

Avis de l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec
**sur le rôle de l'orthophoniste
en langage écrit chez les jeunes**

janvier 2007



**Ordre des orthophonistes
et audiologistes du Québec**

Le présent document a été conçu et réalisé par les membres du comité ad hoc de l'Ordre sur les troubles du langage écrit chez les jeunes.

Ce comité est composé des membres suivants :

Président

Pascal Lefebvre, MOA, orthophoniste

Candidat au doctorat en Sciences biomédicales, option orthophonie, Université de Montréal

Secrétaire

Céline Giroux, MOA, orthophoniste

Conseillère aux affaires professionnelles à l'OOAQ/Établissement scolaire

Membres

Françoise Crête, MOA, orthophoniste

Établissement scolaire/Pratique privée

Véronique Dalpé, MOA, orthophoniste

Pratique privée

Louise Lafleur, MOA, orthophoniste

Établissement hospitalier/Pratique privée

Lucie Larose, M.Sc. (Applied), orthophoniste

Établissement scolaire/Pratique privée

Brigitte Stanké, MOA, orthophoniste

Établissement scolaire/Pratique privée

Candidate au doctorat en Sciences biomédicales, Université de Montréal

Marie-Catherine St-Pierre, MOA, orthophoniste

Candidate au doctorat en Sciences biomédicales, option orthophonie,

Université de Montréal

Dans le présent document, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte. Les établissements d'éducation et de santé et de services sociaux sont autorisés à procéder, selon leurs besoins, à une reproduction totale ou partielle du présent document.

© 2006

ISBN : 2-9808419-4-3

Table des matières

	LISTE DES FIGURES	iii
	AVANT-PROPOS	iv
	RÉSUMÉ	1
1	INTRODUCTION	2
2	CONCEPTUALISATION DU LANGAGE ÉCRIT ET DE SES TROUBLES	3
	Le langage écrit, c'est avant tout du langage	3
	La lecture et l'écriture sont des activités complexes	4
	Les troubles du langage écrit sont avant tout des troubles du langage	5
3	L'ORTHOPHONISTE ET LE LANGAGE ÉCRIT	7
	Un peu d'histoire	7
	Une formation riche et bien adaptée	7
	Une loi qui assure la qualité des services	8
4	RÔLE ET RESPONSABILITÉS DE L'ORTHOPHONISTE EN MATIÈRE DE LANGAGE ÉCRIT CHEZ LES JEUNES	10
	Ce qui se passe hors de nos frontières	10
	Ce qui se passe au Québec et au Canada	11
5	LA PRÉVENTION	12
	La terminologie utilisée en prévention	12
	Les mesures préventives universelles	13
	La promotion de l'éveil à l'écrit	13
	La détection et le dépistage universel	13
	Les mesures préventives sélectives	14
	Les mesures préventives indiquées	14
6	L'ÉVALUATION	15
	Évaluer : une activité déterminante pour orienter la suite des choses	15
	Un acte réservé qui s'enrichit par la concertation	16
7	L'INTERVENTION ET LE TRAITEMENT	17
	Une intervention adaptée aux besoins	17
8	LA MISE À JOUR DES CONNAISSANCES SCIENTIFIQUES ET CLINIQUES	19
	Une habitude bien ancrée	19
9	CONCLUSION	20
10	BIBLIOGRAPHIE	21

Liste des figures

<i>Figure 1</i>	<i>Modalités du langage</i>	3
<i>Figure 2</i>	<i>Composantes du langage écrit</i>	5
<i>Figure 3</i>	<i>Classification des difficultés du langage</i>	6
<i>Figure 4</i>	<i>Niveau d'implication de l'orthophoniste selon le type de mesure préventive</i>	14
<i>Figure 5</i>	<i>Facettes de l'évaluation</i>	15
<i>Figure 6</i>	<i>Continuum d'intervention en langage écrit</i>	17

Avant-propos

**Louis Beaulieu, MOA
Président et
directeur général**

L'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec (OOAQ) est un organisme régi par le *Code des professions* (L.R.Q., Chapitre C-26). Sa mission est d'assurer la protection du public au regard du domaine d'exercice de ses membres, soit les troubles de la communication. L'Ordre soutient le développement de la compétence des orthophonistes et des audiologistes et surveille l'exercice professionnel de ses membres. Il voit à favoriser l'accessibilité du public à des services de qualité; ce faisant, il contribue à l'intégration sociale des individus et à l'amélioration de la qualité de vie de la population québécoise.

L'Ordre compte plus de 1750 membres dont 275 audiologistes et près de 1500 orthophonistes qui exercent dans le réseau de l'éducation, dans le réseau de la santé et des services sociaux ainsi qu'en pratique privée. Par leurs compétences, les professionnels des troubles de la communication et de l'audition agissent en prévention/ promotion, dépistent, évaluent et traitent les problèmes de communication. Les orthophonistes concentrent leurs interventions sur les difficultés de langage (oral et écrit), de la parole, de la voix et de la fonction oropharyngée; et les audiologistes, sur les problèmes d'audition et les problèmes connexes. Leurs actions se réalisent auprès de personnes (individus ou groupes) de tout âge et présentant un large spectre de problématiques liées à la déficience physique ou intellectuelle, à la santé physique ou mentale, à la santé publique, aux

difficultés d'apprentissage ou aux troubles envahissants du développement et visent l'éducation et le bien-être des personnes dans leur environnement.

Au Québec, selon les études de prévalence réalisées au cours des dernières décennies, ce sont plus de 150 000 enfants qui présentent un problème ou un trouble du langage qui se manifeste par une attitude des modalités orales, écrites ou non-orales, affectant la compréhension et l'expression. Ainsi, ce sont plusieurs dizaines de milliers d'enfants d'âge scolaire qui présentent des difficultés ou des troubles du langage écrit perturbant leur capacité en lecture et en écriture, problématiques qui contribuent trop souvent aux difficultés d'apprentissage que plusieurs d'entre eux vivent. Dans une société où il est essentiel de maîtriser la langue, à l'oral comme à l'écrit, il importe de s'assurer que tous les enfants puissent bénéficier des services des professionnels compétents lorsqu'ils ont des troubles ou des difficultés de langage.

En 2005, l'Ordre a constitué le Comité *ad hoc* sur les troubles du langage écrit chez les jeunes en vue de préparer le présent avis sur le rôle de l'orthophonie en langage écrit. Un des objectifs de ce document est de rappeler le rôle des orthophonistes en matière de prévention, d'évaluation, de traitement et d'intervention auprès des enfants d'âges préscolaire et scolaire qui vivent des difficultés ou des troubles de lecture et d'écriture.

La préoccupation première de l'Ordre est d'assurer des services de qualité aux jeunes, services qui doivent reposer sur des compétences solides. Il faut en effet viser une réelle efficacité des actions posées pour venir en aide aux enfants avec pertinence. La compétence des orthophonistes en langage est reconnue, notamment par le *Code des professions*, qui non

seulement définit l'exercice professionnel en plaçant le langage comme objet central de son activité mais en reconnaissant également que ces professionnels sont habilités à évaluer les troubles du langage, à déterminer le plan de traitement et d'intervention et à réaliser les activités thérapeutiques. L'objectif ultime poursuivi par l'Ordre et ses membres, les audiologistes et les orthophonistes, est de favoriser la réussite scolaire de tous les élèves de manière à ce qu'ils puissent pleinement exercer leur rôle de citoyens.

L'Ordre considère que cet avis contribuera à clarifier les concepts liés au langage (selon ses modalités, écrite ou orale) et aux troubles de langage (incluant ceux liés à la lecture et à l'écriture). Il permettra aussi de rappeler l'importance d'agir sur un continuum, de la prévention à l'intervention. Et surtout, il rappellera que l'orthophoniste doit être le professionnel qui procède à l'évaluation des troubles de langage dans le meilleur intérêt de l'enfant et de son environnement. Pour donner à l'intervention toute sa portée, l'Ordre croit en la complémentarité des actions prodiguées par l'ensemble des intervenants, professionnels et éducateurs, selon leurs compétences spécifiques, en visant une plus grande efficacité et une efficacité accrue.

Finalement, je remercie les orthophonistes qui se sont bénévolement dévoués avec un sens du dépassement et une rigueur qui les honorent, et tout particulièrement le président du comité, M. Pascal Lefebvre. Je salue également la contribution des personnes qui les ont assistés dans leurs travaux.

Dans l'esprit de la mission de l'Ordre et dans l'intérêt du public, il faut souhaiter que cet avis permette d'améliorer l'organisation des services et leur qualité.

Résumé

L'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec reconnaît que l'orthophoniste est un professionnel qualifié qui peut contribuer à améliorer le sort des jeunes qui présentent des difficultés en lecture et en écriture. Étant donné que l'écrit est une modalité du langage, au même titre que l'oral, les difficultés de lecture et d'écriture font partie du spectre des troubles du langage, champ d'expertise des orthophonistes. De plus, l'expertise orthophonique développée depuis plusieurs années en langage écrit, la formation universitaire initiale en orthophonie et la *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé* (Projet de loi n° 90) placent l'orthophoniste dans une position stratégique lui permettant de contribuer de manière significative aux services offerts aux jeunes en difficulté d'acquisition de l'écrit. Cette contribution peut se réaliser à travers quatre sphères d'activité. Tout d'abord, l'orthophoniste peut mettre en place des mesures de prévention des difficultés de langage écrit visant la population générale, les jeunes issus de milieux plus à risque et ceux présentant déjà des symptômes d'éventuelles difficultés du langage écrit. L'orthophoniste joue aussi un rôle d'avant-plan dans l'évaluation des troubles du langage écrit, car il est le professionnel qui pose une conclusion au chapitre des troubles du langage, selon la loi. L'orthophoniste peut aussi contribuer à l'intervention auprès des jeunes en difficulté et de leur milieu ainsi qu'au traitement de leurs difficultés de langage écrit. Finalement, l'orthophoniste doit assurer la mise à jour de ses connaissances scientifiques et cliniques en langage écrit, comme le spécifie le *Code de déontologie de l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec*.

L'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec insiste pour que chacune de ces activités soit réalisée en complémentarité avec les autres professionnels et intervenants qui gravitent autour des jeunes. En effet, le travail en équipe permet d'optimiser les services au profit des jeunes et de leur famille.

1 Introduction

Aujourd'hui, un peu partout dans le monde, le langage écrit revêt une importance capitale dans les moyens de communication et d'apprentissage. Savoir lire et écrire fait dorénavant partie intégrante du développement des individus. Les jeunes qui vivent des difficultés d'apprentissage du langage écrit voient leurs possibilités d'épanouissement compromises. Avec l'apport des nouvelles connaissances scientifiques, il est plus que jamais possible d'offrir une aide efficace à ces jeunes. Cependant, l'organisation des services d'aide pour ces enfants n'est pas encore à la hauteur de ce qu'elle pourrait être.

Afin de contribuer à améliorer le sort des jeunes qui présentent des difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec a mis sur pied le comité ad hoc sur les troubles du langage écrit chez les jeunes. Ce comité composé d'orthophonistes issus de milieux cliniques et scolaires variés a élaboré cet avis afin de mieux informer les intervenants et les usagers des systèmes de santé et d'éducation du Québec sur l'apport essentiel de l'orthophoniste auprès des jeunes en difficulté d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, notamment au regard de leurs aspects langagiers.

Ce document propose au chapitre 2 une conceptualisation fondamentalement langagière de la lecture, de l'écriture et de ses troubles. Le chapitre 3 rappelle les raisons pour lesquelles l'orthophoniste joue un rôle crucial en langage écrit. Par la suite, le chapitre 4 présente les sphères d'activité de l'orthophoniste en matière de langage écrit :

- 1) la prévention;
- 2) l'évaluation;
- 3) le traitement et l'intervention et;
- 4) la mise à jour des connaissances scientifiques et cliniques.

Chacune de ces sphères d'activité est ensuite détaillée dans les chapitres 5, 6, 7 et 8.

Il est à souhaiter que cet avis créera une meilleure cohérence dans les services destinés aux jeunes et leur assurera ainsi l'aide la mieux adaptée à leurs besoins.

2

Conceptualisation du langage écrit et de ses troubles

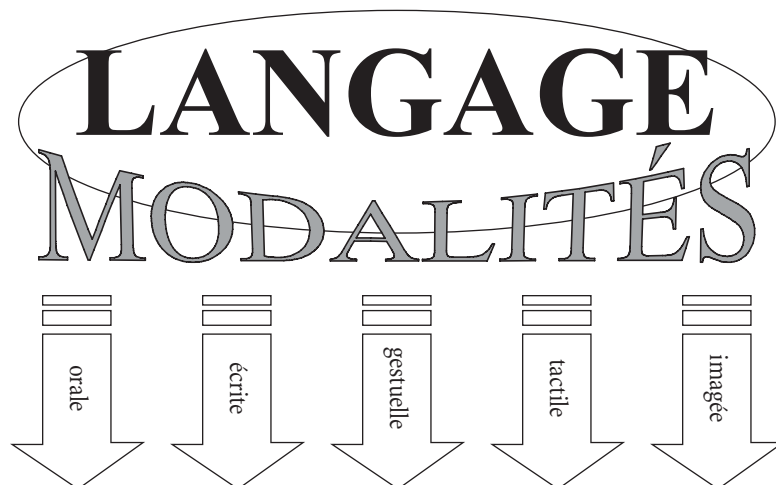
Les disciplines qui s'intéressent à la lecture et à l'écriture conçoivent le langage écrit et ses troubles sous des angles différents. Le présent chapitre décrit la vision orthophonique élaborée à partir des assises linguistiques, acoustiques, docimologiques, psychologiques, neurophysiologiques et pédagogiques de la profession. La terminologie véhiculée en lien avec le développement de la lecture et de l'écriture varie aussi selon les disciplines. On retrouve notamment les termes littératie, communication écrite ou langage écrit. Néanmoins, les récentes découvertes scientifiques convergent vers un principe commun : lire et écrire sont des compétences langagières. Pour cette raison, le terme « langage écrit » est retenu dans le présent document.

Le langage écrit est avant tout du langage

Le langage est un système complexe et dynamique composé de symboles conventionnels. Ce système utilise diverses modalités pour permettre la pensée et la communication (ASHA, 1982).

Les modalités peuvent être orale, écrite, gestuelle, imagée et tactile (voir figure 1). Dans la plupart des langues, les modalités orales et écrites sont prédominantes. Cependant, la communication entre des individus peut également s'établir dans d'autres modalités : gestuelle (ex. : dans les langues signées, telles que la Langue des Signes du Québec (LSQ)), imagée (ex. : dans les pictogrammes utilisés dans la signalisation ou dans les tableaux de communication) ou tactile (ex. : en braille). L'écrit ne constitue donc pas un système de symboles indépendant de l'oral, mais simplement une modalité du langage, au même titre que l'oral ou le geste, par exemple.

Figure 1
Modalités du langage



En apprenant à lire et à écrire, un enfant n'acquiert donc pas un nouveau langage. Il apprend dans un premier temps à connaître et à manipuler un système de symboles conventionnels nécessaire au transcodage du langage oral en modalité écrite, c'est-à-dire l'alphabet. Puis, il développe graduellement les habiletés de décodage et d'encodage lui permettant d'utiliser de façon efficiente la modalité écrite du langage qu'il utilise déjà en modalité orale. Apprendre à lire et à écrire n'est pas non plus un simple dérivé d'apprendre à parler et à comprendre. Il existe des différences entre les deux modalités qui font en sorte que l'apprentissage de l'écrit, contrairement au langage oral, exige généralement un enseignement explicite et formel. Néanmoins, la lecture et l'écriture demeurent des habiletés fondamentalement langagières (Catts, Fey, Zhang, & Tomblin, 1999, Nation, 2005; Snowling, 2005).

Selon les approches théoriques actuelles en développement du langage écrit, l'efficience du traitement phonologique, c'est-à-dire les habiletés de traitement des sons du langage, sont cruciales dans l'apprentissage à identifier et écrire les mots. Plusieurs auteurs démontrent que les différences dans les habiletés phonologiques peuvent prédire les futures performances en lecture (ex. : Muter, Hulme, Snowling, & Stevenson, 2004; Wagner, Torgesen, Laughon, Simmons, & Rashotte, 1993). D'autres habiletés langagières reliées à la sémantique, c'est-à-dire le sens des mots, influenceraient aussi l'identification de mots et l'orthographe (Laing & Hulme, 1999). Quant à la compréhension et à la production de textes, elles font toutes deux appel à tous les aspects du langage : la phonologie, la sémantique, la morphologie, la syntaxe, la pragmatique et le discours (Nation 2005). Les études longitudinales qui démontrent que la majorité des jeunes présentant des troubles du langage oral sont aussi aux prises avec des troubles du langage écrit (ex. : Catts, Fey, Tomblin, & Zhang, 2002) appuient ce constat. Bref, la maîtrise des différentes composantes du langage est essentielle au développement des compétences en lecture et en écriture.

Il est important d'ajouter qu'il existe non seulement des liens directs entre le langage écrit et oral, mais aussi une relation de réciprocité entre les deux modalités (Catts &

Kamhi, 2005, Flood & Lapp, 1987). Le début de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture repose sur les habiletés langagières déjà acquises en modalité orale et ce, de deux façons. Premièrement, l'enseignement de l'écrit passe par la communication orale entre l'enseignant et ses élèves. L'enfant doit donc utiliser son langage pour bien comprendre et communiquer en classe. Deuxièmement, l'enfant doit exploiter ses connaissances langagières pour construire ses apprentissages tant en lecture qu'en écriture (voir le paragraphe précédent). Au début de la scolarisation, les exigences langagières nécessaires à la compréhension et à la production de l'écrit sont certes moins élevées que celles sollicitées lors de l'expression et de la compréhension à l'oral. En effet, les textes à lire et à écrire par l'enfant sont moins élaborés d'un point de vue linguistique que ce qu'il est en mesure de comprendre ou de produire en modalité orale. Néanmoins, le niveau de complexité langagière des textes lus et écrits par les élèves finit par dépasser graduellement celui habituellement nécessaire à la communication orale à mesure que le jeune progresse dans son cheminement scolaire. De cette façon, l'écrit vient à son tour enrichir le développement langagier en y complexifiant par exemple le vocabulaire et les structures syntaxiques. En résumé, l'enfant apprend tout d'abord à lire et à écrire, puis peu à peu, il lit et écrit pour apprendre (Chall, 1983, Westby, 1991).

La lecture et l'écriture sont des activités complexes

Le langage écrit, comme le langage oral, comporte des versants réceptif et expressif nommés respectivement lecture et écriture (voir figure 2). Pour la plupart des enfants en début d'apprentissage, la lecture passe d'abord par des mécanismes d'identification de mots qui s'insèrent graduellement dans la compréhension écrite (extraire et construire du sens en interaction avec un texte).

Parallèlement, l'apprentissage de l'écriture passe d'abord par des mécanismes reliés à la construction de l'orthographe des mots qui donne accès par la suite à la production écrite (planifier, organiser, générer et réviser

un message écrit pour représenter du sens). La perception visuelle et la calligraphie sont des composantes qui exigent un traitement sensoriel et moteur permettant l'actualisation de la lecture et l'écriture. Toutes ces composantes du langage écrit sont influencées par 3 groupes de facteurs : ceux liés au lecteur/scripteur, ceux liés au texte et ceux liés à l'activité. Les facteurs liés au lecteur/scripteur comprennent entre autres les ressources cognitives et intellectuelles, les connaissances générales et linguistiques, les compétences langagières et métacognitives ainsi que les aspects motivationnels et affectifs. Les facteurs liés au texte englobent notamment les caractéristiques linguistiques du texte, son format, son genre et son contenu. Les facteurs liés à l'activité regroupent plutôt les buts de la lecture et de l'écriture, ses résultats et les opérations exigées pour traiter le texte. Il est important de souligner que l'acte de lecture et d'écriture se déroule toujours dans un contexte socioculturel qui interagit avec les facteurs d'influence.

Cette description des activités de lecture et d'écriture pourrait être beaucoup plus élaborée. En effet, la lecture et l'écriture sont des activités complexes qui dépendent d'une multitude de composantes qui interagissent entre le lecteur/scripteur, le texte, l'activité et le contexte socioculturel. La figure 2, largement inspirée du modèle proposé par le Research and Development Reading Study Group (2002), illustre les principales composantes du langage écrit ainsi que les principaux groupes de facteurs qui peuvent influencer les performances en lecture et en écriture.

Les troubles du langage écrit sont avant tout des troubles du langage

Puisque l'on considère le langage écrit comme une modalité du langage, les difficultés de lecture et d'écriture s'inscrivent donc le plus souvent dans le spectre des difficultés du langage. La description de ces difficultés doit tenir compte de plusieurs paramètres (voir figure 3, page suivante). Tout d'abord les difficultés langagières se situent dans un continuum allant du simple retard au trouble persistant. Elles peuvent être acquises à la suite d'un traumatisme (accident vasculaire cérébral ou traumatisme crânien, par exemple) ou bien s'inscrire dans une problématique développementale (retard de langage ou dysphasie, par exemple). Par ailleurs, ces difficultés peuvent être accompagnées ou non d'atteintes qui altèrent d'autres sphères que le langage (la difficulté est alors non spécifique ou spécifique). Aussi, les difficultés langagières peuvent affecter une ou plusieurs modalités. Les difficultés qui touchent la modalité orale ont généralement des répercussions sur la maîtrise de la modalité écrite.

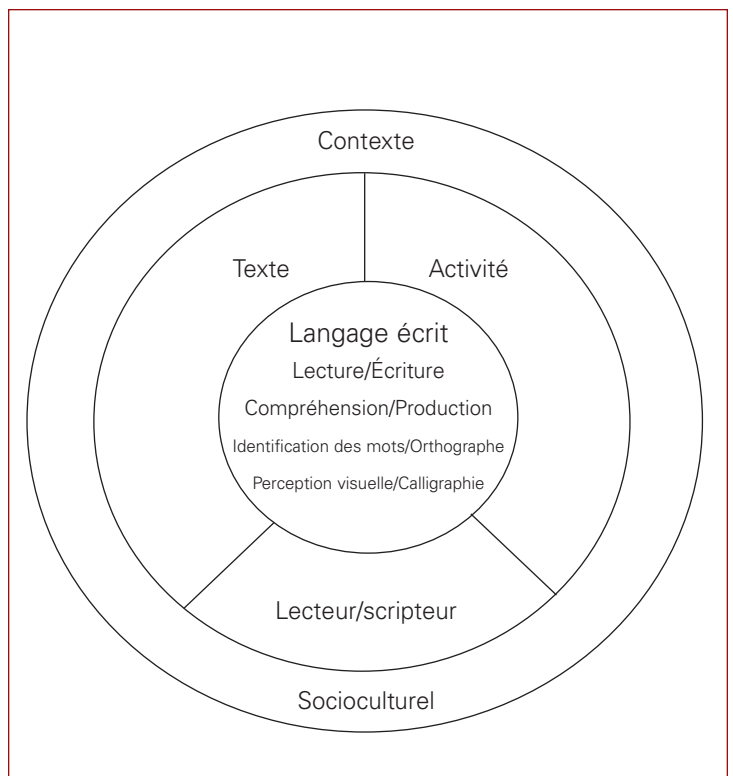
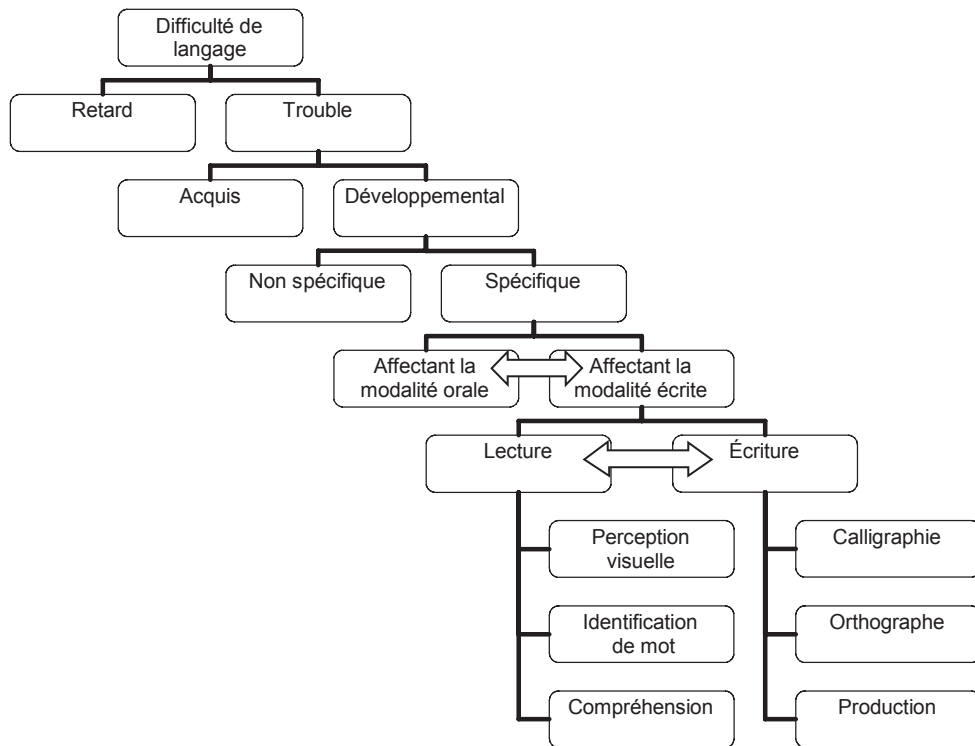


Figure 2
Composantes du langage écrit

Toutefois, certains jeunes présentent des difficultés langagières qui ont un impact plus marqué en modalité écrite, sans que la modalité orale n'en soit trop affectée. On peut donc constater que les troubles spécifiques du langage écrit sont un sous-ensemble des troubles du langage (Catts & Kamhi 2005).

Les troubles du langage écrit sont eux-mêmes un amalgame de problématiques qui influent sur une ou plusieurs composantes de la lecture et de l'écriture. La dyslexie, par exemple, qui défraie souvent la manchette, ne constitue qu'un sous-groupe dans la constellation des difficultés de langage écrit. Les élèves qui présentent des difficultés du langage écrit ne sont pas tous dyslexiques, mais présentent néanmoins une atteinte plus ou moins marquée du langage.

Figure 3
 Classification
 des difficultés
 du langage



À noter que la figure 3 ne détaille que les troubles développementaux spécifiques affectant la modalité écrite. Les retards, les troubles acquis, les troubles développementaux non spécifiques peuvent cependant se détailler de la même façon.

3 L'orthophoniste et le langage écrit

Dans son plan d'action sur la lecture à l'école, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport reconnaît que la réussite éducative des jeunes québécois passe par la maîtrise du langage écrit (MELS, 2005). Cependant, plusieurs jeunes éprouvent des difficultés d'acquisition de la lecture et de l'écriture, dont une proportion importante présente aussi des difficultés de langage oral. Afin de maximiser leurs chances de réussite, ces jeunes doivent recevoir des services de qualité en matière de langage écrit. L'orthophoniste est un professionnel qui peut assurer cette qualité de service. En effet, l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec assure la protection des jeunes qui reçoivent des services en orthophonie en encadrant la pratique professionnelle de ses membres. Pour des raisons historiques, liées à la formation et législatives, l'orthophoniste doit exercer un rôle auprès des jeunes en difficulté de langage écrit.

Un peu d'histoire

L'implication des orthophonistes en matière de langage écrit remonte à plusieurs décennies. Dès les débuts de leur pratique au Québec, les orthophonistes ont évalué et sont intervenus auprès de la population adulte cérébrolésée qui présentait des troubles acquis du langage écrit. Des orthophonistes en milieu scolaire ont aussi développé depuis longtemps une expertise en langage écrit chez les jeunes. Les recherches scientifiques ayant démontré l'importance des habiletés de langage et plus spécifiquement de la conscience phonologique dans l'acquisition de la lecture et de l'écriture, les orthophonistes ont vu leur rôle en langage écrit réaffirmé. Les programmes universitaires en orthophonie ont aussi toujours cherché à offrir une formation à la fine pointe des connaissances scientifiques et cliniques en matière de langage écrit.

En fait, les orthophonistes ont toujours travaillé dans le domaine du langage écrit. Toutefois, comme ces professionnels ont très souvent été en grande surcharge de travail (pénurie sévère et chronique d'orthophonistes au Québec), plusieurs ont eu comme mandat de s'en tenir strictement à l'intervention en langage oral. Pourtant, ils ont les compétences, les connaissances et l'expertise requises dans le domaine.

Une formation riche et bien adaptée

Les connaissances des orthophonistes et leurs compétences dans le domaine de la communication, de son développement et de ses troubles, font d'eux des professionnels hautement qualifiés pour intervenir auprès des jeunes en difficulté de langage oral et écrit et à apporter un support à leurs parents, aux enseignants et aux autres intervenants concernés, relativement aux troubles de la communication. Tout au long du cursus scolaire¹ permettant de devenir orthophoniste, l'emphasis est mis sur les différents aspects du langage (développement et perturbations du langage oral et écrit, évaluation et rééducation spécifiques) et sur les connaissances générales de base (sciences biologiques, perception et fonctions cognitives, apprentissage et développement, communication et parole, santé mentale, testing et intervention). De plus, le cursus comprend aussi des contenus sur les autres connaissances non reliées directement au langage mais utiles lors de l'évaluation et de la rééducation des troubles du langage écrit tels que le counselling.

¹ Les programmes des universités québécoises et celui de l'Université d'Ottawa ont été analysés.

Au terme de leur maîtrise en orthophonie, les diplômés ont donc acquis une connaissance approfondie du développement normal du langage, de ses divers troubles, de leur pathologies, de leur étiologie, de leur symptomatologie, de leur pronostic et des diverses méthodes et approches de traitement et d'intervention pertinentes. Les orthophonistes sont ainsi en mesure de prévenir, dépister, identifier, évaluer et traiter ces troubles du langage, autant en modalité orale qu'écrite, auprès d'une clientèle variée allant du nouveau-né à la personne âgée. De plus, leur formation les prépare aussi à agir efficacement en interdisciplinarité, partageant leur expertise dans le domaine du langage oral et écrit avec les autres intervenants qui ont d'autres connaissances et compétences spécifiques.

Une loi qui assure la qualité des services

Au Québec, il y a plus de 40 ans que la profession d'orthophoniste est encadrée par des lois²⁻³ précisant la nature du champ d'exercice ainsi que les activités réservées aux seuls orthophonistes. En réservant des activités aux orthophonistes, les récentes modifications apportées au *Code des professions*, entrées en vigueur le 1^{er} juin 2003, réaffirment l'importance d'éviter d'exposer les personnes vivant avec un trouble de la communication à des risques de préjudices. En ce sens, elles rappellent et renforcent la contribution unique de ces professionnels, tant pour l'évaluation, pour le traitement que pour l'intervention auprès des personnes qui vivent avec un trouble du langage, de la voix et de la parole (*Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé*, projet de loi n° 90).

Le champ d'exercice des orthophonistes et des audiologistes énonce les principales activités que ceux-ci sont pleinement autorisés à réaliser lorsqu'ils sont membres de l'OOAQ. Ce champ s'énonce ainsi :

« évaluer les fonctions de l'audition, du langage, de la voix et de la parole, déterminer un plan de traitement et d'intervention et en assurer la mise en œuvre dans le but d'améliorer ou de rétablir la communication. » [L.R.Q., chapitre C-26, art. 37m)]

« L'information, la promotion de la santé et la prévention de la maladie, des accidents et des problèmes sociaux auprès des individus, des familles et des collectivités sont comprises dans le champ d'exercice du membre d'un ordre dans la mesure où elles sont reliées à ses activités professionnelles. » [L.R.Q., chapitre C-26, art. 39.4]

Le Législateur a décidé de réserver à nouveau des activités aux seuls orthophonistes membres de l'OOAQ en lien avec le champ d'exercice et de manière à assurer la protection du public. Ces activités réservées à l'orthophoniste s'énoncent ainsi :

« évaluer les troubles du langage, de la parole et de la voix dans le but de déterminer le plan de traitement et d'intervention orthophoniques. » [L.R.Q., chapitre C-26, art. 37.1, 2^e alinéa]

Autant le champ d'exercice que le libellé de l'activité réservée indiquent que les orthophonistes évaluent le langage et ses troubles. Ainsi, en matière de troubles du langage, de la voix et de la parole, il revient à l'orthophoniste de conclure à la présence de tels troubles et d'en qualifier la nature et la gravité, étape toujours nécessaire peu importe qu'il y ait lieu ou non de déterminer des plans de traitement et d'intervention orthophoniques subséquemment.

² *Loi des orthophonistes et des audiologistes du Québec* : de 1964 à 1974.

³ *Code des professions* : depuis 1974.

Il est également de la responsabilité de l'orthophoniste de déterminer des plans de traitement et d'intervention orthophoniques dans une perspective de complémentarité et dans le but d'offrir les meilleurs services aux enfants, sans duplication, et en reconnaissant les compétences spécifiques de chacun des intervenants.

Il est important de souligner que rien dans la loi ne limite les activités réservées aux orthophonistes à la modalité orale du langage. Effectivement, lorsqu'il s'agit d'évaluer le langage, ce sont les modalités orale, écrite et non orale qui sont visées. Il serait d'ailleurs inapproprié d'isoler les différentes modalités, car elles sont intrinsèquement reliées. On sait, en effet, que 80 % des enfants qui présentent un trouble d'apprentissage ont également un trouble du langage oral (Destrempe-Marquez et Lafleur, 1999). Le langage se manifeste par différentes modalités entre lesquelles les liens sont très étroits et c'est pourquoi l'orthophoniste doit impérativement les évaluer dans leur ensemble.



4

Rôles et responsabilités de l'orthophoniste en matière de langage écrit chez les jeunes

Il est reconnu que l'orthophoniste apporte une contribution fondamentale aux services dédiés aux jeunes en difficulté d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Le présent chapitre vient préciser ses rôles et responsabilités en matière de langage écrit.

Ce qui se passe hors de nos frontières

Il n'y a pas qu'au Québec où les orthophonistes travaillent auprès des jeunes en difficulté de langage écrit. Aux États-Unis, l'American Speech-Language-Hearing Association a publié un document intitulé *Roles and Responsibilities of Speech-Language Pathologists With Respect to Reading and Writing in Children and Adolescents* (ASHA, 2001). Ce document précise que les orthophonistes incluent dans leur pratique :

- La prévention de problèmes de langage écrit en favorisant le développement langagier et l'éveil à l'écrit.
- L'identification des enfants à risque de présenter des problèmes de langage écrit.
- L'évaluation des habiletés de lecture et d'écriture.
- L'intervention pour développer les habiletés de lecture et d'écriture.
- Le soutien et l'enseignement de méthodes efficaces aux enseignants, étudiants et parents, en plus de participer à la recherche.

Les lignes directrices énoncées dans ce document constituent un modèle influent guidant la pratique orthophonique en Amérique du nord.

Étant donnée la réalité francophone du Québec, l'Europe francophone exerce aussi une influence sur la pratique orthophonique d'ici. Les législations française et belge ont amené les organisations professionnelles à statuer sur les définitions suivantes. En France, la Fédération nationale des orthophonistes stipule que :

« L'orthophoniste est le professionnel de santé qui assume la responsabilité de la prévention, de l'évaluation, du traitement et de l'étude scientifique des déficiences et des troubles de la communication humaine et de leurs troubles associés. Dans ce contexte, l'orthophonie concerne toutes les fonctions associées à la compréhension, à la réalisation et à l'expression du langage oral et écrit, ainsi que toutes les autres formes de la communication non verbale. » (FNO, 2006).

En Belgique, l'Union professionnelle des logopèdes francophones spécifie que :

« Le logopède effectue les actes ayant pour objet l'analyse, l'évaluation, la prévention et le traitement des troubles de la voix, de la parole et du langage oral et écrit. Il conçoit et exécute l'ensemble des actes thérapeutiques et techniques qu'il juge appropriés pour remédier aux anomalies observées. » (UPLF, 2006)

Ce qui se passe au Québec et au Canada

Dans l'ensemble du Canada, l'Association canadienne des orthophonistes et audiologistes exige que ses membres orthophonistes possèdent les connaissances fondamentales sur la nature et sur les théories de la lecture et de l'écriture ainsi que sur leur acquisition. L'orthophoniste doit aussi connaître le rapport entre le développement normal du langage, les troubles de langage, l'alphabétisation et les difficultés d'apprentissage. Ce professionnel évalue le langage et établit des objectifs appropriés à court et à long termes, notamment sur les plans des habiletés de lecture et des habiletés métalinguistiques (ACOA, 2004).

À la lumière de ces informations, l'OOAQ soutient que quatre grandes sphères d'activité font partie des rôles et responsabilités de l'orthophoniste en matière de langage écrit chez les jeunes :

- La prévention
- L'évaluation
- L'intervention et le traitement
- La mise à jour des connaissances scientifiques et cliniques

Selon les milieux de travail, ces rôles et responsabilités peuvent varier. Plusieurs facteurs peuvent déterminer les activités privilégiées en matière de langage écrit : le mandat et la mission de l'établissement où travaille l'orthophoniste, le ratio orthophoniste/clients, le temps de travail alloué et la présence d'autres intervenants. Par exemple, un CLSC qui emploie un orthophoniste à temps plein peut fournir des services de prévention dans plusieurs milieux, tandis qu'une commission scolaire qui emploie un orthophoniste à temps partiel pour plusieurs écoles risque de limiter ses services orthophoniques à des évaluations. L'OOAQ soutient néanmoins que, quelle que soit la réalité clinique, l'orthophoniste devrait contribuer à ce que les jeunes aux prises avec des difficultés de langage écrit reçoivent malgré tout les services adéquats.

Pour favoriser une qualité de services auprès des jeunes, l'orthophoniste se doit de travailler en complémentarité dans ses quatre sphères d'activité en langage écrit. Le travail d'équipe permet un meilleur échange d'information et une optimisation de la pratique des intervenants en autant que les compétences de chacun soient respectées. L'approche interdisciplinaire assure donc une meilleure concertation au profit de l'élève et de sa famille.

5

La prévention

Il est maintenant reconnu qu'il est plus facile de prévenir le développement de difficultés de langage écrit que d'essayer de les traiter une fois qu'elles se sont installées (Snow, Burns, & Griffin, 1998). Dans certains cas, on peut éviter ainsi les difficultés avant même qu'elles n'apparaissent. Dans d'autres cas, la prévention permettra de limiter les obstacles potentiellement vécus par les jeunes qui développeront un trouble persistant du langage dans sa modalité écrite. La prévention peut aussi contribuer à augmenter les chances de réussite des élèves en difficulté d'apprentissage. Elle peut même réduire ou éliminer les besoins de service dans le futur. La prévention devrait donc être une priorité pour tous les intervenants en petite enfance et dans le monde scolaire.

Les orthophonistes ont les compétences requises et sont en position idéale pour agir en prévention des difficultés du langage écrit. En effet, à la suite de la publication du rapport américain *Preventing Reading Difficulties in Young Children* (Snow, Burns, & Griffin, 1998), plusieurs chercheurs (Fey, 1999; Roth & Baden, 2001; Snow, Scarborough, & Burns, 1999) ont confirmé que les orthophonistes avaient un rôle important à jouer pour améliorer plus spécifiquement les efforts de prévention dans le domaine du langage écrit.

Au Québec, l'activité de prévention fait déjà partie intégrante du travail de l'orthophoniste en première ligne. (Réflexion sur le rôle des orthophonistes en CLSC et proposition d'un modèle d'organisation des services pour la petite enfance, OOAQ, 2002). De plus, dans le texte de la *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé* (Projet de loi n° 90), il est spécifié que « l'information, la promotion de la santé et la prévention de la maladie, des accidents et des problèmes

sociaux auprès des individus, des familles et des collectivités sont comprises dans le champ d'exercice du membre d'un ordre dans la mesure où elles sont reliées à ses activités professionnelles » (L.R.Q., chapitre C-26, art. 39.4).

La terminologie utilisée en prévention

Afin de mieux cerner ce qu'est la prévention et surtout éviter toute ambiguïté, il est important d'expliquer la terminologie utilisée de nos jours par les différents acteurs du réseau de santé québécois (Allard, Grégoire & Leclerc 1998; OOAQ, 2002). Afin de rejoindre la population générale et les clientèles vulnérables, trois types de mesures préventives sont identifiées :

- Mesures préventives universelles : activités rendues accessibles à l'ensemble de la population, indépendamment des facteurs particuliers de vulnérabilité, et généralement planifiées sur une base locale ou régionale.
- Mesures préventives sélectives : activités qui s'adressent à des populations présentant des facteurs communs de vulnérabilité à un ou à plusieurs problèmes de santé et de bien-être, par exemple les enfants des milieux défavorisés.
- Mesures préventives indiquées : activités qui s'adressent à des personnes qui manifestent certains symptômes laissant croire à une prédisposition à développer un problème.

Cette terminologie permet de guider adéquatement les activités préventives en matière de langage écrit.

Les mesures préventives universelles

Les mesures préventives universelles comprennent la promotion de l'éveil à l'écrit ainsi que la détection et le dépistage universel.

La promotion de l'éveil à l'écrit

L'éveil à l'écrit comprend les comportements, les connaissances et les habiletés que les jeunes enfants développent face à l'écrit, préalablement à leur apprentissage formel de la lecture et de l'écriture à l'école (Sulzby, 1985; Whitehurst & Lonigan, 2003).

Les composantes de l'éveil à l'écrit gagnent à être stimulées de façon explicite dans des contextes naturels (Justice & Kaderavek, 2004). Ainsi, tous les acteurs qui gravitent autour de l'enfant (membres de la famille et intervenants dans les milieux de vie de l'enfant) peuvent jouer un rôle primordial dans la promotion de l'éveil à l'écrit. L'orthophoniste est particulièrement bien placé pour agir en promotion et assurer la formation concernant des pratiques reconnues efficaces en éveil à l'écrit.

La détection et le dépistage universel

La détection et le dépistage ne constituent pas une évaluation en soi. La détection fait référence à la sensibilité des adultes aux indicateurs de difficultés chez les enfants dans le cadre des activités quotidiennes. Quant au dépistage, il s'agit plutôt d'activités systématiques qui permettent l'identification précoce des enfants à risque de présenter des difficultés de langage écrit. Au Québec, aucune politique n'exige un dépistage obligatoire auprès des enfants de maternelle. Toutefois, plusieurs milieux ont mis de l'avant des activités de dépistage permettant éventuellement la mise en place de services assurant les meilleures conditions possibles pour la réussite éducative. L'orthophoniste peut effectuer des activités de dépistage. Il peut aussi assurer la formation et la supervision d'intervenants qui sont susceptibles d'agir au niveau de la détection ou de l'administration d'un protocole de dépistage. Il est le professionnel qui interprète les résultats du dépistage.



Les mesures préventives sélectives

La promotion de l'éveil à l'écrit, la détection et le dépistage sont en principe des mesures préventives universelles. Toutefois, considérant l'ampleur de cette démarche, ces activités peuvent être effectuées auprès d'une population jugée plus à risque et ainsi s'inscrire dans des mesures sélectives. En effet, certains sous-groupes de la population sont considérés à risque de présenter des difficultés d'apprentissage du langage écrit comme, par exemple, les enfants présentant des difficultés de langage oral, ceux vivant dans un milieu allophone et ceux issus de milieux socio-économiquement faibles.

Les mesures préventives indiquées

Malgré toutes les activités de promotion de l'éveil à l'écrit, certains élèves ont besoin d'une aide plus spécifique pour s'appropriier le langage écrit. Ces enfants n'ont pas fait l'objet d'une évaluation et ils ne sont pas encore identifiés comme présentant un trouble du langage écrit. Toutefois, ils sont considérés à risque de présenter un trouble étant donné qu'ils présentent des symptômes laissant croire qu'ils pourraient développer ces difficultés. Le dépistage permet de repérer ces enfants et d'organiser des mesures préventives indiquées qui leur sont destinées. Ces mesures prennent habituellement la forme de petits groupes ciblés

dans lesquels l'orthophoniste ou un autre intervenant en collaboration avec l'orthophoniste stimule des habiletés préalables à l'acquisition du langage écrit. La formation des parents et des intervenants significatifs auprès de ces enfants peut aussi constituer une mesure préventive indiquée efficace.

La figure 4 illustre le niveau d'implication de l'orthophoniste dans les trois types de mesures préventives. Son rôle devient plus direct auprès de la clientèle qui manifeste déjà des symptômes de difficulté, alors qu'il joue un rôle plus indirect dans les activités destinées à la population générale.

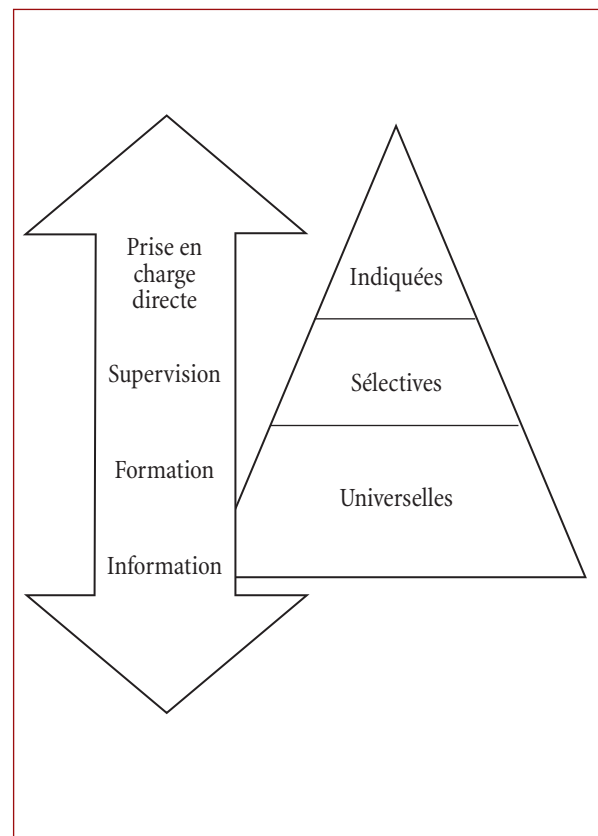


Figure 4
Niveau d'implication de l'orthophoniste selon
le type de mesure préventive

6 L'évaluation

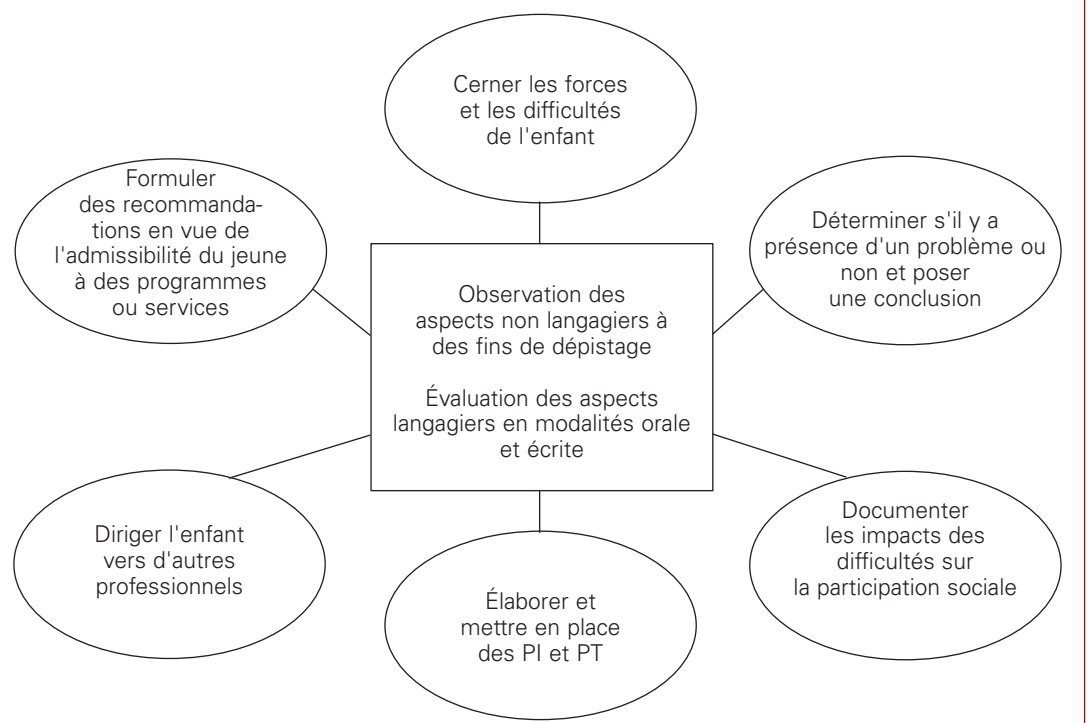
Malgré des mesures préventives, certains jeunes éprouvent des difficultés dans leur apprentissage du langage écrit en classe. Dès les premières manifestations de ces difficultés, il s'avère important de procéder à l'évaluation de leurs compétences langagières.

Évaluer : une activité déterminante pour orienter la suite des choses

L'évaluation est une démarche qui permet non seulement de déterminer la présence ou l'absence d'un problème, de cerner les forces et les difficultés d'un jeune et de documenter les impacts de ses difficultés sur sa participation sociale mais aussi d'élaborer des plans d'intervention (PI) et de traitement (PT) (voir figure 5).

L'orthophoniste a pour mandat principal de documenter les aspects langagiers dans les deux modalités (orale et écrite) de façon à pouvoir déterminer s'il y a présence d'un trouble du langage écrit et, le cas échéant, d'en évaluer le degré de spécificité par rapport à la modalité orale, d'une part, et par rapport aux aspects non langagiers, d'autre part. Cette démarche demande donc à l'orthophoniste de s'assurer de l'intégrité des aspects non langagiers sollicités dans les processus de lecture et d'écriture. Il doit en effet demeurer sensible aux symptômes pouvant laisser croire à la présence de difficultés affectives, cognitives, perceptuelles ou motrices pouvant influencer les performances de l'enfant en lecture et en écriture afin de diriger le client vers le professionnel approprié au besoin.

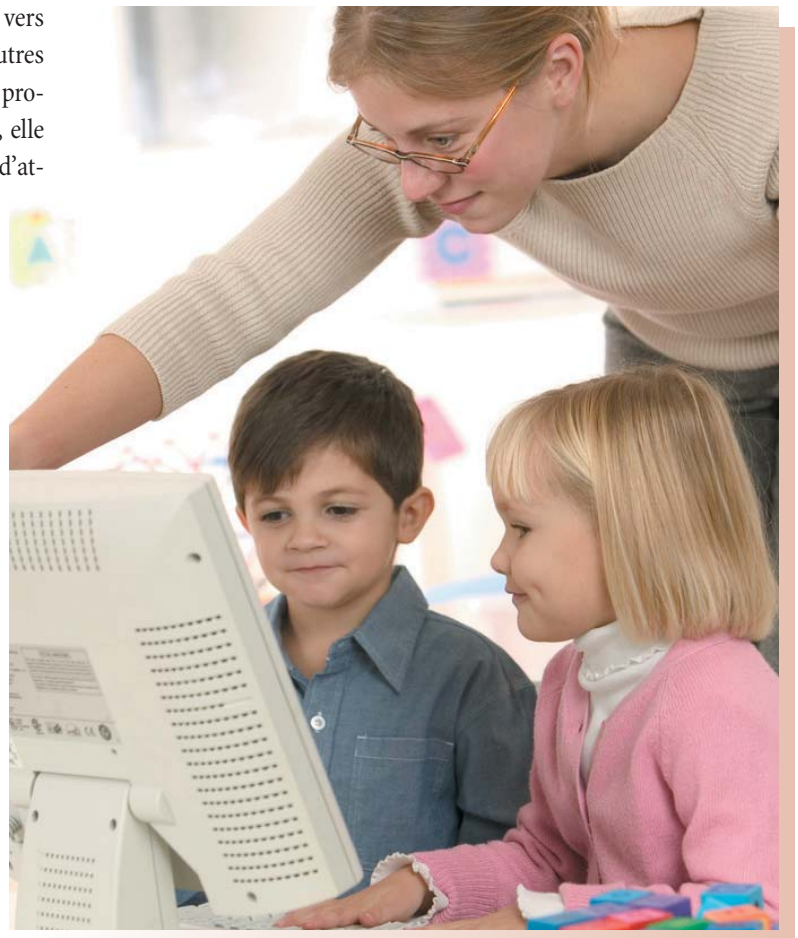
Figure 5
 Facettes de l'évaluation



Un acte réservé qui s'enrichit par la concertation

Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé (Projet de loi n° 90) réserve maintenant aux orthophonistes l'évaluation de l'état des individus qui vivent avec un trouble du langage (peu importe ses modalités), de la parole et de la voix dans le but de déterminer les plans de traitement et d'intervention orthophoniques. L'OOAQ insiste donc sur la présence obligatoire d'un orthophoniste pour l'établissement d'une conclusion de trouble de langage écrit. En effet, c'est l'orthophoniste qui doit établir cette conclusion et l'inscrire dans sa synthèse des données relatives à l'évaluation.

Toutefois, il est clair que l'orthophoniste doit respecter le *Code de déontologie de l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec* qui stipule que le membre doit chercher à avoir une connaissance complète des faits avant de donner un avis (art. 18). En ce sens, il est de son devoir de consulter d'autres sources d'information comme la famille, les enseignants et les autres intervenants et professionnels. De plus, il est dans son obligation de diriger l'enfant vers d'autres professionnels en cas de doute d'atteintes autres que langagières. La conclusion sans l'apport d'autres professionnels n'est ainsi pas recommandée. Néanmoins, elle est possible seulement en l'absence du moindre doute d'atteinte autre que le langage.



7

L'intervention et le traitement

L'évaluation n'est pas un but en soi; elle est plutôt le point de départ de la mise en place de mesures pour favoriser la réussite éducative du jeune aux prises avec des difficultés. Ces mesures s'inscrivent dans un plan d'intervention qui met à contribution les différents intervenants œuvrant auprès du jeune.

Il est important de souligner que l'intervention ne s'adresse pas seulement aux jeunes présentant un trouble clairement identifié. L'intervention peut être précoce et précéder l'établissement d'une conclusion orthophonique de trouble de langage écrit. Souvent, dans cette situation, il y a des éléments de l'évaluation qui laissent croire à une prédisposition à présenter ultérieurement un tel trouble.

Une intervention adaptée aux besoins

Chaque jeune en difficulté de langage écrit vit une situation qui lui est particulière en raison non seulement des caractéristiques de ses difficultés, mais également de l'environnement dans lequel il évolue. Ainsi pour des problématiques similaires, les pistes de solution peuvent varier pour tenir compte du potentiel d'aide du milieu.

Habituellement, ce sont les parents et les enseignants qui sont les premiers concernés dans l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture de l'enfant. On parle ici de l'enseignement, activité suffisante pour la majorité des enfants pour leur permettre d'acquérir de façon formelle le langage écrit.

Si des difficultés se manifestent, l'enfant est habituellement évalué et un plan d'intervention est mis en place pour organiser des services d'intervention. L'ensemble des actions réalisées pour le jeune dans le but de répondre aux besoins déterminés lors de l'évaluation et visant à favoriser sa réussite scolaire s'appelle l'intervention. Par exemple, les méthodes d'enseignement et les modalités pour évaluer les progrès de l'enfant en classe peuvent être adaptées. Parfois ces adaptations sont insuffisantes et l'enfant a besoin d'actions plus spécifiques. Ces actions peuvent habituellement mettre à contribution d'autres intervenants (incluant l'orthophoniste) qui peuvent aller en classe ou réaliser des activités parallèles en rencontres individuelles ou en sous-groupes.

Pour certains enfants, les activités d'intervention doivent parfois s'éloigner d'un cadre didactique pour se centrer davantage sur une approche de rééducation. On parle alors de traitement.

Il s'avère important que les solutions proposées pour aider le jeune s'inscrivent dans un continuum cohérent d'intervention. Ehren (2000) propose une démarche décisionnelle quant aux services à fournir aux jeunes en difficulté de langage écrit qui illustre bien ce continuum de l'intervention (figure 6).

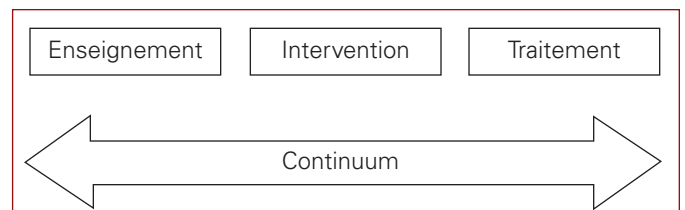


Figure 6
 Continuum d'intervention en langage écrit

Ce continuum fait référence non seulement aux types d'interventions, mais aussi aux intervenants qui les réalisent. Au Québec, le rôle de l'orthophoniste et celui de tous les autres intervenants sont précisés lors de l'établissement du plan d'intervention. Dans son cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention (MEQ, 2004) le ministère de l'Éducation énumère des conditions qui facilitent l'établissement de ce plan. Il insiste notamment sur un climat respectueux des personnes et de leur expertise. L'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec recommande aussi la complémentarité dans un climat de respect comme façon optimale d'aider les jeunes.

Ainsi selon les ressources disponibles auprès de l'enfant, le rôle de l'orthophoniste peut varier, allant du soutien aux intervenants jusqu'au traitement orthophonique auprès du jeune qui présente une difficulté langagière. Il n'existe pas de modèle unique d'organisation de l'aide autour de l'enfant. C'est la concertation lors du plan d'intervention qui demeure la pierre angulaire de l'établissement des rôles de chacun.



8

La mise à jour des connaissances scientifiques et cliniques

Pour bien jouer son rôle en prévention, en évaluation et en intervention, l'orthophoniste a la responsabilité de mettre régulièrement à jour ses connaissances scientifiques et cliniques. Agir en langage écrit exige la maîtrise des fondements théoriques de l'apprentissage du langage écrit et de ses troubles, des méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture et des pratiques cliniques reconnues efficaces.

Une habitude bien ancrée

L'actualisation des connaissances est un automatisme acquis dès la formation universitaire initiale des orthophonistes. En effet, les programmes universitaires de maîtrise en orthophonie offrent une formation scientifique qui développe notamment le sens critique, l'habitude de consulter la littérature scientifique et l'intérêt de parfaire constamment ses connaissances. De plus, la formation continue offerte entre autres par l'OOAQ et les universités contribue au maintien et à l'amélioration des compétences des orthophonistes assurant ainsi des services hautement qualifiés.

La responsabilité pour l'orthophoniste de mettre à jour des connaissances scientifiques et cliniques fait aussi partie inhérente du *Code de déontologie de l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec*. Plusieurs articles de ce code font effectivement référence à cette responsabilité.

L'article 4 stipule que le membre doit tenir compte des principes scientifiques généralement reconnus en orthophonie. L'article 6 ajoute que le membre doit se tenir au courant des développements dans les domaines où il exerce sa profession et maintenir sa compétence dans ces domaines. Finalement, l'article 66 précise que le membre doit contribuer au développement de sa profession notamment en favorisant l'échange de ses connaissances et de son expérience avec ses confrères et les étudiants et en participant aux congrès scientifiques, aux cours et aux activités de formation continue de l'Ordre. Ce dernier article encourage donc les orthophonistes à collaborer à des activités de recherche.

9

Conclusion

Le langage s'actualise dans différentes modalités entre lesquelles les liens sont très étroits. Les modalités orales et écrites sont non seulement prédominantes en français, comme pour plusieurs autres langues, mais leur maîtrise est essentielle à la réussite scolaire. Malheureusement, un nombre important d'enfants et d'adolescents québécois sont aux prises avec des difficultés d'acquisition du langage en modalité écrite.

L'intervention auprès des jeunes présentant des difficultés dans l'acquisition du langage écrit est un domaine d'activités complexe où des connaissances approfondies dans les sphères touchant le langage sont nécessaires. L'orthophoniste, de par son expertise incontournable en cette matière, peut agir avec aisance et garantir une qualité de services aux enfants éprouvant des difficultés. En complémentarité avec les autres intervenants, il peut assurer la prévention, l'évaluation et l'intervention auprès des jeunes aux prises

avec des difficultés de langage écrit. La détermination de l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec à garantir les meilleurs services possibles à ces jeunes a motivé la rédaction du présent avis.

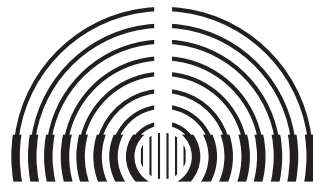
Comme le rappelle le présent document, il n'existe pas de modèle unique qui puisse répondre à l'ensemble des besoins des jeunes. La concertation et la cohérence dans le respect des compétences de chacun constituent certainement l'une des voies à privilégier pour la réussite éducative des jeunes.

L'égalité des chances est une valeur sociale prédominante au Québec. Prendre sa place dans la société de communication dans laquelle nous vivons peut être une entreprise très laborieuse pour les jeunes en difficulté de langage écrit. L'orthophoniste détient une clef qui permet à ces jeunes de s'épanouir et de prendre la place qui leur revient.

10 Bibliographie

- Association canadienne des orthophonistes et audiologistes (ACOA), (2004). *Évaluation et reconnaissance de la compétence clinique : fondements de la pratique en audiologie et en orthophonie*.
- Allard, F. Grégoire, L. Leclerc, M.-C. (1998). *Organisation des services de première ligne en déficience du langage et de la parole destinés aux enfants dans la région de Québec*. Régie régionale de Québec et la Direction de la santé publique de Québec.
- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA), (1982). *Language: Official statement*.
- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA), (2001). *Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to reading and writing in children and adolescents (guidelines)*. Rockville, MD.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A Longitudinal Investigation of Reading Outcomes in Children with Language Impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(6), 1142-1157.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (1999). Language bases of reading and reading disabilities. *Scientific Studies of Reading*, 3 331-362.
- Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (2005). *Language and reading disabilities* (second ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New-York: McGraw-Hill.
- Destrempe-Marquez, D. & Lafleur, L. (1999). *Les troubles d'apprentissage : comprendre et intervenir*. Montréal : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- Ehren, B. J. (2000). Maintaining a therapeutic focus and shared responsibility for student success: Keys to in-classroom speech-language services. *Language, Speech, & Hearing Services in Schools*, 31, 219-229.
- Fey, M. E. (1999). Speech-language pathology and the early identification and prevention of learning disabilities. *Perspectives*, 13 -17.
- Flood, J. E., & Lapp, D. (1987). Reading and Writing Relations: Assumptions and Directions. In J. Squire (Ed.), *The dynamics of language learning* (pp. 9-26). Urbana: National Conference in Research in English.
- Fédération nationale des orthophonistes (FNO), (2006). *Qui est l'orthophoniste?*, <http://www.orthophonistes.fr/Theme.php?NumTheme=20&Article=4>
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2004). Embedded-Explicit Emergent Literacy Intervention I: Background and Description of Approach. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 35(3), 201-211.
- Laing, E., & Hulme, C. (1999). Phonological and Semantic Processes Influence Beginning Readers' Ability To Learn To Read Words. *Journal of Experimental Child Psychology*, 73(3), 183-207.
- Leavell, H. R., & Clark, H. G. (1965). *Preventive medicine for the doctor in his community: an epidemiological approach* (3rd ed.). New-York: McGraw-Hill.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Et toi, que lis-tu? Plan d'action sur la lecture à l'école*.

- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, Rimes, Vocabulary, and Grammatical Skills as Foundations of Early Reading Development: Evidence From a Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665-681.
- Nation, K. (2005). Connections between language and reading in children with poor reading comprehension. In H. W. Catts & A. G. Kamhi (Eds.), *The connections between language and reading disabilities* (pp. 41-56). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec (OOAQ), (2002). *Réflexion sur le rôle des orthophonistes en CLSC et proposition d'un modèle d'organisation des services pour la petite enfance*. Montréal.
- Research and Development Reading Study Group (2002). *Reading for understanding : toward a research and development program in reading comprehension*. Pittsburgh, PA: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.
- Roth, F. P., & Baden, B. (2001). Investing in emergent literacy intervention: A key role for speech-language pathologists. *Seminars in Speech and Language*, 22 (3), 163-173.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC National Academy Press.
- Snow, C. E., Scarborough, H. S., & Burns, M. S. (1999). What speech-language pathologists need to know about early reading. *Topics in Language Disorders*, 20 (1), 48-58.
- Snowling, M. J. (2005). Literacy outcomes for children with oral language impairments: Developmental interactions between language skills and learning to read. In H. W. Catts & A. G. Kamhi (Eds.), *The connections between language and reading disabilities* (pp. 55-75). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favourite story-books: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20(4), 458-481.
- Union professionnelle des logopèdes francophones (UPLF), (2006). *Quels sont les champs d'application de la logopédie ?* <http://www.uplf.com/index1.htm>
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Laughon, P., Simmons, K., & Rashotte, C. A. (1993). The development of young readers' phonological processing abilities. *Journal of Education Psychology*, 85, 1-20.
- Westby, C. E. (1991). Learning to talk, talking to learn: Oral-literate differences. In S. C.S. (Ed.), *Communication skills and classroom success* (pp. 334-257). Eau Claire, WI: Thinking Publications.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2003). Emergent literacy: development from prereaders to readers. In S. B. Neuman & D. D.K. (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11-29). New-York: Guilford Press.



**Ordre des orthophonistes
et audiologistes du Québec**

235, boul. René-Lévesque Est - bureau 601
Montréal (Québec) H2X 1N8
téléphone : (514) 282-9123
sans frais : 1 888 232-9123
télécopieur : (514) 282-9541
info@ooaq.qc.ca
www.ooaq.qc.ca