

Le trouble développemental du langage ou TDL: parcours scolaire et projet de vie adulte

**Formation préparée pour l'Association québécoise
interuniversitaire des conseillers aux
étudiants en situation de handicap (Aqicesh)**

Chantal Desmarais, orthophoniste, Ph.D.
Professeure-chercheure – Université Laval et Cirris
30 mars 2021



Cirris



Plan

1. Définition du trouble développemental du langage/ TDL (consensus Catalise, 2017)
2. Bref historique de la conceptualisation du TDL
3. Identification du TDL: habituellement entre 4 et 6 ans
4. TDL et résultats scolaires au primaire et au secondaire
 - Mesures d'accommodement les plus fréquemment mises en place
5. TDL et projet de vie adulte ou TÉVA
6. TDL chez les jeunes adultes et données de recherche disponibles sur les études post-secondaires

1. Définition du trouble développemental du langage

OÙ TROUVER DES INFOS SUR LE TDL?

Grand dictionnaire terminologique

http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8351522

Sites internet fiables au sujet du trouble développemental du langage:

<https://www.langagequebec.ca/semaine-quebecoise-trouble-langage/> - Québec

<https://radld.org/> - Grande-Bretagne

<https://dldandme.org/> - États-Unis

LE TROUBLE DÉVELOPPEMENTAL DU LANGAGE (TDL)

CHEZ L'ENFANT



QU'EST-CE QUE LE TDL?

Autrefois appelé trouble primaire du langage ou dysphasie, le TDL se manifeste par des difficultés importantes d'apprentissage du langage qui peuvent affecter autant la compréhension que l'expression.



PRÉVALENCE DU TDL¹

Ce trouble touche 7% des enfants de la maternelle. Le TDL est un des troubles neurodéveloppementaux les plus fréquents, soit plus fréquent que le trouble déficitaire de l'attention et que le trouble du spectre de l'autisme.

COMMENT RECONNAÎTRE LE TDL CHEZ UN ENFANT EN DÉBUT DE SCOLARISATION?²

Disponible à

[https://ulaval.dti-](https://ulaval.dti-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/chdes194_ulaval_ca/EXAjp6EbKv5lvCsl1waexKUBFXqkQSjT-J-ko73KRel-vQ?e=gl31cU)

[my.sharepoint.com/:b:/g/personal/chdes194_ulaval_ca/EXAjp6EbKv5lvCsl1waexKUBFXqkQSjT-J-ko73KRel-vQ?e=gl31cU](https://ulaval.dti-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/chdes194_ulaval_ca/EXAjp6EbKv5lvCsl1waexKUBFXqkQSjT-J-ko73KRel-vQ?e=gl31cU)

négligentes sur les apprentissages scolaires et les relations sociales.

Le trouble développemental du langage

1. Difficultés importantes à apprendre et à maîtriser le langage
 - à comprendre le langage et à s'exprimer
 2. Sans cause médicale sous-jacente
 3. Présent et observable dès la petite enfance – langage oral
 4. Persiste jusqu'à l'âge adulte
 5. Trouble fréquent: prévalence de 7%, soit environ 2 enfants par classe au primaire
 6. Impacts fonctionnels – même si « *invisible* »
 7. Variété de profils langagiers
- ❖ Importance d'identifier et d'intervenir tôt car il est démontré qu'un soutien ciblé peut aider ces enfants à maximiser leurs apprentissages

2. Bref historique de la conceptualisation du TDL

Mise en contexte

- Défis au plan de la terminologie et de la définition
- Le trouble développemental du langage est une « réalité » complexe
- Cette complexité a donné lieu à une multiplicité de conceptualisations et de terminologie
- ...et, au fil des années, à une certaine confusion.

« While terminological issues will remain a major stumbling block in public understanding, I hope SLTs will take this challenge on board so we can talk more easily about those children whose difficulties with language learning have no obvious cause.»

... jusqu'aux années 1970

- 1822: Gall décrit des enfants qui ne parlent pas malgré le fait que leur développement soit par ailleurs comparable à celui d'autres enfants.
- 1917: Kerr utilise le terme « developmental aphasia »
- Années '60: de Ajuriaguerra et collègues proposent le terme « dysphasie » qui est aussi utilisé brièvement par la communauté anglophone.
- Années '70: La communauté anglophone s'éloigne du terme « dysphasia » pour 2 raisons, soit la connotation neurologique et la volonté de mettre l'accent sur la caractérisation de ces enfants, soit les difficultés sur le plan du langage. Les termes « language disorder » puis « language impairment » seront ensuite privilégiés.

(Leonard, 1998)

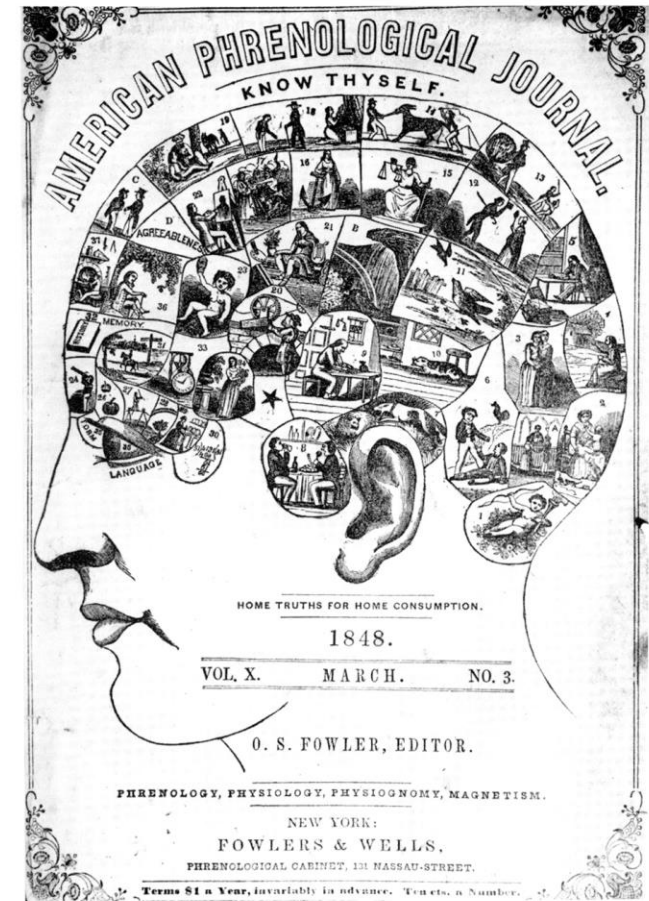
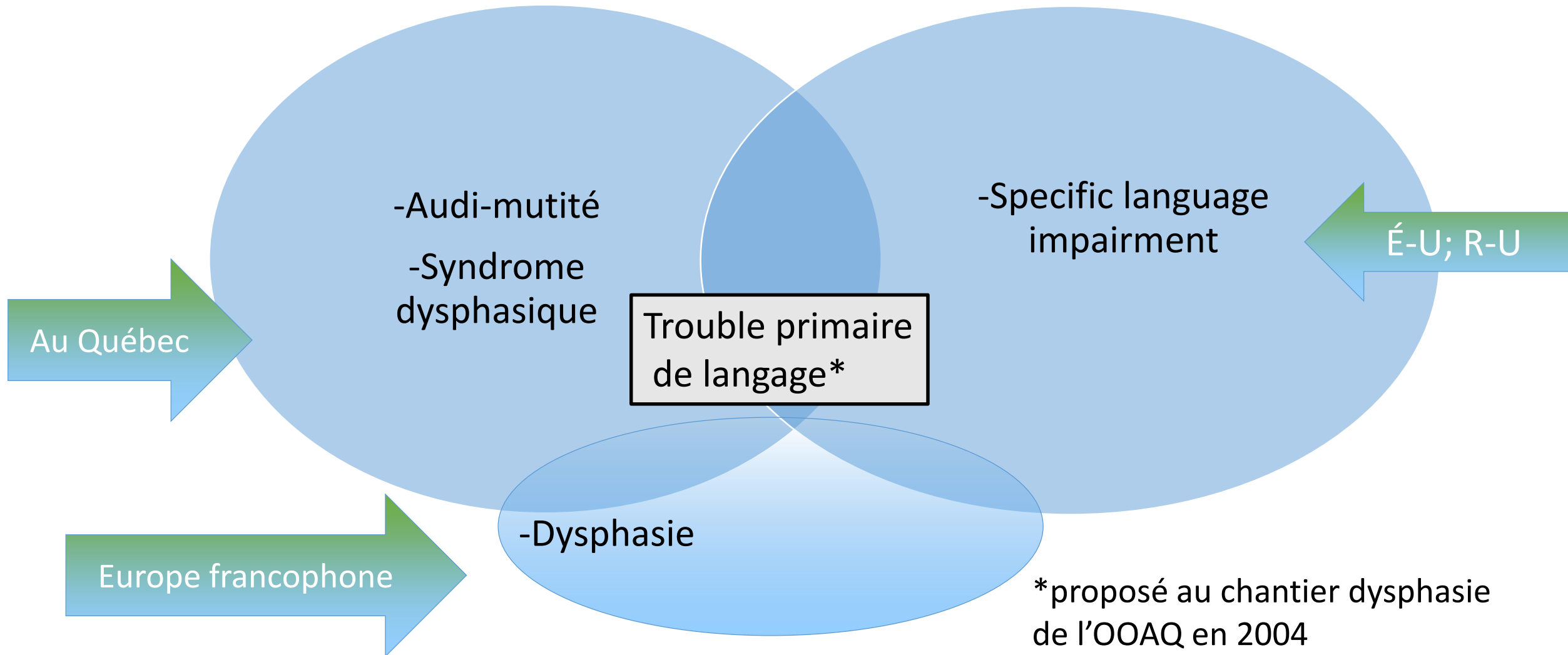


Image libre de droits
Commons wikipedia

De 1970 à 2014

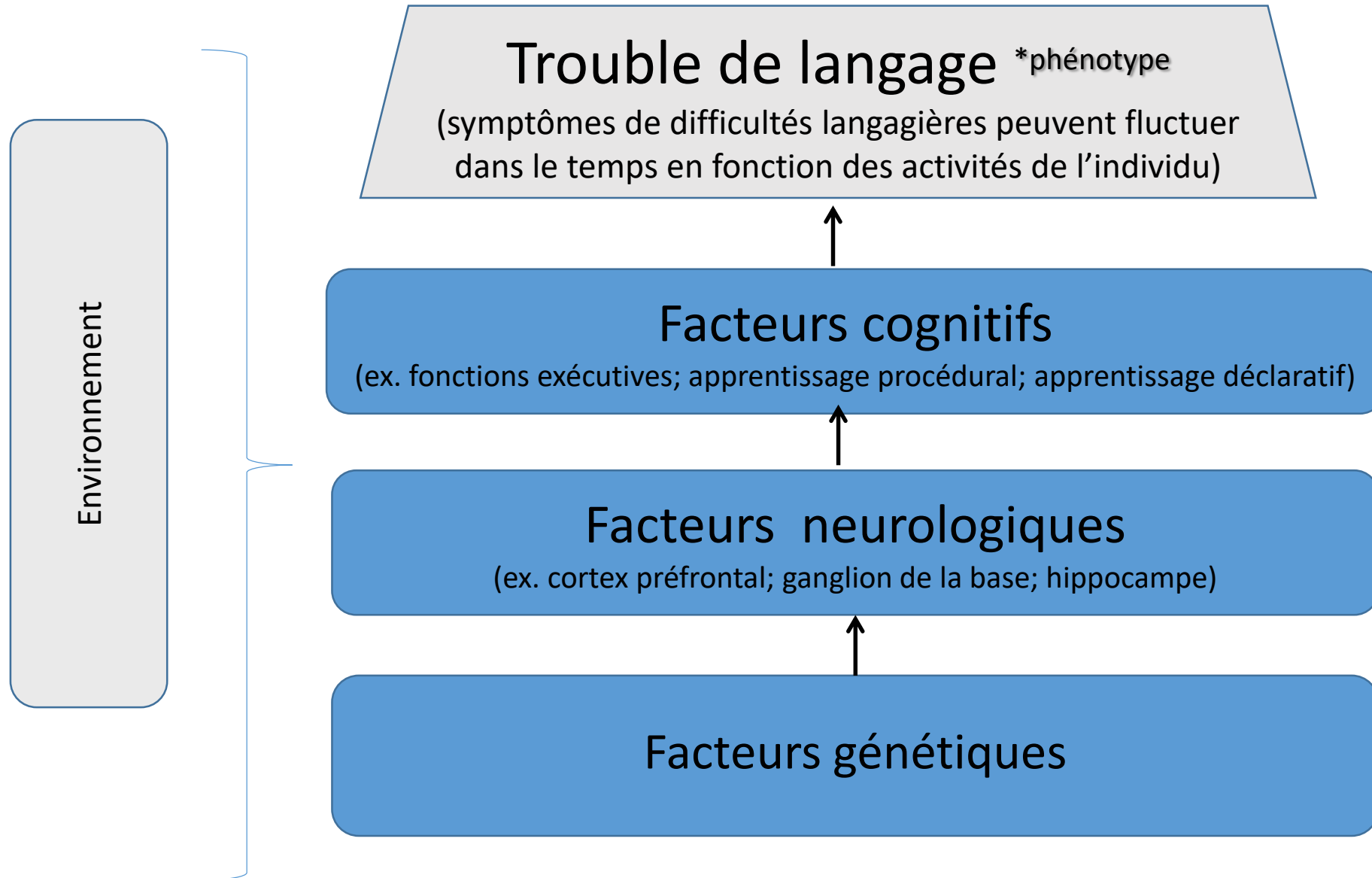


Années 2000, 2010: quelques constats importants

Chez les enfants dysphasiques ou ayant un « *specific language impairment* »

- Le trouble du langage est central et « primaire » mais n'est pas la seule difficulté observée
- Le lien entre les difficultés de langage et celle d'autres sphères du développement de l'enfant est complexe et peut être expliqué sous plusieurs angles, ex. génétique, environnemental ou une combinaison des 2.

Modèle explicatif intégrateur



Incitatifs au consensus proposé en 2017 et adopté par l'OOAQ

- Problème invisible
- Multitude de termes = représentation floue
 - ↓ reconnaissance de l'importance de la problématique qui touche 7% des enfants, soit 2 enfants par classe
- Persistance des « *tensions* » entre plusieurs perspectives (ex. recherche, intervention précoce, école)
- Les critères « objectifs » proposés par la recherche posent un défi pour la pratique clinique
- Les données disponibles sont majoritairement en anglais, ce qui pose des défis dans d'autres langues, incluant le français
- Manifestations des difficultés langagières peuvent changer dans le temps

Deux articles disponibles en libre accès: Bishop et al, 2016; Bishop et al., 2017

Consensus international Catalise

- Exercice de consensus via la méthode Delphi: plusieurs rondes de priorisation par des experts internationaux pour arriver à dégager les critères clés
 1. Identification du TDL
 2. Terminologie

Phase 1: consensus sur les critères d'identification

- Exercice de consensus via une méthodologie rigoureuse
 - Méthode Delphi
 - Article en accès libre: Bishop et al, 2016

**Catalise. Phase 1
Consensus sur les
critères
-27 énoncés retenus**

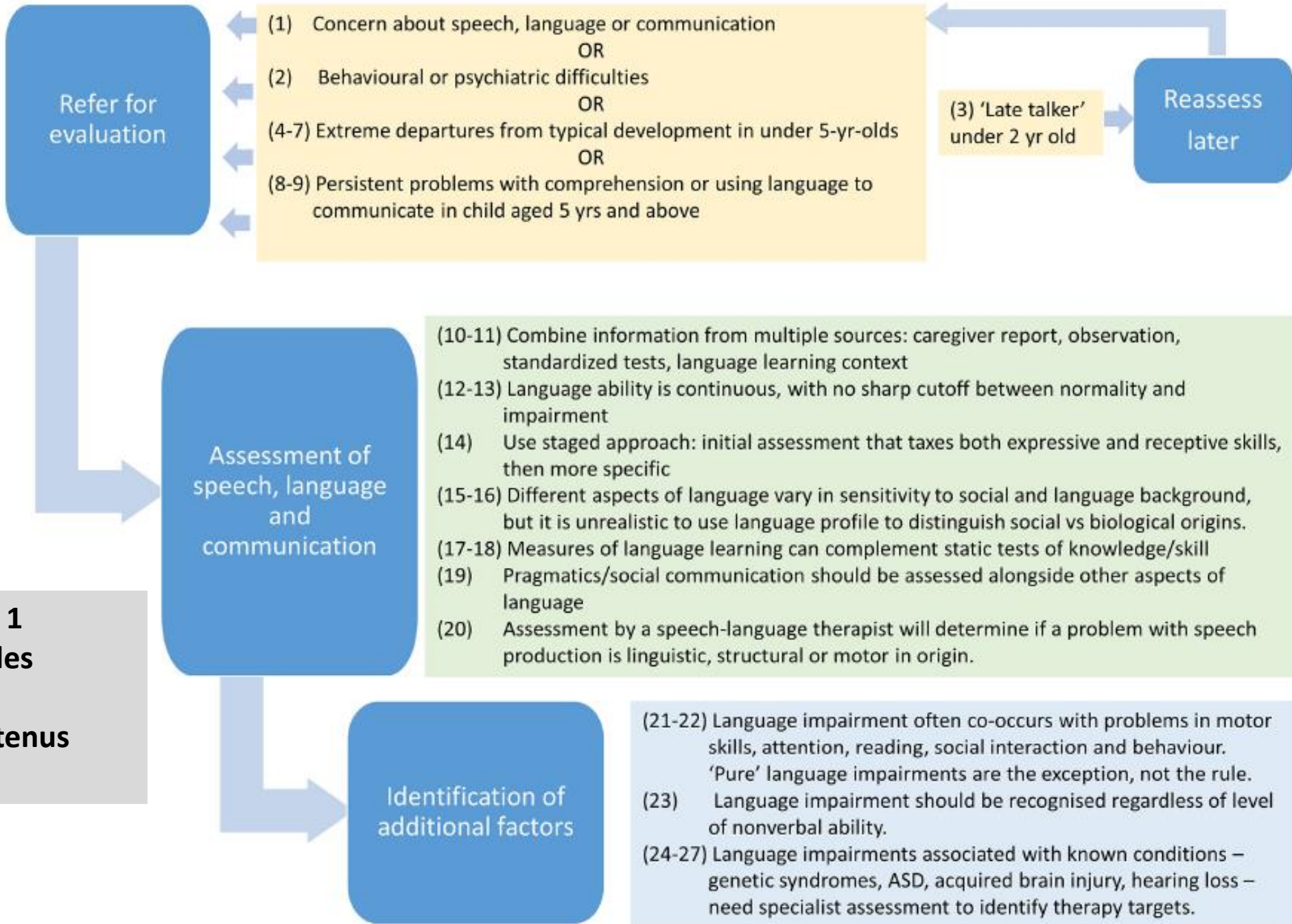


Fig 2. Final set of statements in precis form.

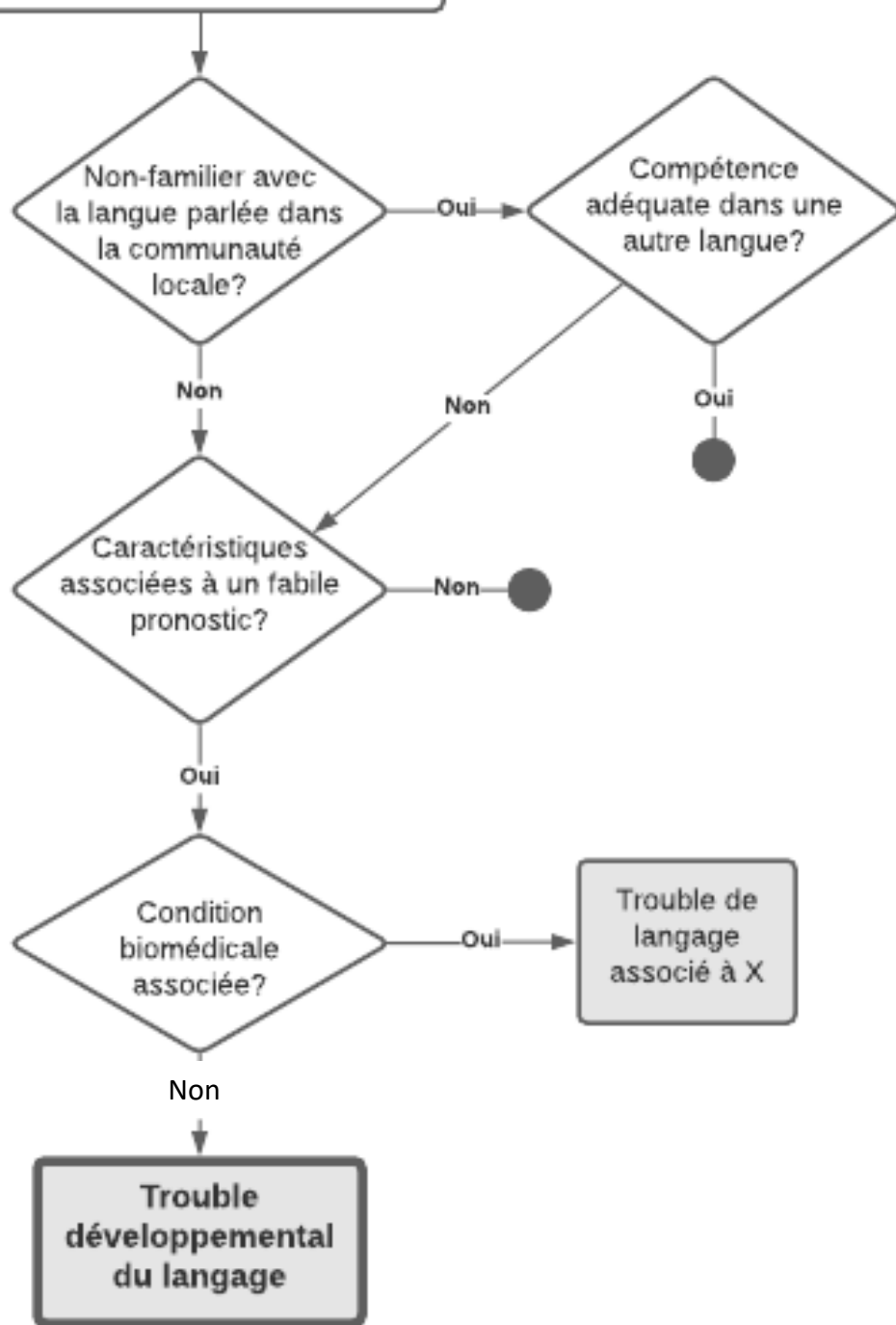
Phase 2: consensus sur la terminologie

- Exercice de consensus via une méthodologie rigoureuse
 - Méthode Delphi
 - Article en accès libre: Bishop et al, 2017

Phase 2

- RÉSULTATS:

- Le terme « trouble de langage » est recommandé pour un problème d'acquisition et de maîtrise du langage qui a des répercussions fonctionnelles et dont le pronostic est qu'il perdurera dans le temps
- Plus spécifiquement, le terme « trouble développemental du langage » est recommandé si ce problème est présent dans un contexte de développement harmonieux et n'est pas attribuable à une cause médicale sous-jacente.
 - Co-occurrence possible
 - facteurs de risque (neurobiologiques ou environnementaux) – ce qui n'exclut pas un diagnostic de TDL
 - TDAH
 - absence d'un décalage verbal / non-verbal



Co-occurrences possibles:

- ↓ attention
- ↓ mémoire
- ↓ parole
- Etc...

Besoins aux plans de la parole, du langage et de la communication^{(a) (b)}

Trouble du langage

- Trouble du langage associé à une condition médicale X⁽¹⁾

- Trouble de la voix⁽²⁾
- Trouble de la fluidité⁽³⁾
- Manque de familiarité avec la langue du milieu

Trouble développemental du langage⁽⁴⁾

Composantes pouvant être atteintes :

- Syntaxe
- Morphologie
- Sémantique
- Accès lexical
- Pragmatique
- Discours
- Mémoire verbale

Trouble du développement des sons de la parole⁽⁵⁾

- Phonologie
- Dysarthrie
- Dyspraxie verbale⁽⁶⁾
- Trouble d'articulation
- Malformation orofaciale

Position de l'OOAQ

État de la situation sur le trouble développemental du langage, 22 septembre 2017

- <http://ooaqvousinforme.com/tdl-sept2017/>
- L'OOAQ adhère à la position du consensus CATALISE

3. Identification du TDL:
habituellement entre 4 et 6 ans

Pendant la petite enfance

- Motif le plus fréquent de consultation des parents pour une inquiétude au sujet du développement de leur enfant
 - « enfant de 2 ans qui ne parle pas »

Défis

- Variabilité inter-individuelle importante jusqu'à au moins 4 ans et même jusqu'à 5 ans
- Bien que des jalons larges (ex. marcher à 15 mois, combiner des mots à 24 mois, etc.) existent, l'écart-type est grand.
- Peu de données de nature épidémiologique collectées auprès d'enfants francophones

Face à cette demande, le but → faire une identification la plus juste possible

- Sensibilité & spécificité

Manque de sensibilité

		Vérité vraie	
Résultat au test	OK	Erreur de type 1 Faux positif Enfant « diagnostiqué » de façon erronée	
		Erreur de type 2 Faux négatif L'enfant n'est pas identifié alors qu'il a la condition évaluée	OK

Manque de spécificité

*sur-identification qui mène à des interventions non-nécessaires

*sous-identification → les enfants qui ont besoin de services ne les Recevront pas

Problème persistant d'identification

- Un des défis auquel le consensus s'est intéressé.
- La « meilleure » (ou « *la moins mauvaise* » solution) est de combiner
 1. Difficultés langagières suffisamment sévères
 2. Pour entraîner des impacts fonctionnels

Drapeaux rouges

1-2 ans	<ul style="list-style-type: none">● Pas de babillage● Pas de réaction● Pas de réaction aux sons
2-3 ans	<ul style="list-style-type: none">● Pas de premiers mots● Pas d'interaction● Pas d'intention de communication● Peu ou pas de réaction au langage oral
3-4 ans	<ul style="list-style-type: none">● Pas de production de sons/mots● Ne combine pas de mots/ou produit des énoncés de 2 mots seulement● N'est pas intelligible pour des proches● Ne comprend les consignes simples

- | | |
|---------|--|
| 4-5 ans | <ul style="list-style-type: none">● Combinaisons de 3 mots au maximum● Pas de phrases simples● Pas intelligible pour des personnes non-familiales● Pas 50-75% intelligible pour les parents● Interaction altérée● Ne comprend pas le langage/Ne traite pas le langage verbal assez rapidement |
|---------|--|

- | | |
|---------|--|
| 5-6 ans | <ul style="list-style-type: none">● Pas intelligible pour son enseignant● Ne réagit pas adéquatement aux questions● Ne comprend pas les consignes à deux éléments● Ne produit que des phrases simples● Intelligibilité faible● Ne pose pas de questions |
|---------|--|

Des impacts fonctionnels possibles

- Difficulté à être compris par ses proches → frustration, découragement
- Difficulté à combiner des mots pour s'exprimer → frustration, repli sur soi
- Difficulté à comprendre les consignes de groupe (ex. au service de garde, à l'école) → frein aux apprentissages et aux interactions sociales

4. Le TDL à l'école primaire

Le TDL à l'école secondaire

Entrée à l'école: deux catégories de défis

Apprentissages et socialisation

- Les élèves qui présentent un TDL, c.à.d. des difficultés langagières suffisamment sévères pour avoir un impact fonctionnel, font fréquemment partie des EHDAA
 - Code 34
- Mesures d'adaptation:
 - Classe d'adaptation scolaire avec un focus « langage »
 - Classe régulière avec un accompagnement pour soutenir les apprentissages
 - Et idéalement la socialisation

Que nous dit la recherche au sujet du parcours scolaire des enfants TDL

Données longitudinales provenant de trois importantes cohortes

- Tomblin - Iowa, USA
- Beitchman – Ottawa, ON, Canada
- Bishop – Grande-Bretagne

Étude épidémiologique - Iowa

- Enfants recrutés à la maternelle (Tomblin et al., 1997)
- Grand échantillon: 7218 enfants
- Objectifs:
 - Mesurer la prévalence du SLI (7,4 %)
- Autre retombée: un système d'évaluation et de classification du SLI

Suivi – Étude épidémiologique - Iowa

Figure 2. Growth in word recognition of children with language impairments (LI) and typical language (TL).

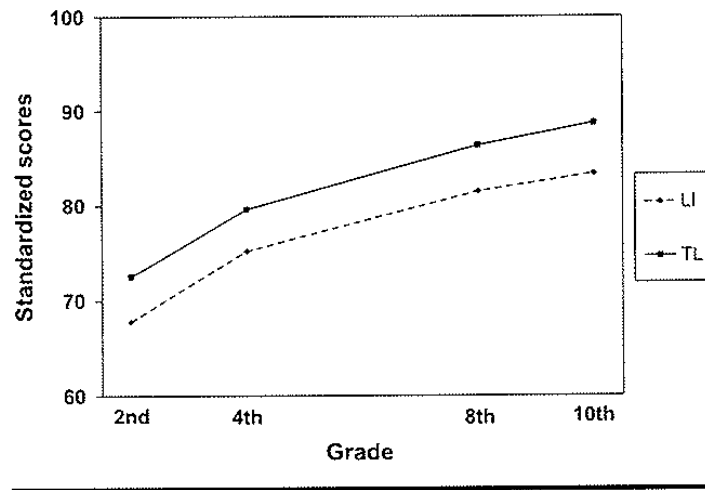
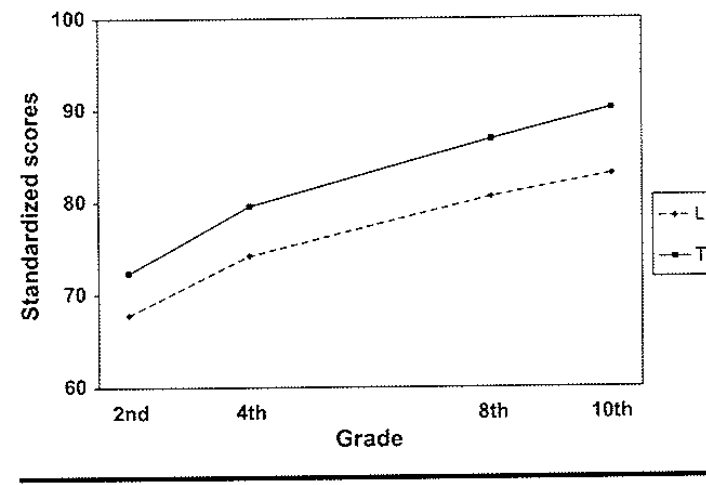


Figure 3. Growth in reading comprehension in children with language impairments (LI) and typical language (TL).



Catts et al. (2008) N=225 LI & 379 TD)

Étude épidémiologique - Iowa

(Catts et al., 2008)

- La présence d'un trouble de langage à la maternelle est un important prédicteur de difficultés de lecture futures
- Les résultats soulignent l'importance de variables autres que les variables traditionnelles en littéracie pour identifier les enfants à risque: vocabulaire, grammaire, habiletés narratives
- Les enfants ayant des habiletés de compréhension faibles sont particulièrement à risque. Or, seule une faible proportion de ces enfants tend à être identifiés comme ayant un trouble du langage en bas âge.

Étude d'Ottawa

- En 1982, N=1655
- Suivi alors que les participants sont âgés de 19 ans (Young et al., 2002)
 - “Speech” - À 5 ans, problème de parole seulement, N=35
 - “Lge” - À 5 ans, problème de langage seulement, N=49
 - “Sp & Lge” - À 5 ans, problème de parole + probl. De langage, N=25
 - Control - À 5 ans, groupe de comparaison, N=120
 - **Conservés pour l’analyse, 2 groupes**
 1. **“lge” + “sp & lge”**
 2. **groupe de comparaison + “sp”**

Étude d'Ottawa – Suivi (Young et al., 2002)

Table 2 Means and standard deviations on academic and individual difference variables at age 19: subjects grouped according to age 5 language functioning

Variables	Non-lang. impaired	Language impaired	Sign. ^a	Sign. ^b
Achievement				
Spelling	105.5 (10.7)	92.5 (15.2)	$p < .0005$	$p < .0005$
Reading comp.	110.0 (15.0)	89.7 (13.9)	$p < .0005$	$p < .0005$
Word identification	111.8 (16.3)	93.6 (13.8)	$p < .0005$	$p < .0005$
Word attack	109.9 (13.9)	99.5 (16.3)	$p < .0005$	$p < .005$
Calculation	107.2 (16.5)	87.7 (14.8)	$p < .0005$	$p < .0005$
Individual difference				
RAN mean time	18.2 (3.6)	19.9 (4.8)	$p < .05$	ns
Pig Latin	38.5 (9.7)	33.0 (10.1)	$p < .0005$	$p < .05$
Digits backward	7.0 (2.0)	5.6 (1.7)	$p < .0005$	$p < .01$
WCST total errors	23.8 (17.5)	36.0 (21.3)	$p < .0005$	$p < .05$

^a Significance of univariate test without controlling for PIQ.

^b Significance of univariate test after controlling for PIQ.

Étude d'Ottawa - conclusions

- Les enfants qui avaient un trouble de la parole à la maternelle sont comparables aux enfants qui du groupe contrôle à l'âge de 19 ans.
- Les enfants qui avaient un trouble de langage à la maternelle ont toujours des résultats différents de ceux du groupe de comparaison à 19 ans.
- La conscience phonologique contribue de façon importante à l'explication du déficit en écriture à 19 ans.

Étude de Grande-Bretagne (Whitehouse et al, 2009)

Table 1. Mean (standard deviation) age and age range of participants at initial testing (T1) and at follow-up (T2). Also included is information about which study the participants took part in at T1

	Specific language impairment (SLI) (<i>n</i> =18)	Pragmatic language impairment (PLI) (<i>n</i> =7)	Autism spectrum disorder (ASD) (<i>n</i> =11)	Typical (<i>n</i> =12)
Age at T1	11;11 (3;0)	9;7 (2;3)	10;2 (3;2)	11;2 (2;10)
Range	6;1–15;7	7;0–13;9	6;2–15;11	7;0–15;7
Age at T2	24;8 (4;4)	22;3 (5;4)	21;9 (4;0)	21;6 (3;2)
Range	16;5–31;0	16;2–28;9	16;1–28;9	18;0–28;9
<i>Study cohort</i>				
A	8 M	2 M	1 M	–
B	–	1 M	1 M	–
C	1 M	1 F	4 M	1 M, 3 F
D	2 M, 5 F	–	1 M	3 M, 5 F
E	1 M	2 M	2 M	–
F	1 M	1 M	2 M	–

Note: M, male; F, female.

Étude de Grande-Bretagne

Table 2. Mean (standard deviation) performance of the four groups on the battery of cognitive and language tests at follow-up. Only statistically significant differences are presented

Domain	Assessment	Specific language impairment (SLI) (<i>n</i> =18)	Pragmatic language impairment (PLI) (<i>n</i> =7)	Autism spectrum disorder (ASD) (<i>n</i> =11)	Typical (T) (<i>n</i> =12)	Degrees of freedom (d.f.)	<i>F</i>	<i>p</i>	Partial η^2	Statistical significant differences
Non-verbal IQ	WASI (ss)	97 (16.95)	105.71 (16.58)	103.36 (19.35)	118.5 (8.61)		4.45	0.008	0.23	SLI<T
Structural language	Goldman-Fristoe (<i>n</i> errors)	4.06 (3.11)	1.43 (1.81)	1.64 (2.16)	0.67 (1.44)		5.64	0.001	0.28	SLI<T
	BPVS-II (rs)	130.06 (13.68)	127.43 (14.79)	122.73 (21)	146.08 (6.67)		5.53	0.003	0.27	(ASD=SLI) <T
Narrative	TROG-E (ss)	82.77 (13.57)	90.43 (24.33)	95.54 (11.56)	102 (4.35)		5.17	0.003	0.26	SLI<T
	Initial telling (ss)	88.00 (25.53)	99.14 (25.56)	89.18 (18.95)	104.5 (16.48)		1.64	0.19	0.1	No differences
	Delayed telling (ss)	90.39 (24.95)	101.71 (25.66)	82.82 (11.88)	107.33 (17.68)		3.14	0.04	0.18	ASD<T
	Comprehension (ss)	92.06 (20.98)	79.14 (36.97)	86.64 (22.61)	106.42 (15.74)		2.47	0.08	0.14	No differences
Phonological awareness	MLUw (ss)	93.39 (16.33)	102.71 (22.57)	98 (26.88)	93.5 (18.59)		.44	0.23	0.03	No differences
	Spoonerisms (<i>n</i> correctly transformed)	10.56 (9.57)	19.29 (6.94)	17.36 (10.01)	22.5 (1.73)		5.75	0.002	0.28	SLI<T
Verbal short-term-memory	Non-word repetition (rs)	24.55 (11.33)	36.42 (3.82)	33.90 (8.79)	41.08 (3.42)		9.93	<0.001	0.4	SLI<(PLI=ASD=T)
	Sentence repetition (rs)	19.11 (5.67)	23.71 (3.59)	22.18 (4.73)	29.16 (2.52)		11.83	<0.001	0.45	(SLI=ASD) <T
Pragmatic language ^a	Structural language composite (SLC) (rs)	24 (12.96)	12.57 (8.77)	25.36 (13.94)	0.6 (1.07)		11.8	<0.001	0.48	T<(ASD=SLI)
	Pragmatic language composite (PLC) (rs)	19.29 (9.28)	21.29 (11.21)	37.27 (10.93)	0.5 (0.85)		28.66	<0.001	0.69	T<(SLI=PLI)<ASD
	Structural-pragmatic mismatch (rs)	4.36 (6.83)	-7.71 (8.92)	-11.91 (10.66)	0 (0.92)		11.5	<0.001	0.44	(ASD=PLI) <SLI

Notes: rs, Raw scores; ss, standard scores.

^aSLI=14; PLI=7, ASD=11, Typical=10. A high score denotes impairment.

Étude de Grande-Bretagne - conclusions

- Adultes ayant une hx de SLI/TDL ont une performance langagière faible et des habiletés de lecture faibles
- Avec le temps, les adultes ayant une histoire de TDL ont davantage de problèmes au plan pragmatique (c.à.d. à utiliser le langage en context dans les interactions sociales ou les situations d'apprentissage).
- Les enfants ayant un trouble pragmatique (PLI) et ASD ont des résultats semblables mais les enfants ASD ont des problèmes pragmatiques plus marqués

Les jeunes adultes ayant un TDL

Botting et al. (2016) – étude transversale récente

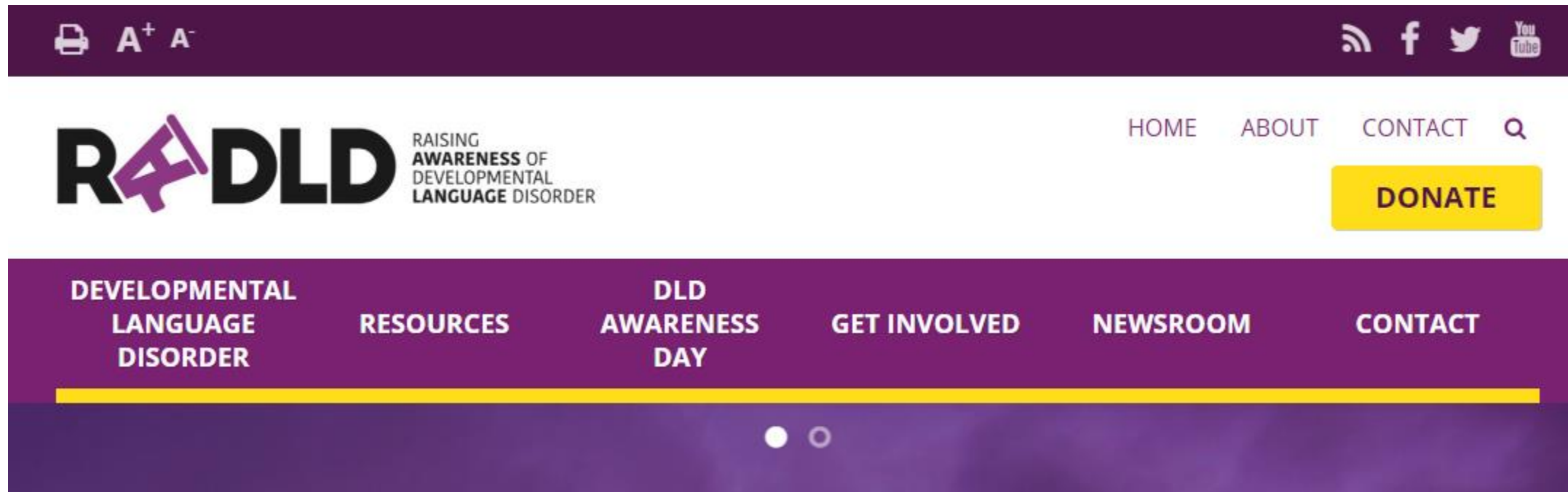
- Santé émotionnelle
- Soutien social
- « ***Self-efficacy*** » ou « sentiment d'efficacité personnelle »
- la croyance d'un individu au sujet de sa capacité de performance et la façon dont cette performance agit sur les événements qui affectent sa vie. Le sentiment d'efficacité personnelle influence la façon dont un individu se sent, pense, se motive et se comporte. De telles croyances produisent des effets divers à travers quatre processus majeurs, soit cognitifs, motivationnels, affectifs et de sélection (Bandura, 1986 cité par Botting et al., 2016)

Lien entre sentiment d'efficacité personnelle et santé émotionnelle

1. Niveau plus élevé de problèmes de santé émotionnelle chez les jeunes adultes avec TI
2. Pour les TL, le soutien social n'est pas associé à une amélioration de la santé émotionnelle (note: ils ont tous un soutien social / familial assez soutenu)
3. Le sentiment d'efficacité personnelle est le facteur le plus fortement associé à la perception de santé émotionnelle positive

Une image vaut mille mots

- Une vidéo de l'organisme RADLD – Living with DLD as a teenager
- <https://radld.org/resources/videos/>



TDL et adolescence: un grand besoin de services

- Identification précoce ✓
- Services à la période préscolaire ✓
- Services en début de scolarisation ✓
- **Peu de services à l'école secondaire**

Starling et al., 2012



Les exigences langagières augmentent avec l'âge

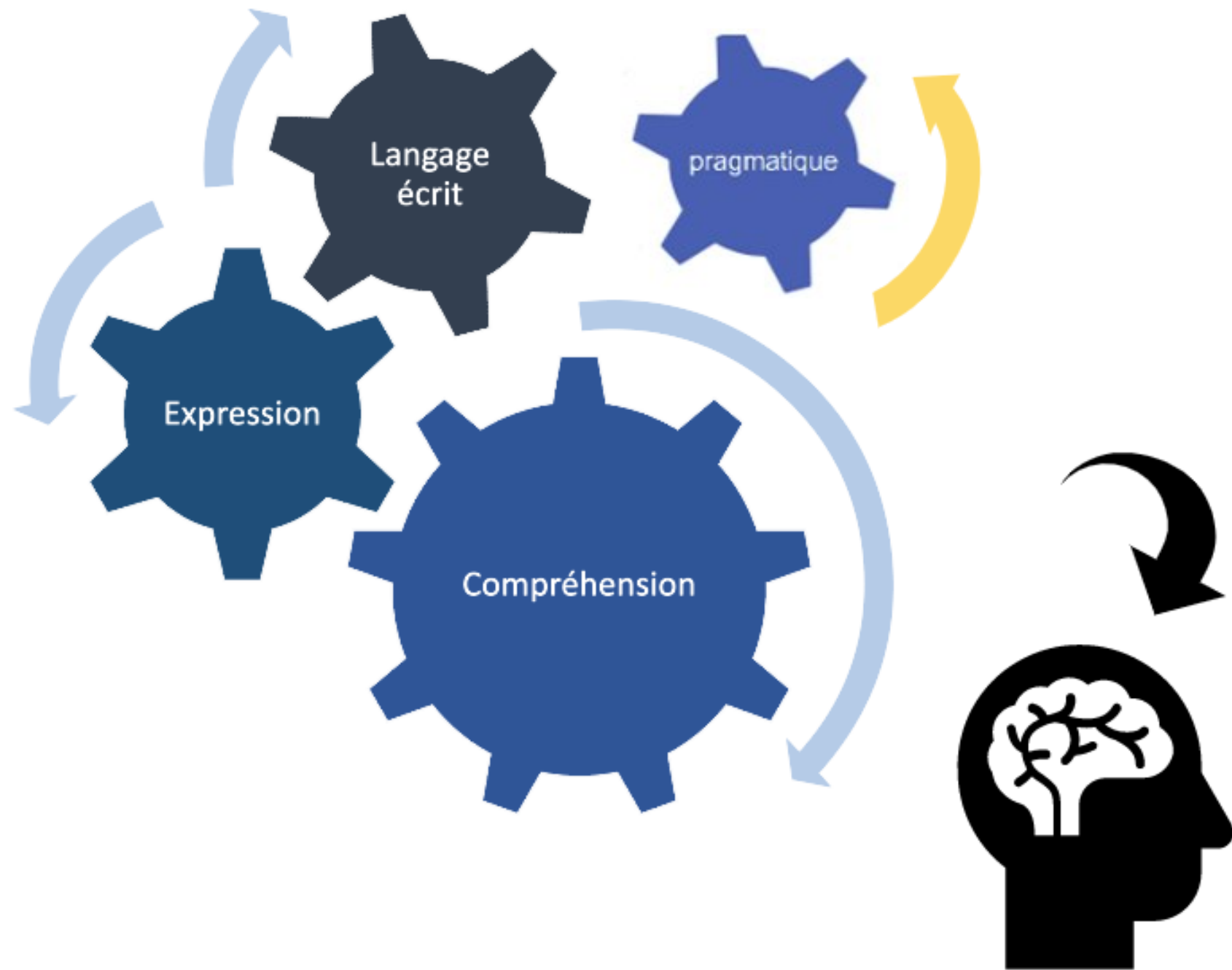
- Conversation
- Phrases
- Discours
- Compréhension du langage plus abstrait

Au plan fonctionnel, le langage est essentiel pour

:



Au fil du temps, augmentation des exigences et du décalage



Mesures d'accommodement

En cinq catégories

- Présentation du matériel
- Réponse attendue de l'élève/étudiant
- Gestion du temps
- Gestion de l'environnement
- Autres

Gouvernement du Québec (2014)

Gouvernement du Québec (2014)

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_comp/Precisions_flexibilite_pedagogique.pdf

National center for learning disabilities - <http://www.ldonline.org/article/8022/>

- **Présentation du matériel:**
 - Fournir sur bande audio
 - Fournir en gros caractères
 - Réduisez le nombre d'éléments par page ou par ligne
 - Fournir un lecteur désigné
 - Présenter les instructions oralement
- **Réponses attendues:**
 - Autoriser les réponses verbales
 - Permettre que les réponses soient dictées à un scribe
 - Autoriser l'utilisation d'un magnétophone pour capturer les réponses
 - Permettre que les réponses soient données par ordinateur
 - Permettre aux réponses d'être enregistrées directement dans le livret de test
- **Gestion du temps:**
 - Autoriser des pauses fréquentes
 - Prolonger le temps alloué pour un test
 - Administrer un test en plusieurs sessions chronométrées ou sur plusieurs jours
 - Autoriser les sous-tests à être pris dans un ordre différent
 - Administrer un test à une heure précise de la journée
- **Gestion de l'environnement:**
 - Fournir des sièges préférentiels
 - Fournir un éclairage ou une acoustique spéciaux
 - Fournir un espace avec un minimum de distractions
 - Administrer un test en petit groupe
 - Administrer un test dans une salle privée ou sur un site de test alternatif
- **Autres:**
 - Fournir une préparation spéciale aux tests
 - Fournir des invites sur la tâche / focalisation
 - Fournir tout aménagement raisonnable dont un élève a besoin et qui ne rentre pas dans les catégories existantes

Difficultés à communiquer →
plusieurs sphères du
fonctionnement sont affectées

RELATIONS
SOCIALES

PERFORMANCES
SCOLAIRES

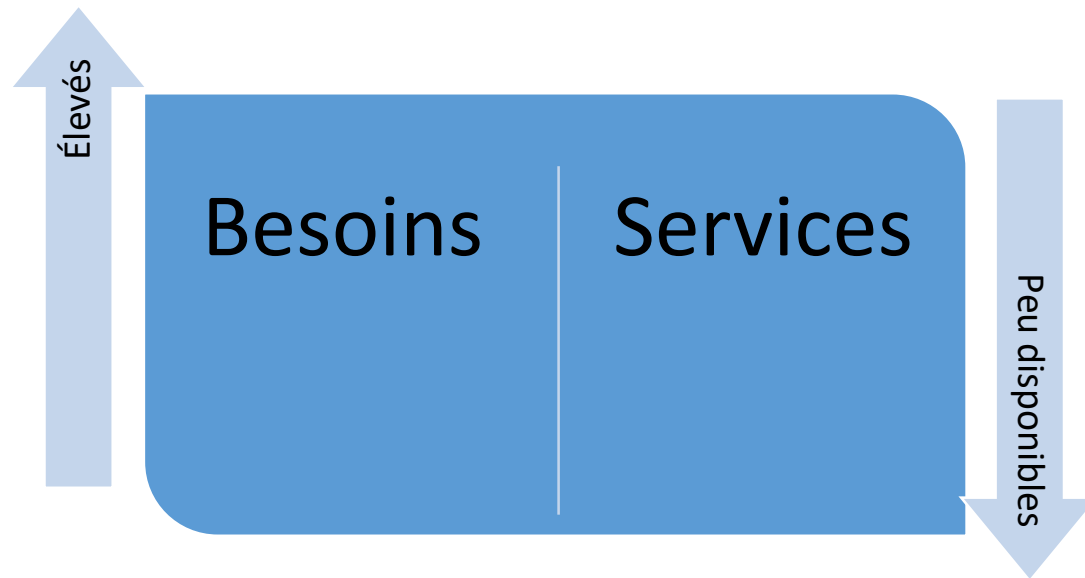


FUTURE VIE
PROFESSIONNELLE

AUTONOMIE

(Dubois et al., 2020; Durkin et Conti-Ramsden, 2012)

Pour les jeunes du secondaire ayant un TDL: un écart entre les besoins observés et les services disponibles



OBJECTIFS À L'ADOLESCENCE

- ↓ Améliorer le langage (sons, mots, grammaire)
- **↑ Améliorer la communication (la façon dont on utilise les sons, les mots et la grammaire)**

Plusieurs initiatives locales dans des écoles secondaires et des centres de réadaptation

- CSS Montréal
- CSS Grandes Seigneuries (Montérégie)
- CSS des Navigateurs (Lévis)
- Centre de réadaptation Raymond Dewar (Montréal)
- IRDPQ (Québec)



Programme d'Entraînement à la Socialisation et à la Communication chez les Adolescents: LAngage et Développement (étude en cours – CRSH)

Alerte!!!

- Ce programme est en expérimentation – plusieurs des diapositives au sujet du programme Escalade seront retirées du document pdf qui vous sera acheminé.
- Message à retenir: il est crucial de soutenir ces jeunes dans le développement de leur auto-détermination

Implantation du programme **ESCALADE** — pour des élèves de secondaire I

- En collaboration avec 6 écoles secondaires du Québec



Logistique d'implantation dans les écoles

Flexibilité dans l'implantation :

- Fréquence des activités établie par les intervenants scolaires
- Choix des intervenants scolaires qui animent les activités
 - Enseignant
 - Orthophoniste
 - Enseignant et orthophoniste
 - Dans plusieurs cas, éducateur spécialisé impliqué

Soutien offert par le programme ESCALADE :

- Matériel
- Accompagnement offert par une orthophoniste (rôle conseil)

Formation des animateurs

- Capsules de formation
- Thèmes abordés :
 - Présentation du programme ESCALADE
 - Langage et TDL
 - Adolescence et langage
 - Approches pédagogiques
 - Communication et pragmatique



Guide de l'animateur

PROGRAMME ESCALADE

Programme d'Entraînement à la Socialisation et à la Communication chez les Adolescents: LAngage et Développement

Guide de l'animateur

Document issu du projet « Améliorer la communication et les compétences sociales des adolescents ayant un TDL : documenter la mise en œuvre et mesurer les effets d'une nouvelle intervention dans les écoles »

(Desmarais, Careau, St-Pierre, Lamontagne, & Julien-Gauthier, CRSH, 2018-2022)

Version 2
Année scolaire 2020-2021

Séance 1 - Communiquer : à chacun son défi!

Durée approximative de l'activité	50 minutes
Activité préparatoire	Aucune
Objectif spécifique poursuivi	Je nomme mon principal défi personnel en lien avec la communication.
Matériel requis	<ul style="list-style-type: none">o Vidéo sur le TDL OU vidéo sur les besoins des élèves qui ont des difficultés de langage (selon le profil des élèves)o Cahier de l'élèveo Prévoir la réservation du matériel électronique (Chromebook, iPad, selon les ressources disponibles)
Déroulement de l'activité	<p>Pour commencer, l'animateur est invité à présenter le programme Escalade et ses objectifs à l'aide de l'illustration du mur d'escalade disponible dans le cahier de l'élève et sur le site Internet.</p> <p>Une fois l'introduction au programme terminée, l'animateur présente, selon le profil des élèves, une vidéo explicative sur le TDL OU une vidéo sur les difficultés d'apprentissage.</p> <p>Une fois le visionnement terminé, l'animateur ouvre la discussion en expliquant que certains n'ont peut-être pas reçu une conclusion orthophonique de TDL, mais qu'ils peuvent avoir des besoins similaires en lien avec la communication. Comme soutien à la discussion, l'animateur peut référer à l'infographie sur le TDL dans le cahier de l'élève. L'animateur questionne les élèves :</p> <ul style="list-style-type: none">• Aviez-vous déjà entendu ces informations?• Que retenez-vous de cette vidéo?• Si quelqu'un te demandait pourquoi tu es dans une classe d'adaptation scolaire (langage ou autre), que répondrais-tu?

Cahier de l'élève



Objectifs visés

3 blocs d'activités ciblant des objectifs spécifiques

BLOC 3 : ORGANISATION

J'apprends à m'organiser selon mes intérêts et mes besoins

- En me fixant un objectif
- En trouvant des solutions pour l'atteindre

BLOC 2 : RELATIONS SOCIALES

J'apprends à bien communiquer avec les autres

- En ajustant mon langage selon la personne à qui je parle
- En ajustant mon langage selon la situation

BLOC 1 : CONNAISSANCE DE SOI ET DE SES HABILÉTÉS DE COMMUNICATION

J'apprends à mieux connaître

- Ma personnalité
- Les bonnes habiletés de communication
- Mes défis de communication



3 blocs d'activités



1

Connaissance de
soi et de ses
habiletés de
communication



2

Relations sociales



3

Organisation et autres habiletés
pour atteindre l'autonomie

1

Connaissance de soi et de ses habiletés de communication

- Connaissance de ses forces et de ses défis : impact sur le choix de se mettre en action pour accomplir de nouvelles choses
- Importance de la connaissance de soi pour la transition vers la vie adulte

2

Relations sociales

- Le langage s'est mis en place pour échanger avec les autres:
 - Des idées, des sentiments, des opinions
 - Pour collaborer, co-construire



2

Relations sociales

- Impact des habiletés langagières sur les liens d'amitié
 - 40% des adolescent ayant un TDL affirment avoir des amitiés de faible qualité (Durkin & Conti-Ramsden, 2007).
- Difficultés à engager la conversation et à répondre de manière appropriée aux propos des autres (Durkin & Conti-Ramsden, 2007 ; 2010).

2

Relations sociales

- Connaître les bonnes habiletés de communication
- Reconnaître les moments où il y a des obstacles à une bonne communication
- Mettre en place des solutions pour surmonter ces obstacles

3

Organisation et autres habiletés pour atteindre l'autonomie

- Pourquoi est-ce important de soutenir les habiletés à s'organiser chez les jeunes?
 - Voir article Conti-Ramsden & Durkin, 2008. Language and Independence in Adolescents With and Without a History of Specific Language Impairment (SLI).





Se fixer un nouvel objectif et trouver une façon de l'atteindre



Activité 15 : À chaque objectif, une solution

Quelques exemples d'objectifs que je peux me fixer...

- Parler à quelqu'un de nouveau à l'école
- Être capable de courir 5 km
- Apprendre à jouer au tennis (ou un autre sport que tu n'as jamais fait)
- Apprendre quelques mots dans une nouvelle langue
- Apprendre à tricoter
- Apprendre à cuisiner une nouvelle recette

As-tu d'autres idées?

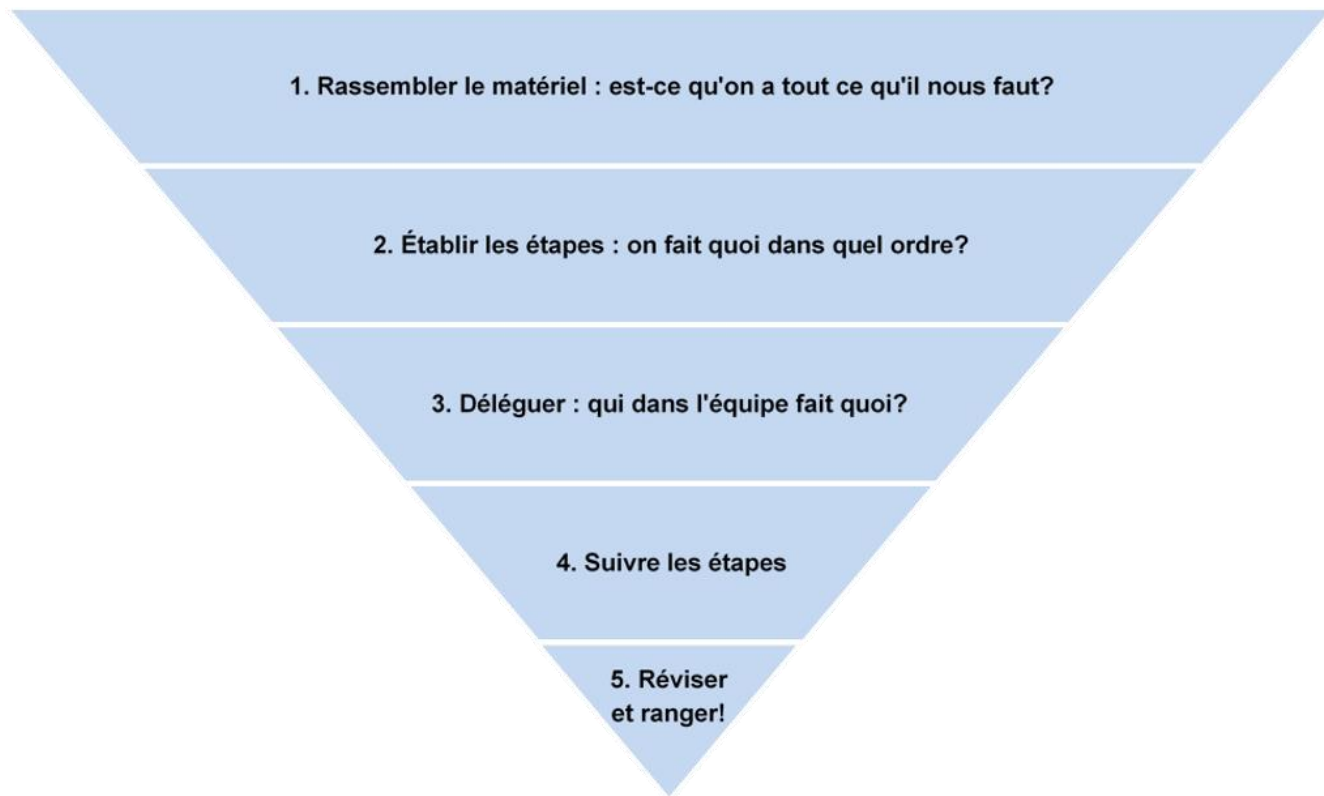
Mon choix d'objectif personnel :



3

Apprendre à planifier

Planifier un travail



Planifier ses activités

Activité 14 : Planifier pour ne rien oublier

Situation 1 : Préparer mon sac en sachant que j'ai une pratique de soccer après l'école

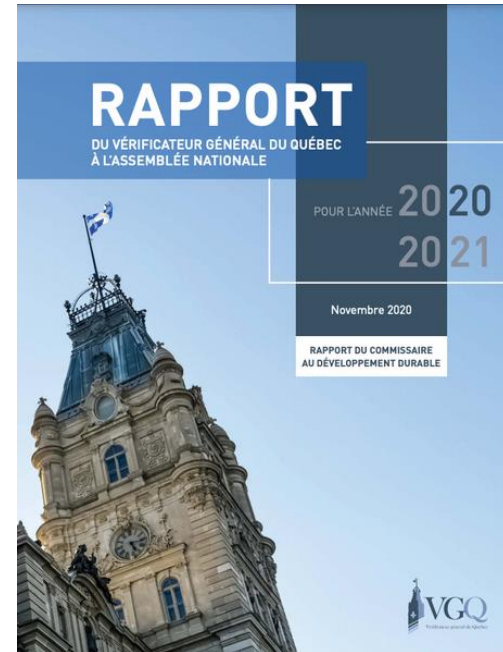
Plan (à prévoir environ 7 jours avant l'activité)	
Activité :	
Date de l'activité :	
Lieu de l'activité :	
Heure de l'activité :	
Personne(s) à inviter :	
Combien coûte l'activité? :	
Prendre des dispositions	
1. Je vérifie mon calendrier pour m'assurer de ne pas avoir d'autres projets ce jour-là	
2. Au besoin, je demande à un adulte si c'est correct.	
3. Est-ce que j'ai besoin de l'aide d'une personne/d'un adulte pour cette activité? Si oui, je demande à : _____.	
4. J'invite mon/mes ami(s)	
5. S'ils peuvent venir, j'écris la date sur mon calendrier.	
Transport	
Comment je vais me rendre à l'activité?	<input type="radio"/> En auto <input type="radio"/> À pied <input type="radio"/> En autobus <input type="radio"/> Par covoiturage <input type="radio"/> À vélo <input type="radio"/> Autre : _____
À quelle heure est mon transport pour y aller?	
Comment je vais revenir à la maison?	<input type="radio"/> En auto <input type="radio"/> À pied <input type="radio"/> En autobus <input type="radio"/> Par covoiturage <input type="radio"/> À vélo <input type="radio"/> Autre : _____
À quelle heure est mon transport pour revenir?	
Dispositions finales	
Au besoin, je vérifie avec un adulte pour m'assurer que c'est encore correct.	
Au besoin, je vérifie que j'ai bien un moyen de transport pour aller et revenir de l'activité.	
Je vérifie avec mes amis s'ils peuvent encore venir.	
Je m'assure d'avoir de l'argent.	
Je vais m'amuser!	

5. Le TDL: à l'école secondaire, planifier son projet de vie adulte ou la TÉVA

La TÉVA: une thématique d'actualité!



Guide interministériel
québécois, 2018



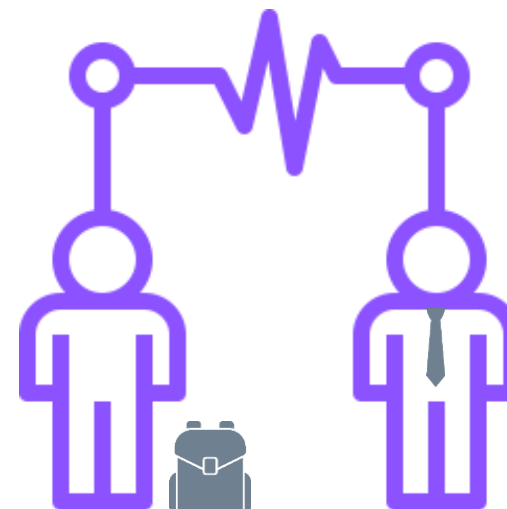
Rapport du Vérificateur
Général, 2020

Transition de l'école à la vie active/adulte (TÉVA)

« une démarche planifiée, coordonnée et concertée d'activités qui vise l'accompagnement du jeune dans l'élaboration et la réalisation de son **projet de vie** »

Guide interministériel québécois, 2018

Plus précisément, quelles devraient être ces activités ou pratiques?



Taxonomie pour les programmes de transition

Kohler et coll., 2016, traduction libre.

Planification axée sur
l'élève

Engagement de la famille

Soutien au développement
de l'élève



Structure du programme

Collaboration
intersectorielle

Recension des écrits: 25 articles ayant analysé des pratiques TÉVA*

Planification axée sur l'élève

- Considérer les objectifs et les intérêts de l'élève.
- Adapter les interventions selon ses besoins et ses préférences.

Soutien au développement de l'élève

- Développer et promouvoir les habiletés vocationnelles, académiques, d'autonomie et d'auto-détermination.

Collaboration intersectorielle

- Inclure des intervenants de milieux variés correspondant aux besoins du jeune pour planifier, réaliser, évaluer et maintenir le plan d'intervention et les services.

Structure du programme

- Inclure différentes modalités d'intervention (ex., stages de travail) et des interventions en lien avec le programme scolaire.

Engagement de la famille

- Inclure les familles pour identifier les objectifs et les besoins dans la transition.
- Repérer les ressources et partager l'information.
- Encourager la rétroaction des familles.

École

The diagram features four rounded rectangular boxes arranged in a 2x2 grid. The top-left box is purple and contains the word 'École'. The top-right box is light green and contains 'Santé/services sociaux'. The bottom-left box is blue and contains 'Emploi'. The bottom-right box is dark green and contains 'Famille/communauté'. A large blue arrow points from the center of these four boxes to the right, containing the text 'Nécessité de coordination (Poirier et al., 2020)'. Light blue arrows also point from each of the four boxes towards the central area where the large arrow originates.

Santé/services sociaux

Emploi

Famille/communauté

Nécessité de coordination
(Poirier et al., 2020)

Fin du secondaire – quelques exemples

- Trois profils fréquents à la fin du secondaire
- Pour chacun de ces jeunes, qu'est-ce qui pourrait être envisagé comme prochaine étape de vie?

Alexis, 20 ans



- A fait une formation préparatoire au travail (FPT)
- Poursuit ses études pour terminer son secondaire à temps partiel à l'école aux adultes
- Travaille à temps partiel dans une usine, où il désire travailler à temps plein après ses études

Benjamin, 17 ans



- Est au secondaire dans une classe de cheminement particulier continu (CPC)
 - Il est actuellement en secondaire 4 dans toutes les matières, à l'exception du français où il est en secondaire 3.
- Poursuit un suivi en orthophonie au privé
- Travaille l'été en tondant les pelouses de son quartier
- Vient d'obtenir son permis de conduire et prévoit s'acheter une voiture
- Désire être conducteur de camion longue-distance

Camille, 19 ans



- A terminé son secondaire dans une classe adaptée
- Commence sa première année de CÉGEP en Tremplin-DEC
- Fait du bénévolat dans une résidence pour aînés
- Désire poursuivre à la technique en soins infirmiers
- Aimerais déménager en appartement l'an prochain

6. Le TDL: les données de la recherche au sujet des jeunes adultes et des études post-secondaires

À ce jour, pas de données de recherche sur les jeunes ayant un TDL et les études post-secondaires

- Étude en cours par une doctorante à l'UQAC
- Recommandations qui sont une suite logique des accommodements en place à l'école secondaire
- Les principes de la TÉVA sont pertinents

Comparaison des résultats entre jeunes adultes ayant un TDL et tout-venant

	Éducation	Emploi	Logement et vie adulte autonome
Résultats semblables	<ul style="list-style-type: none">• Engagement des jeunes dans leur éducation• Soutien non-institutionnel (ex. famille)	<ul style="list-style-type: none">• Satisfaction• Interaction avec les collègues	<ul style="list-style-type: none">• Réseau social• Interaction avec le système de justice• Mariage ou vie commune
Résultats différents	<ul style="list-style-type: none">• Niveau de scolarité complété• Âge auquel ils quittent l'école	<ul style="list-style-type: none">• Type d'emploi• Temps plein moins fréquent pour les jeunes ayant un TDL• Processus de recherche d'emploi• Temps passé dans un statut de chômage	<ul style="list-style-type: none">• Autonomie financière• Obtention du permis de conduire• Relations d'amitié / amoureuses• Confiance en soi
			(Dubois et al., 2020)

Conclusion: TDL et études post-secondaires

- La recherche soulève des questions et, en 2021, fournit peu de réponses
- L'expérience terrain s'avère dès lors d'autant plus importante

Messages clés

- **Courte définition du TDL**: en l'absence de cause médicale, difficultés à apprendre le langage suffisamment sévères pour avoir des impacts fonctionnels.
- **Identification**: habituellement entre 4 et 6 ans.
- **Parcours scolaire**: défis au plan de l'apprentissage et de la socialisation. Adaptations nécessaires. Plusieurs n'obtiennent pas le diplôme d'études secondaires.
- **Projet de vie adulte**: à soutenir pour tous les jeunes vivant avec une incapacité, incluant ceux qui ont un TDL
- **Études post-secondaires**: une faible proportion poursuit des études post-secondaires. Ils ont fort probablement des facteurs de protection/résilience hors du commun.

Des sources d'information et références

Quelques sources sur le TDL – ayant un bon appui scientifique

Site RADLD.org <https://radld.org/>

Site “langage québec” - <https://www.langagequebec.ca/>

Article recent en français par une équipe de l’Université de Montréal

- Breault, C., Béliveau, M.-J., Labelle, F., Valade, F., & Trudeau, N. (2019). Le trouble développemental du langage (TDL) : mise à jour interdisciplinaire. *Neuropsychologie Clinique et Appliquée Applied and Clinical Neuropsychology*, 3, 64-81. <https://ncacn.com/2019/11/06/le-trouble-developpemental-du-langage-tdl-mise-a-jour-interdisciplinaire/>

Références du consensus Catalise qui définit le TDL – en libre accès

- Bishop, D. V., et al. (2016). "CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children." *PLoS One* **11**(7): e0158753.
- Bishop, D. V. M., et al. (2017). "Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology." *J Child Psychol Psychiatry* **58**(10): 1068-1080.

Le TDL: liste de références

- Archibald, L. M. and S. E. Gathercole (2006). "Short-term and working memory in specific language impairment." Int J Lang Commun Disord **41(6): 675-693**
- Bishop, D. V. M., & Norbury, C. F. (2003) Exploring the borderlands of autistic disorder and specific language impairment. J of child psychology and psychiatry, **43 (7), 917-919**
- Bishop DVM (2009) Specific language impairment as a language learning disability. *Child Language Teaching and Therapy* 25: 163–165.
- Bishop, D. V. M. (2013). "SLI: the invisible neuro-developmental disorder." **Bulletin of the Royal College of Speech Language Therapists, UK.**
- Breault, C., Béliveau, M.-J., Labelle, F., Valade, F., & Trudeau, N. (2019). Le trouble développemental du langage (TDL) : mise à jour interdisciplinaire. *Neuropsychologie Clinique et Appliquée Applied and Clinical Neuropsychology*, 3, 64-81. <https://ncacn.com/2019/11/06/le-trouble-developpemental-du-langage-tdl-mise-a-jour-interdisciplinaire/>
- Collette, et Schelstraete, M,-A. (2011) Difficultés pragmatiques des enfants dysphasiques. In C. Maillart et M.A. Schelstraete (Eds.), *Les dysphasies : De l'évaluation à la rééducation*,(pp. 153-172). France : Elsevier Health Science.
- Conti-Ramsden, G., et al., *Specific language impairment and school outcomes. I: identifying and explaining variability at the end of compulsory education*. International journal of language & communication disorders / Royal College of Speech & Language Therapists, 2009. **44(1): p. 15-35.**
- Ehren, B.J. et N.W. Nelson (2005). «The responsiveness to intervention approach and language impairment », dans *Topics in language disorders*, vol. 25, p. 102-131.
- Hamann, C., S. Ohayon, S. Dubé, U. H. Frauenfelden, L. Rizzi, M. Starke and P. Zesiger (2003). "Aspects of grammatical development in young French children with SLI." Developmental Science 6: 2 **6(2): 151-158.**

- <http://www.naplic.org.uk/category/developmental-language-disorder>
- Leonard, L. B. (2014). Children with specific language impairment. Cambridge, Mass., The MIT Press.
- Lum, J. A., Conti-Ramsden, G., Page, D., & Ullman, M. T. (2012) Working, declarative and procedural memory in specific language impairment. *Cortex*, 48(9), 1138-1154.
- Ross-Lévesque, E., C. Desmarais, C. Arsenault and G. Demers-Jacques (2019). "La compréhension syntaxique chez les enfants de maternelle avec un trouble primaire de langage : phrases simples et complexes." *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie* 43(1): 1-20.
- Thordardottir, E., et al. (2011). "Sensitivity and specificity of French language and processing measures for the identification of primary language impairment at age 5." *J Speech Lang Hear Res* 54(2): 580-597.
- Tomblin, J. B., et al. (1996). "A system for the diagnosis of specific language impairment in kindergarten children." *Journal of Speech and Hearing Research* 39(6): 1284-1294.
- Tomblin & Mueller (2012) How Can Comorbidity With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Aid Understanding of Language and Speech Disorders? *Topics in Lang Disorders*, Vol. 32, No. 3, pp. 198–206
- Wilson et al. (2012) Community-based organizations in the health sector: A scoping review. *Health Research Policy and Systems*, 10:36.
- Wittke, K., Spaulding, T. J., & Schechtmana, C. J. (2013). Specific Language Impairment and Executive Functioning: Parent and Teacher Ratings of Behavior. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 22(2), 161-172.
- Young, A.R., et al., Young adult academic outcomes in a longitudinal sample of early identified language impaired and control children. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 2002. 43(5): p. 635-45.

Le TDL à l'adolescence et à l'âge adulte

- Botting, N., et al. (2016). "Emotional health, support, and self-efficacy in young adults with a history of language impairment." Br J Dev Psychol **34**(4): 538-554.
- Catts, H.W., et al., *Reading achievement growth in children with language impairments*. J Speech Lang Hear Res, 2008. **51**(6): p. 1569-79
- Clegg, J., Hollis, C., Mawhood, L., & Rutter, M. (2005). Developmental language disorders—a follow-up in later adult life. Cognitive, language and psychosocial outcomes. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*. **46**(2). 128-149.
- Collins, G., & Wolter, J. A. (2018). Facilitating Postsecondary Transition and Promoting Academic Success Through Language/Literacy-Based Self-Determination Strategies. *Lang Speech Hear Serv Sch*, **49**(2), 176-188.
https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-17-0061
- Dubois, P., St-Pierre, M. C., Desmarais, C., & Guay, F. (2020, Oct 6). Young Adults With Developmental Language Disorder: A Systematic Review of Education, Employment, and Independent Living Outcomes. *J Speech Lang Hear Res*, 1-15.
https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00127
- Falardeau, S., et al., Trouble développemental du langage à l'adolescence et à l'âge adulte : *recension des écrits sur les difficultés persistantes et l'intervention* dans Transition de l'école à la vie active pour les jeunes ayant des incapacités, F. Julien-Gauthier, C. Desmarais et S. Tétreault, Editors. 2018, Livre en ligne du CRIRES, Université Laval: Québec, QC. p. 72-85.
- Jonhson, C. J., Beitchman, J., Joseph, H. & Browlie, E. B. (2010). Twenty-year follow-up of children with and without speech-language impairments: family, educational, occupational, and quality of life outcomes. *American journal of speech-language pathology*, **19**(1), 51-65.

- Myers, L., C. Davies-Jones, S. Chiat, V. Joffe and N. Botting (2011). "A place where I can be me': a role for social and leisure provision to support young people with language impairment." Int J Lang Commun Disord 46(6): 739-750.
- Stohard, S. E., Snowling, M. J., Bishop, D. V., Chipchase, B. B., & Kaplan, C. a. (1998). *Language-impaired preschoolers: a follow-up into adolescence*. *Journal of speech, language, and hearing research*, 41(2), 407-418.
- Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *J Speech Lang Hear Res*, 40(6), 1245-1260.
- Wadman, R., Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2008). Self-esteem, shyness, and sociability in adolescents with specific language impairment. *Journal of speech, language, and hearing research*. 51(4), 938-952.
- Whitehouse, A.J., et al., *Qualitative aspects of developmental language impairment relate to language and literacy outcome in adulthood*. *Int J Lang Commun Disord*, 2009. 44(4): p. 489-510.
- Young, A. R., Beitchman, Joseph H., Johnson, C., Douglas, Lori, Atkinson, Leslie, Escobar, Michael, et coll. (2002). Young adult academic outcomes in a longitudinal sample of early identified language impaired and control children. *Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines*, 43(5), 635-645.

TÉVA - Revue systématique: les 25 articles analysés

- Bouck, E. C. (2012). Secondary students with moderate/severe intellectual disability: Considerations of curriculum and post-school outcomes from the National Longitudinal Transition Study-2. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(12), 1175-1186.
- Brewer, D., Erickson, W., Karpur, A., Unger, D., Sukyeong, P., et Malzer, V. (2011). Evaluation of a multi-site transition to adulthood program for youth with disabilities. *Journal of Rehabilitation*, 77(3), 3-13 11p.
- Burgstahler, S. (2001). A collaborative model to promote career success for students with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 16(3), 209-215.
- Christensen, J. J., Hetherington, S., Daston, M., et Riehle, E. (2015). Longitudinal outcomes of Project SEARCH in Upstate New York. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 42(3), 247-255.
- Dougherty, S. M., Grindal, T., et Hehir, T. (2018). The impact of career and technical education on students with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 29(2), 108-118.
- Folk, E. D. R., Yamamoto, K. K., et Stodden, R. A. (2012). Implementing Inclusion and collaborative teaming in a model program of postsecondary education for young adults with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 257-269.
- Gardner, J., Mulry, C. M., et Chalik, S. (2012). Considering College?: Adolescents with autism and learning disorders participate in an on-campus service-learning program. *Occupational therapy in Health Care*, 26(4), 257-269.
- *Gold, P. B., Fabian, E. S., et Luecking, R. G. (2013). Job acquisition by urban youth with disabilities transitioning from school to work. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 57(1), 31-45.
- Hagner, D., May, J., Kurtz, A., et Cloutier, H. (2014). Person-centered planning for transition-aged youth with autism spectrum disorders. *Journal of Rehabilitation*, 80(1), 4-10.
- Honeycutt, T., Bardos, M., et McLeod, S. (2015). Bridging the gap: A comparative assessment of vocational rehabilitation agency practices with transition-age youth. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 43(3), 229-247.
- *Hutchinson, N. L., Versnel, J., Poth, C., Berg, D., deLugt, J., Dalton, C. J., ... Munby, H. (2011). "They want to come to school": Work-based education programs to prevent the social exclusion of vulnerable youth. *Work: Journal of Prevention, Assessment and Rehabilitation*, 40(2), 195-209.
- Karpur, A., Brewer, D., & Golden, T. (2013). Critical program elements in transition to adulthood: comparative analysis of New York State and the NLTS2. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 37(2), 119-130. <https://doi.org/10.1177/2165143413476880>
- Luecking, R. G., et Certo, N. J. (2003). Integrating service systems at the point of transition for youth with significant support needs: A model that works. *American Rehabilitation*, 27(1), 2-9.
- Et le centre d'excellence américain "National technical assistance center on transition" - <https://transitionta.org/>

Références – TDL et bilinguisme

Numéro special: Journal of Communication Disorders, vol. 63 (sept-oct 2016) The road to bilingualism: Access, participation and supports for children with developmental disabilities across contexts

- Boerma, T. and E. Blom (2017). "Assessment of bilingual children: What if testing both languages is not possible?" J Commun Disord **66**: 65-76.
- Kay-Raining Bird, E., et al. (2016). "Bilingualism in children with developmental disorders: A narrative review." J Commun Disord **63**: 1-14.
- Kohnert, K. (2010) Bilingual children with primary language impairment: issues, evidence and implications for clinical actions. *J Commun Disord*, **43**(6), 456-473.
- Moore, S.M. and C. Perez-Mendez (2006) Working with linguistically diverse families in early intervention: misconceptions and missed opportunities. *Semin Speech Lang*, **27**(3): p. 187-98.
- Munoz et al. (2014) The identification conundrum. ASHA Leader.
- OMER Outil multilingue pour l'évaluation du récit (2012). © M. Haiden, A. Knapp. ZAS Papers in Linguistics 56. (version française de l'outil cité dans Boerma et Blom 2017)
- Pena, E. D. (2016). "Supporting the home language of bilingual children with developmental disabilities: From knowing to doing." J Commun Disord **63**: 85-92.
- Sturman, N., et al., *Improving the effectiveness of interpreted consultations: Australian interpreter, general practitioner and patient perspectives*. Health Soc Care Community, 2018. **26**(2): p. e233-e240.
- Thordardottir, E. (2010). "Towards evidence-based practice in language intervention for bilingual children." J Commun Disord **43**(6): 523-537.