'analyse des idéologies linguistiques aux travaux sur le racisme et le capacitisme dans une perspective intersectionnelle de mise en évidence de la construction de la déviance linguistique (Migliarini et Cioè-Peña, 2022; Phuong, 2017). Selon Blanchet et al. (2014) :

L'insécurité linguistique est la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre ce qu'ils parlent et une langue (ou variété de langue) légitimée socialement parce qu'elle est celle de la classe dominante, parce qu'elle est perçue comme 'pure' (supposée sans interférences avec un autre idiome non légitime), ou encore parce qu'elle est perçue comme celle de locuteurs fictifs détenteurs de la norme véhiculée par l'institution scolaire. (p. 293)

Dans ce sens, le processus d'évaluation des besoins, en tant que pratique

d'équité qui considère les réalités et les expériences particulières des élèves plurilingues, peut être l'occasion de valoriser et de légitimer leur bagage linguistique et de lever les obstacles qu'ils et elles peuvent rencontrer dans l'espace scolaire (Potvin, 2018; Thésée & Carr, 2007) ou, au contraire, de participer à leur exclusion. Ainsi, Blanchet et al. (2014) rappellent que l'école, notamment par le fait que la langue de scolarisation y est constamment évaluée, participe activement au développement d'un sentiment de sécurité linguistique chez les élèves ou au contraire à sa fragilisation. Ainsi, l'objectif spécifique poursuivi par cette contribution est de dégager les idéologies linguistiques d'orthophonistes scolaires suivant le modèle d'Armand (2021) au sein des actes professionnels constitutifs du processus d'évaluation des besoins d'élèves plurilingues afin d'éclairer la réflexion sur leur incidence sur le sentiment d'in/sécurité linguistique des élèves issu.e.s de l'immigration plurilingues.

Méthodologie

Pour atteindre ces objectifs, nous avons relevé les idéologies linguistiques d'orthophonistes scolaires à travers leurs pratiques d'évaluation lorsqu'elles œuvrent auprès d'élèves plurilingues. En cohérence avec le regard ethnographique exigé pour appréhender les traces des idéologies linguistiques dans l'action (Costa, 2017; Goyer et Borri-Anadon, 2018), nous avons analysé des rapports d'évaluation orthophonique d'élèves issu.e.s de l'immigration plurilingues. Source invoquée d'information, par opposition à des données provoquées par la recherche (Borri-Anadon, 2014) et éléments de culture matérialisée (Hodder, 2000), ces documents représentent une porte d'entrée pour dégager, au-delà des pratiques déclarées, comment les idéologies linguistiques sont susceptibles de participer au processus de catégorisation socioscolaire. Versés au dossier de l'élève et résultant du processus d'évaluation des besoins réalisé, les rapports d'évaluation orthophonique contiennent habituellement les sections suivantes : le motif de référence, l'histoire de cas, les résultats de l'évaluation, la conclusion orthophonique et les recommandations, en cohérence avec les orientations en la matière (Borri-Anadon, 2014).

Le corpus des données est constitué de 21 rapports d'évaluation d'élèves issu.e.s de l'immigration plurilingues, rédigés par dix orthophonistes (certaines ayant évalué jusqu'à trois élèves) œuvrant dans des écoles primaires montréalaises pluriethniques et plurilingues, où ces élèves se retrouvent en plus grand nombre qu'ailleurs au Québec. Les 21 élèves plurilingues présentent des profils variés; tant sur le plan de leur statut d'immigration (six de première génération, neuf de deuxième génération, six dont le statut générationnel est inconnu); de leur pays d'origine (12 pays d'origine différents); de leur répertoire linguistique (certains parlant jusqu'à cinq langues différentes à

la maison); que de leur niveau scolaire (du préscolaire à la 4^{ème} année du primaire). Ces informations sont celles contenues dans les rapports d'évaluation orthophoniques analysés, leur cueillette constituant en soi un acte professionnel du processus évaluatif, tel que mentionné antérieurement. Les orthophonistes ayant réalisé les évaluations sont neuf femmes et un homme, une seule étant née à l'extérieur du Canada et déclarant parler une autre langue que le français ou l'anglais. Les rapports consultés sont issus de deux projets de recherche différents, le premier visant spécifiquement à décrire les pratiques d'évaluation d'orthophonistes scolaires (Borri-Anadon, 2014), le deuxième, ayant pour objectif de documenter les processus de classement des élèves issu.e.s de l'immigration du primaire considéré.e.s comme ayant des besoins particuliers (Borri-Anadon & Collins, 2022; Collins & Borri-Anadon, 2021). Dans ces deux projets, les rapports découlent des données recueillies afin de documenter la dimension concrète des pratiques d'évaluation et ou de classement à l'égard des élèves issu.e.s de l'immigration et ont été choisis et partagés par les professionnelles participantes.

Les rapports ont d'abord été analysés par l'entremise d'une analyse thématique de contenu (Paillé & Mucchielli, 2003) empruntant une posture davantage illustrative (Demazière & Dubar, 1997) et une logique inductive délibératoire (Savoie-Zajc, 2018) à deux niveaux. D'abord, le corpus a été thématisé en fonction des actes professionnels constitutifs du processus d'évaluation des besoins décrits plus tôt. Cette étape d'analyse a permis un premier traitement des données, ce qui a par la suite permis de relever les idéologies linguistiques telles que définies par Armand (2021) au sein des rapports.

Résultats

Cette section s'attarde à décrire comment les idéologies linguistiques présentées se manifestent dans les rapports d'évaluation analysés. Les résultats montrent, qu'en fonction des actes professionnels analysés, certaines idéologies linguistiques sont plus présentes que d'autres dans les rapports d'évaluation, et corolairement chez les participantes. Nous les illustrerons ci-après une après l'autre, à partir d'extraits choisis, selon leur prégnance dans le corpus.

Monolinguisme imposé

Notre analyse a permis de constater que le monolinguisme imposé est l'idéologie linguistique la plus présente dans les rapports d'évaluation analysés. Cette idéologie se manifeste principalement dans le choix de la ou des langues évaluées, par le fait de procéder à l'évaluation des habiletés langagières de l'élève dans la langue de scolarisation uniquement. Sur les 21

rapports consultés, on remarque que 11 élèves ont été évalué.e.s uniquement en français. Par voie de conséquence, aucun lien n'est fait entre les langues composant le répertoire linguistique de l'élève. Ce choix a des répercussions sur plusieurs autres actes professionnels du processus d'évaluation des besoins, comme on peut le constater dans ce qui suit.

Concernant les stratégies évaluatives empruntées, non seulement les rapports associés au monolinguisme imposé ont tous recours à l'utilisation de tests standardisés, mais la place que ceux-ci occupent dans le rapport est centrale. Ce faisant, ils tendent à occulter le plurilinguisme des élèves, en instaurant les mêmes stratégies d'évaluation que celles que l'on déploierait pour un ou une élève correspondant à la population de normalisation du test, sans aucune référence à son répertoire linguistique.

Cette occultation est également visible dans l'établissement de la conclusion orthophonique. Les participantes se fient notamment à l'âge et au niveau scolaire et s'attendent donc à une certaine performance de la part de l'élève basée sur une norme développementale qui ne prend pas en compte le fait que les élèves évalué.e.s sont plurilingues. De plus, la cueillette d'informations ne semble pas servir à contextualiser la conclusion. Dans certains rapports, aucune mention du plurilinguisme de l'élève n'est indiquée, alors que dans d'autres, la participante mentionne de façon explicite le faible impact du bilinguisme sur le développement langagier de l'élève. L'extrait 1 illustre ce dernier cas.

- (1) P5 : Élève 10 évolue dans un contexte bilingue (français/arabe). Toutefois, le bilinguisme ne peut expliquer, à lui seul, l'ampleur des difficultés langagières. [P5:E10⁴]

Cet accent mis sur une langue commune imposée, le cas échéant le français, se répercute par conséquent dans certaines recommandations issues des rapports d'évaluation qui visent notamment à amener les parents à soutenir chez leur enfant l'apprentissage de cette langue à la maison et dans les loisirs, comme le démontre l'extrait 2 :

- (2) P2 : Améliorer le langage réceptif et expressif de l'enfant par le biais des récits, de la lecture de livres et de films à contenu éducatif en français. [P2:E4]

Conformément à la définition du monolinguisme imposé proposée par Armand (2021), les extraits des rapports d'évaluation orthophoniques analysés qui s'inscrivent dans cette idéologie linguistique reposent sur une négation du plurilinguisme des élèves, en concordance avec les visées de cette idéologie,

⁴Pour protéger l'identité des participantes et des élèves concerné.e.s, la lettre P fait référence à l'orthophoniste participante, alors que la lettre E concerne l'élève dont les besoins sont évalués.

soit une disparition de la diversité linguistique et un maintien de l'inégalité des langues. La langue de l'école, en tant que langue dominante, devient la seule langue à travers laquelle l'élève est évalué.e puis soutenu.e. Notons que certaines des données associées au monolinguisme imposé sous-tendent que le plurilinguisme représente une source des difficultés de l'élève, mais cette vision est plus caractéristique du monolinguisme assimilationniste.

Monolinguisme assimilationniste

Le monolinguisme assimilationniste se reflète dans plusieurs rapports d'évaluation qui, contrairement à ceux associés au monolinguisme imposé, font état du choix de procéder à l'évaluation à la fois de la langue considérée maternelle et de la langue de scolarisation, ce qui témoigne d'une certaine reconnaissance de ces dernières. Toutefois, ce sont plutôt les liens établis entre ces langues dans les différents actes professionnels qui traduisent le monolinguisme assimilationniste.

Concernant le recours aux stratégies évaluatives, celles-ci tentent de documenter les impacts des autres langues constituant le répertoire linguistique de l'élève sur l'apprentissage du français. Ce faisant, les différentes langues et la mobilisation des différentes ressources linguistiques de l'élève sont davantage conçues comme des obstacles au développement langagier de l'élève, comme en témoigne l'extrait 3 :

- (3) P1 : Le développement de la morphosyntaxe est compliqué par le contexte de plurilinguisme et la persistance d'inférences entre les langues parlées par l'élève. [P1:E3]

Conséquemment, certaines participantes en viennent à considérer, dans l'établissement de la conclusion orthophonique, le plurilinguisme en tant que facteur de risque, c'est-à-dire comme une condition pouvant aggraver la situation de l'élève, voire en compromettre le développement, comme en font montre ces deux professionnelles dans les extraits suivants (4 et 5) :

- (4) P9 : ces perturbations ne peuvent être attribuées au contexte de multilinguisme mais le multilinguisme peut avoir contribué à augmenter leur degré de sévérité ... Nous concluons à la présence d'un trouble primaire du langage (dysphasie) amplifié par le multilinguisme, ayant des répercussions à l'écrit (lecture et écriture). [P9:E17]
- (5) P10 : le facteur du multilinguisme peut venir alourdir le portrait des difficultés observées. [P10:E20]

Notre analyse met en lumière que le monolinguisme assimilationniste repose sur une certaine prise en compte du répertoire linguistique de l'élève, qui témoigne d'une relative égalité entre les langues, tel que le soutient

Armand (2021). Toutefois, dans les extraits que nous avons associés à cette idéologique linguistique, il semble s'agir d'une prise en compte résignée, guidée par des considérations pragmatiques qui, tout en visant la disparition de la diversité linguistique, reconnaissent son existence dans le répertoire linguistique de l'apprenant.e. En effet, les données révèlent la présence d'une perspective déficitaire du plurilinguisme qui représente une condition défavorable à l'élève, engendrant un certain nombre de *difficultés* vues à travers une lunette psychomédicale.

Multilinguisme ségrégationniste

Le multilinguisme ségrégationniste est apparu de façon saillante dans un seul rapport (P2:E4) et de manière plus ponctuelle à travers les actes professionnels qui concernent le choix des langues évaluées et les recommandations formulées.

Ainsi, comme dans le monolinguisme assimilationniste, cette idéologique se manifeste notamment par la tendance à évaluer l'élève à la fois dans la langue de scolarisation, le français, et dans sa langue considérée maternelle, mais ici, cela se fait en séparant les langues afin de comparer les résultats obtenus dans chacune d'entre elles et ainsi vérifier si le profil est dysharmonique ou non. Toutefois, cette mise en parallèle entre les compétences langagières évaluées dans les deux langues s'effectue sans considérer les contextes de leur développement respectif et les autres langues de leur répertoire linguistique, le cas échéant.

En ce qui concerne la formulation de recommandations, ces dernières tendent également à séparer les langues, dans le but de soutenir le développement langagier de l'élève. Ainsi, elles laissent entrevoir qu'en procédant à une gestion des langues, on souhaite éviter le *mélange* qui serait engendré par leurs contacts désorganisés. Par exemple, en ce qui concerne l'utilisation des langues en milieu familial, une orthophoniste écrit (extrait 6), en recourant au principe de Grammont-Ronjat qui préconise que les échanges reposent sur une association personne-langue. Ce principe, dont l'efficacité n'a pas été mise en évidence (Hamers, 1990), contraindrait par ailleurs l'authenticité des échanges au sein de familles plurilingues (Hélot, 2007) :

- (6) P2 : Prioriser l'utilisation d'une langue à la maison ou soit une personne-langue (ex : père parle en anglais, mère parle en français). [P2:E4].

Dans le même sens, une autre orthophoniste (extrait 7) suggère de considérer la scolarisation de l'élève dans le réseau anglophone, afin qu'il ou elle soit scolarisé.e dans la langue considérée maternelle.

- (7) P1 : il pourrait être possible d'envisager la possibilité d'une demande de dérogation pour une scolarisation en anglais, langue maternelle. [P1:E2]

Alors que le monolinguisme assimilationniste conçoit la diversité linguistique comme un facteur de risque pour le développement langagier de l'élève, le multilinguisme ségrégationniste cherche quant à lui à établir une séparation nette entre les langues en concevant l'élève plurilingue comme plusieurs monolingues, selon l'espace qu'il ou elle fréquente. Ceci témoigne, bien que de manière subtile, d'une certaine hiérarchisation entre les langues. D'une part, la non prise en compte de leur contexte de développement respectif contribue à fragiliser davantage les langues moins valorisées qui se voient confinées. D'autre part, une certaine cristallisation des langues comme étant des entités totalement distinctes qu'il convient de préserver comme telles peut renforcer l'idée que les langues minoritaires sont des menaces à la langue dominante.

Plurilinguisme

Le plurilinguisme a été peu observé dans les rapports d'évaluation analysés, bien que certains d'entre eux font état d'actes professionnels attestant, à certains égards, de cette idéologie. Au-delà du fait que ces rapports d'évaluation ont documenté les habiletés langagières de l'élève dans plusieurs langues de son répertoire linguistique, dans un cas dans les trois langues d'exposition de l'élève, c'est la reconnaissance de leur mobilisation conjointe et de la compétence plurilingue de l'élève qui permet de les mettre en relation avec une telle idéologie à travers divers actes professionnels.

En ce qui concerne la cueillette d'informations, deux rapports documentent plus en détail, avec l'aide d'interprètes et de rencontres avec la famille de l'élève, les différentes langues auxquelles l'élève a été exposé de même que les occasions qu'il ou elle a eues de développer ses compétences langagières.

En outre, ces mêmes rapports reposent sur une diversité de stratégies évaluatives, dont l'analyse d'échantillons de langage spontané de même que des observations et des tâches informelles réalisées en contexte authentique, notamment à l'extérieur de l'école. En outre, ils font état de nuances et de prudence quant au recours aux tests standardisés en mentionnant que l'élève ne correspond pas à leur population de normalisation de l'outil. La participante 3, par exemple, met en garde vis-à-vis de l'interprétation des résultats quantitatifs comme en témoigne l'extrait 8 :

- (8) P3 : Les résultats de ces évaluations ne sont qu'à titre indicatif puisque ces outils ne sont pas validés pour une population allophone. Il est donc essentiel de demeurer prudent dans l'interprétation de ces résultats. [P3:E6]

Enfin, une des recommandations formulées dans les rapports analysés vise à favoriser le développement des compétences langagières de l'élève dans une autre langue que la langue de scolarisation. C'est le cas de la participante 3, qui suggère que l'élève 6 participe au *Programme d'enseignement des langues*

d'origines, une mesure qui lui permet de « bénéficier des avantages cognitifs du bilinguisme » (MEQ, 2022a, p. 10). Ainsi, à travers ces actes professionnels qui reconnaissent l'égalité entre les langues et la diversité linguistique comme une richesse à valoriser, ces extraits semblent s'inscrire dans une idéologie linguistique qui vise à soutenir la compétence plurilingue des élèves évalué.e.s.

Discussion

Après avoir décrit comment les idéologies linguistiques se manifestent dans le processus d'évaluation des besoins d'élèves issu.e.s de l'immigration plurilingues, cela par l'entremise de l'analyse des actes professionnels consignés dans les rapports d'évaluation d'orthophonistes scolaires, la discussion des résultats nous amène à divers constats, dont la présence d'idéologies linguistiques fluctuantes entre les participantes et chez une même participante ; la faible reconnaissance du répertoire linguistique des élèves et sa cristallisation à travers la langue considérée maternelle. Des pistes de réflexions émergentes quant à l'expérience des élèves plurilingues de ces idéologies et plus précisément quant à leur sentiment d'in/sécurité linguistique sont aussi abordées.

Premièrement, il faut rappeler que les idéologies linguistiques sont ancrées dans la matérialité des choses, dans l'expérience et dans leur contexte d'énonciation (Costa, 2017), tout en étant liées à des positions sociales, ce qui fait en sorte, que les membres d'un même groupe social peuvent véhiculer des idéologies linguistiques différentes (Kroskrity, 1998). Ainsi, les idéologies linguistiques, complexes, ne sont pas toujours cohérentes et, selon certaines études, peuvent se trouver en concurrence chez un même individu (Bacon, 2020 ; Fitriati, 2015; Henderson, 2017; Henderson et Palmer, 2015; Lew & Siffrin, 2019). Les résultats de notre étude tendent à corroborer ces constats. D'une part, les participantes ne partagent pas les mêmes idéologies linguistiques malgré qu'elles appartiennent à un même groupe social, caractérisé par une réalité professionnelle partagée et une certaine homogénéité sur le plan des langues parlées et des origines. D'autre part, il apparaît délicat d'associer une idéologie linguistique à une participante, ces idéologies linguistiques étant fluctuantes dans un même rapport d'évaluation ou bien d'un rapport d'évaluation à un autre. Comme le souligne Armand (2021), bien que son modèle propose des frontières claires entre les idéologies linguistiques, ces dernières peuvent se chevaucher, voire cohabiter. Les idéologies linguistiques apparaissent ainsi comme des représentations dynamiques, qui tendent à se moduler en fonction du contexte, des actes professionnels déployés et des particularités des élèves évalués. Soulignons en outre que, par le fait qu'ils constituent des traces matérielles de pratiques évaluatives à l'égard des élèves, les rapports permettent de voir ce qui a été fait à travers les informations qui y

sont consignées. Il convient donc de préciser ici une limite de notre analyse : le fait qu'un rapport omette certains éléments du processus d'évaluation ne signifie pas nécessairement que ces derniers soient absents de ce processus. Tout au plus, on peut présumer que ces éléments n'ont pas été jugés pertinents lors de la rédaction du rapport.

Deuxièmement, à la lumière de notre analyse, les idéologies linguistiques les plus saillantes sont les monolinguismes imposé et assimilationniste alors que l'idéologie plurilingue est celle qui est le moins manifeste. En effet, plusieurs rapports que l'on associe au monolinguisme imposé occultent la présence d'autres langues dans le répertoire linguistique des élèves et ont recours à des épreuves formelles en langue de scolarisation, une pratique largement critiquée (Henderson, 2017). Lorsque plusieurs langues sont considérées, c'est surtout à travers la langue considérée maternelle et la langue de scolarisation, ce qui témoigne d'une certaine vision réductrice du répertoire linguistique des élèves. Ainsi, quelques rapports visent à comparer les habiletés évaluées en langue considérée maternelle à partir des attentes et des normes relatives à la langue de scolarisation (multilinguisme ségrégationniste). D'autres mettent en évidence la supposée complexité du développement langagier des élèves plurilingues afin d'expliquer l'ampleur de leurs difficultés (monolinguisme assimilationniste). Il convient de mettre en lien ces constats avec les encadrements linguistiques et ceux liés au processus d'évaluation présentés plus tôt, notamment les contraintes de plus en plus importantes associées au recours à d'autres langues que le français dans l'espace scolaire et l'approche catégorielle du financement de certains services (Protecteur du citoyen, 2022).

Troisièmement, les idéologies linguistiques documentées, reposant sur un certain linguicisme, sont susceptibles de contribuer aux phénomènes de sous- et de sur-représentation des élèves issu.e.s de l'immigration plurilingues dans la catégorie des élèves HDAA. Plus précisément, les pratiques analysées tendent à s'inscrire dans une perspective psychomédicale qui cherche à confirmer la présence de difficultés chez les élèves en occultant la diversité linguistique (monolinguisme imposé) ou en lui attribuant un rôle d'amplificateur (monolinguisme assimilationniste). De plus, les manifestations du multilinguisme ségrégationniste et du plurilinguisme restent limitées à une vision essentialisante de l'objet langue qui empêche une prise en compte effective de la compétence plurilingue. Comme l'affirment Otheguy et al. (2015) :

If schools want to test students' linguistic ability — their ability to do these things with language — it doesn't make sense to ask them to perform using only some of their linguistic repertoire ; it doesn't make sense to ask them, that is, to deploy only a portion of their idiolect. And it certainly doesn't make sense

to compare them to monolingual children and adolescents, who are permitted to use all or most of their linguistic repertoire — their whole idiolect — in doing those things. (p. 300)

Certains travaux se sont penchés sur les effets du processus d'évaluation des besoins engendrant une identification de l'élève plurilingue en élève HDAA (par ex : Ahram et al., 2011; Harry & Klinger, 2014), mais peu d'entre eux sur l'expérience de l'élève de ce processus et du lien à tisser avec son sentiment d'in/sécurité linguistique. Le processus d'évaluation des besoins peut alors être considéré un cadre performatif où le sentiment d'in/sécurité linguistique de l'élève plurilingue est à la fois ce qui est évalué et ce qui en résulte. Ce qui est dé/valorisé dans l'histoire des élèves de même que les langues et les situations jugées appropriées pour qu'ils et elles témoignent de leur compétence langagière fait en sorte que le processus d'évaluation devient un outil à travers lequel les élèves plurilingues sont invité.e.s à performer en tant que *bons immigrants* (Migliarini & Cioè-Peña, 2022), en fonction de normes linguiciste et capacitiste qui contraignent leur agentivité et l'expression de leur identités. Quels regards peuvent poser ces élèves sur leur répertoire linguistique et leurs appartenances à des communautés linguistiques diverses lorsque le processus d'évaluation leur assigne une étiquette marquée par le capacitisme et le linguicisme? À cet égard, Easton et Verdon (2021) se demandent si l'orthophonie est à même de soutenir le sentiment de sécurité linguistique des élèves :

What might speech-language pathology practice look like if, following the social turn in linguistics (Eckert, 2012), we place language users and their complex interactional networks at the center of our clinical reasoning and decision making rather than uncritically comparing them to “their group”? (p. 1987)

Conclusion

Les résultats de cette étude ont montré que l'évaluation des besoins cohérente avec une idéologie linguistique plurilingue demeure à mettre en œuvre. Cette façon de concevoir l'évaluation des besoins cadre avec une perspective constructiviste, en mettant l'accent sur le fait que les difficultés scolaires constituent un objet social construit à partir des interprétations que leur attribuent les acteurs et actrices du milieu, notamment leurs idéologies linguistiques (McAndrew, 2011).

Cela dit, il serait pertinent de pousser la réflexion et se demander si les idéologies linguistiques des participantes relèvent surtout de l'internalisation d'un discours dominant (Blanchet, 2016), relatif à la protection du français au Québec, ou si elles ne tirent pas aussi leur source de leur formation ou d'une croyance professionnelle en lien avec le développement langagier.

Dans les faits, on sait que les idéologies linguistiques sont parfois associées à des idéologies d'ordre politique ou économique, n'évoluant pas en vase clos en société. Il serait donc pertinent de poursuivre la réflexion sur la part du capacitisme dans les idéologies documentées. En effet, l'expertise clinique des orthophonistes, centrée sur l'évaluation et le soutien à l'égard des élèves présentant des « difficultés » langagières ou communicationnelles, s'inscrit dans une approche psychomédicale qui peine à prendre en compte une perspective constructiviste de ces difficultés, notamment les dynamiques systémiques participant à leur construction (Horton, 2021). À la lueur des résultats obtenus, il n'est pas possible de poser une conclusion à ce sujet, mais de telles données seraient nécessaires afin de penser des formations permettant au personnel scolaire de prendre conscience de leurs idéologies linguistiques, mais aussi contribuant à les transformer ou à les orienter, dans l'optique de favoriser des actes professionnels en adéquation avec des pratiques inclusives et équitables (Easton & Verdon, 2021).

Remerciements

Nous remercions le Fonds de recherche du Québec-Société et culture pour son appui financier à la réalisation de ces projets de recherche (dossiers 103467 et 188676) de même que les personnes y ayant participé. Nous remercions également les évaluateurs et évaluatrices qui ont expertisé notre article pour leurs judicieux commentaires.

Références

- Ahram, R., Fergus, E., & Noguera, P. (2011). Addressing racial/ethnic disproportionality in special education : Case studies of suburban school districts. *Teachers College Record*, 113(10), 2233–2266. <https://doi.org/10.1177/016146811111301004>
- Allen, D. (2006). Who's in and who's out? Language and the integration of new immigrant youth in Quebec. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2–3), 251–263. <https://doi.org/10.1080/13603110500256103>
- Archambault, I., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., McAndrew, M., & Tardif-Grenier, K. (2019). *L'impact du climat interculturel des établissements sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration*. Rapport de recherche déposé au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et au Fonds de recherche du Québec — Société et culture. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/04/isabellearchambault_rapport_prs_2016-2017_reussite-immigrants.pdf
- Armand, F. (2021). L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet, & J.-L. Ratel (Éds.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (pp. 220–233). Fides Éducation.

- Armand, F., Dagenais, D., & Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44–64. <https://doi.org/10.7202/018089ar>
- Bacon, C.K. (2020). "It's not really my job": A mixed methods framework for language ideologies, monolingualism, and teaching emergent bilingual learners. *Journal of Teacher Education*, 71(2), 172–187. <https://doi.org/10.1177/0022487118783188>
- Ballinger, S., Brouillard, M., Ahojja, A., Kircher, R., Polka, L., & Byers-Heinlein, K. (2022). Intersections of official and family language policy in Quebec. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(7), 614–628. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1752699>
- Bauer, S., Borri-Anadon, C., & Laffranchini Ngoenha, M. (2019). Les élèves issus de la migration sont-ils des élèves à besoins éducatifs particuliers ? *Revue hybride de l'éducation*, 3(1), 17–38. <https://doi.org/10.1522/rhe.v3i1.855>
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Éditions Textuel.
- Blanchet, P. (2021). Glottophobie. *Langage et société*, (HS1) 155–159. <https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0156>
- Blanchet, P., Clerc, S., & Rispaïl, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb. *Études de linguistique appliquée*, 3(175), 261–262. <https://doi.org/10.3917/ela.175.0283>
- Blommaert, J. (2006). Language policy and national identity. Dans J. Ricento (Éd.), *An introduction to language policy : Theory and method* (pp. 238–254). Blackwell.
- Boisvert, M., Caron, J., Borri-Anadon, C., & Boyer, P. (2020). Idéologies linguistiques véhiculées dans le programme de deuxième cycle du secondaire québécois de la discipline français langue d'enseignement. *Bulletin du Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences*, (7), 45–53. <https://bit.ly/Bulletin-CREAS-7>
- Borri-Anadon, C. (2014). *Pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des élèves issus de minorités culturelles : une recherche interprétative-critique* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6351/1/D2628.pdf>
- Borri-Anadon, C., & Collins, T. (2022). Entre surveillance disproportionnée et inaction à l'égard d'élèves issus de l'immigration considérés à besoins éducatifs particuliers : une recherche ethnographique. *La nouvelle revue — Éducation et société inclusives (NR-ÉSI)*, 3(95), 25–42. <https://doi.org/10.3917/nresi.095.0025>
- Borri-Anadon, C., Duplessis-Masson, J., & Boisvert, M. (2018). Portrait de pratiques d'intervention précoce auprès d'apprenants issus de l'immigration. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (1), 40–48. https://www.szh.ch/bausteine.net/f/52050/2018-03-05_BorriAnadon_DuplessisMasson_Boisvert.pdf?fd=3

- Borri-Anadon, C., Ouellet, S., & Rousseau, N. (2017). *L'évaluation des besoins des élèves autochtones par les acteurs scolaires : favoriser la mise en œuvre de pratiques prometteuses fondées sur des prises de décisions éclairées*. Rapport final de synthèse des connaissances (CRSH). https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC1702/O0000065416_Rapport_2017.pdf
- Butler, P.V., Cleveland, J., Hanley, J., Bentayeb, N., Papazian-Zohrabian, G., & Rousseau, C. (2021). *La langue de communication entre les individus et l'État au Québec : les atteintes aux droits sociaux, sanitaires et économiques dans le projet de loi 96*. Institut universitaire SHERPA. https://bit.ly/SHERPA-MÃl' moire_Langues_Qc
- Collins, T., & Borri-Anadon, C. (2021). Capacitisme et (néo)racisme au sein des processus de classement scolaires au Québec : interprétations par les intervenant.e.s des difficultés des élèves issus de l'immigration. *Recherches en éducation*, (44), 43–56. <https://doi.org/10.4000/ree.3337>
- Corbeil, J.-P. (2021). Sortir des ornières de la démolinguistique classique : mieux comprendre l'évolution du français au Québec. *Recherches sociographiques*, 62(1), 191–205. <https://doi.org/10.7202/1082618ar>
- Corbeil, J.-P. (2020). Catégories et frontières. Le recensement et la construction sociale, politique et scientifique des groupes ethno linguistiques au Canada. *Diversité urbaine*, 20(2), 13–33. <https://doi.org/10.7202/1075456ar>
- Costa, J. (2017). Faut-il se débarrasser des « idéologies linguistiques » ? *Langage et société*, 2–3(160–161), 111–17. <https://doi.org/10.3917/ls.160.0111>
- Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Nathan.
- Easton, C., & Verdon, S. (2021). The influence of linguistic bias upon speech-language pathologists' attitudes towards clinical scenarios involving nonstandard dialects of English. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 30(5), 1973–1989. https://doi.org/10.1044/2021_ajslp-20-00382
- Fitriati, S.W. (2015). *Teachers' language ideologies and classroom practices in English bilingual education : An ethnographic case study of a senior high school in Central Java, Indonesia* [Thèse de doctorat, University of Southern Queensland]. UniSQ RISE. <https://bit.ly/USQ-Teachers-language-ideologies>
- García, O. (2009). Emergent bilinguals and TESOL. What's in a name? *TESOL Quarterly*, 43(2), 322–326. <https://www.jstor.org/stable/27785009>
- Goyer, R., & Borri-Anadon, C. (2018). La recherche ethnographique en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e éd., pp. 219–234). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.11>
- Hamers, J.F. (1990). Le développement langagier de l'enfant bilingue. *Bulletin du Centre d'étude des plurilinguismes*, 11, 1–34. https://www.persee.fr/doc/AsPDF/bcepl_0766-799x_1990_num_11_1_912.pdf

- Harry, B., & Klingner, J. (2014). *Why are so many minority students in special education ?* Teachers College Press.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. L'Harmattan.
- Henderson, K.I. (2017). Teacher language ideologies mediating classroom-level language policy in the implementation of dual language bilingual education. *Linguistics and Education*, 42, 21–33. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.08.003>
- Henderson, K.I. (2019). The danger of the dual-language enrichment narrative : Educator discourses constructing exclusionary participation structures in bilingual education. *Critical Inquiry in Language Studies*, 16(3), 155–177. <https://doi.org/10.1080/15427587.2018.1492343>
- Henderson, K.I., & Palmer, D. (2015). Teacher and student language practices and ideologies in a third-grade two-way dual language program implementation. *International Multilingual Research Journal*, 9(2), 75–92. <https://doi.org/10.1080/19313152.2015.1016827>
- Hodder, I. (2000). The interpretation of documents and material culture. Dans N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Éds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 703–716). SAGE.
- Horton, R. (2021). *Critical perspectives on social justice in speech-language pathology*. IGI Global Publishers. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7134-7>
- Kiramba, L.K. (2018). Language ideologies and epistemic exclusion. *Language and Education*, 32(4), 291–312. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1438469>
- Kroskrity, P.V. (1998). Arizona Tewa kiva speech as a manifestation of a dominant language ideology. Dans B.B. Schieffelin, K.A. Woolard, & P.V. Kroskrity (Éds.), *Language ideologies : Practice and theory* (pp. 103–122). Oxford University Press.
- Kroskrity, P.V. (2010). Language ideologies — Evolving perspectives. Dans J. Jaspers, J.-O. Östman, & J. Verschueren (Éds.), *Society and language use* (pp. 192–211). John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/hoph.7.13kro>
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G., & Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *Alter-European Journal of Disability Research*, 7(2), 93–101. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.01.001>
- Lew, S., & Siffrinn, N.E. (2019). Exploring language ideologies and preparing preservice teachers for multilingual and multicultural classrooms. *Literacy Research : Theory, Method, and Practice*, 68(1), 375–395. <https://doi.org/10.1177/2381336919870281>
- Lippi-Green, R. (2011). *English with an accent : Language, ideology and discrimination in the United States* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203348802>

- Loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français*. L.Q. (2022). C.14.
<https://canlii.ca/t/6dgh3>
- Lory, M.-P., & Armand, F. (2016). Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique. *Alterstice*, 6(1), 27–38.
<https://doi.org/10.7202/1038276ar>
- Magnan, M.O., & Darchinian, F. (2014). Enfants de la loi 101 et parcours scolaires linguistiques : le récit des jeunes issus de l'immigration à Montréal. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 49(2), 373–398. <https://doi.org/10.7202/1029425ar>
- McAndrew, M. (2011). Le débat sur le voile à l'école à la lumière des diverses conceptions de l'ethnicité et des rapports ethniques. *Alterstice*, 1(1), 19–33.
<https://doi.org/10.7202/1077588ar>
- McAndrew, M., & Équipe du GRIÉS. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/books.pum.3005>
- Migliarini, V., & Cioè-Peña, M. (2022). Performing the good (im)migrant : inclusion and expectations of linguistic assimilation. *International Journal of Inclusive Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2112770>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1993). *La protection des renseignements personnels à l'école*. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
<https://bit.ly/DASSC-Protection-renseignements>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. <https://bit.ly/DASSC-Services-Edu-Complémentaires>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021a). *Différenciation pédagogique. Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/differenciation-pedago.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021b). *Système Charlemagne, Portail informationnel, données pour la formation générale des jeunes (éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire)* [Données inédites].
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2022a). *Soutien au milieu scolaire 2022–2023. Intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2022b). *Système Charlemagne, Portail informationnel, données pour la formation générale des jeunes (éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire)* [Données inédites].
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. <https://bit.ly/Politique-Reussite-Educative>

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014a). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. 1. Portrait des élèves — Soutien au milieu scolaire*. Direction des services aux communautés culturelles. <https://bit.ly/Cadre-Reference-Accueil-Integration-1>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014b). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. 2. Organisation des services*. Direction des services aux communautés culturelles. <https://bit.ly/Cadre-Reference-Accueil-Integration-2>
- Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec. (2016). *Les orthophonistes et les audiologistes, partenaires dans l'égalité des chances*. Mémoire soumis à la Commission sur l'éducation à la petite-enfance. https://www.ooaq.qc.ca/media/f4hlwljn/ooaq-memoirecommissionpetiteenfance_final.pdf
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages : A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Phuong, J. (2017). Disability and language ideologies in education policy. *Working Papers in Educational Linguistics*, 32(1), 47–66. <https://repository.upenn.edu/wpel/vol32/iss1/3>
- Potvin, M. (2018). *Pour des milieux éducatifs inclusifs, démocratiques et antidiscriminatoires. Éléments conceptuels et pistes pour une démarche institutionnelle*. Guide pour les internenants scolaires. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. https://ofde.uqam.ca/wp-content/uploads/2018/10/Guide_inclusion_FINAL2018.pdf
- Protecteur du citoyen. (2022). *L'élève avant tout. Pour des services éducatifs adaptés aux besoins des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Rapport spécial du Protecteur du citoyen. <https://protecteurducitoyen.qc.ca/sites/default/files/2022-06/rapport-special-services-educatifs-adaptes.pdf>
- Remysen, W. (2018). L'insécurité linguistique à l'école : un sujet et un champ d'intervention pour les sociolinguistes. Dans N. Vincent & S. Piron (Éds.), *La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec* (pp. 25–59). Nota Bene.
- 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). Centre de recherche sur l'immigration, l'ethnicité et la citoyenneté.

- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e éd., pp. 191–217). Presses de l'Université de Montréal.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.10>
- Siegel, J. (2006). Language ideologies and the education of speakers of marginalized language varieties : Adopting a critical awareness approach. *Linguistics and Education*, 17(2), 157–174. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2006.08.002>
- Silverstein, M. (1979). Language Structure and Linguistic Ideology. Dans P. Clyne, W.F. Hanks, & C.L. Hofbauer (Éds.), *The elements : A parasesion on linguistic units and levels* (pp. 193–247). Chicago Linguistic Society.
- Silverstein, M. (1998). The uses and utility of ideology. A commentary. Dans B.B. Schieffelin, K.A. Woolard, & P.V. Kroskrity (Éds.), *Language ideologies : Practice and theory* (pp. 123–145). Oxford University Press.
- Skutnabb-Kangas, T. (1995). Multilingualism and the education of minority children. Dans O. García & C. Baker (Éds.), *Policy and practice in bilingual education : A reader extending the foundations* (pp. 40–62). Multilingual Matters.
- Steinbach, M., & Grenier, N. (2013). « Nous autres aussi on aimerait ça garder notre culture » : les attitudes des élèves d'origine québécoise envers les élèves issus de l'immigration. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 183–202. <https://doi.org/10.7202/1018408ar>
- Surtees, V. (2016). Beliefs about language learning in study abroad : Advocating for a language ideology approach. *Frontiers : The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 27(1), 85–103. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v27i1.376>
- Thésée, G., & Carr, P. (2007). Les mesures de l'équité et les discontinuités culturelles. Dans C. Solar & F. Kanouté (Éds.), *Questions d'équité en éducation et formation* (pp. 143–171). Éditions Nouvelles.
- Van Mensel, L., & Hélot, C. (2019). Le multilinguisme en contexte éducatif au 21e siècle : perspectives critiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 2(16), 9–17. <https://doi.org/10.3917/cisl.1902.0009>
- Woolard, K.A. (1998). Introduction. Language ideology as a field of inquiry. Dans B.B. Schieffelin, K.A. Woolard, & P.V. Kroskrity (Éds.), *Language ideologies : Practice and Theory* (pp. 3–47). Oxford University Press.
- Woolard, K.A., & Schieffelin, B.B. (1994). Language ideology. *Annual Review of Anthropology*, 23, 55–82. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.23.100194.000415>