



Mémoire de l'OOAQ

Dans le cadre des consultations publiques sur le

Projet de loi n° 143, Loi visant à améliorer la qualité éducative et à favoriser le développement harmonieux des services de garde éducatifs à l'enfance.

27 octobre 2017

Table des matières

Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec	Page 2
La réussite éducative en amont du système scolaire	Page 3
Article 1 : Assurer la réussite éducative	Page 4
Article 5 : Faciliter la transition vers l'école	Page 7
Article 5.1 Évaluation et amélioration de la qualité éducative des SGÉE	Page 8
Article 5.2 : Assurer la santé, la sécurité et le bien-être des enfants	Page 9
Article 11 : La délivrance des permis	Page 10
Conclusion	Page 12
Mémoires de l'OOAQ en référence	Page 13
Bibliographie	Page 13

Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec

L'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec (OOAQ) est un organisme régi par le *Code des professions* dont la mission est d'assurer la protection du public au regard du domaine d'exercice de ses membres soient les troubles de la communication et de l'audition. Il est notamment chargé de surveiller l'accès aux professions d'orthophoniste et d'audiologiste, de soutenir le maintien et le développement de la compétence de ses membres et de surveiller leur exercice professionnel. L'OOAQ contribue également à l'amélioration de la qualité de vie de la population québécoise en s'impliquant dans différents dossiers publics en lien avec la santé et l'éducation. Au Québec, l'orthophonie et l'audiologie sont des professions réglementées depuis plus de cinquante ans (1964). L'OOAQ est un ordre à titres et à activités réservés, comme défini par le *Code des professions* (L.R.Q., chapitre C-26).

Suite à l'adoption de la *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines* (PL21) en 2012, une nouvelle activité, réservée à certains professionnels, dont les orthophonistes et audiologistes, a été ajoutée à leur champ d'exercice respectif. Celle-ci concerne la petite enfance et se lit comme suit :

« Évaluer un enfant qui n'est pas encore admissible à l'éducation préscolaire et qui présente des indices de retard de développement dans le but de déterminer des services de réadaptation et d'adaptation répondant à ses besoins. Cette évaluation vise les enfants chez qui des indices de retard de développement ont été observés et peuvent se manifester dans une ou plusieurs sphères de leur développement. Un écart observé dans la façon d'accomplir une activité qui situerait l'enfant hors des limites considérées normales pour son âge constitue un indice de retard de développement. »

Ces modifications législatives confirment qu'il convient non seulement de supporter le milieu de la petite enfance pour permettre aux intervenants d'identifier ces indices de retard de développement, mais aussi de permettre aux parents d'avoir accès aux professionnels requis pour référer et intervenir de façon adéquate et concertée aux besoins de l'enfant à toutes les étapes du processus (avant l'évaluation puis selon les objectifs ciblés par le professionnel).

Organisation en croissance, l'OOAQ comptait 427 audiologistes et 2 574 orthophonistes au 31 mars 2017 (une augmentation de près de 75 % en 10 ans).

La réussite éducative en amont du système scolaire

Dans son [mémoire sur la réussite éducative](#) déposé en 2016, l'OOAQ faisait part de l'importance qu'il accorde à la prestation de services et à l'allocation de ressources dans une perspective d'amélioration de la réussite éducative :

« L'OOAQ salue donc la présente initiative que prend le gouvernement de lancer de vastes consultations publiques dans le but de poser les jalons de la première politique en matière de réussite éducative. L'OOAQ est interpellé par cet enjeu social, car, tout comme le gouvernement, il a à cœur l'atteinte du plein potentiel des élèves québécois. En investissant dans les initiatives d'apprentissage, nous augmentons les chances de réussite et favorisons le succès des individus dans la société. »

Or l'OOAQ rappelle qu'au Québec, ce sont des centaines de milliers de personnes qui doivent vivre quotidiennement avec des troubles de la communication ou de l'audition qui entraînent des difficultés à entendre, à comprendre, à s'exprimer, à lire et à écrire. Ces limitations affectent leur développement toute leur vie durant, créant ainsi une barrière à leurs apprentissages scolaires, à leur intégration au marché du travail et, ultimement, à leur participation sociale. Bon nombre de ces personnes étaient initialement des enfants chez qui un trouble langagier avait été identifié à l'âge préscolaire et qui ont continué à démontrer des troubles d'apprentissage langagier pendant les années de fréquentation scolaire et au-delà : les problèmes langagiers notés en bas âge se transforment en troubles d'apprentissage (Sun et Wallach, 2014)¹. La nécessité de faire de la stimulation du langage et du dépistage précoce auprès de tous les enfants dès leur plus bas âge prend ainsi ici tout son sens.

L'OOAQ salue donc aujourd'hui le Projet de loi 143 modifiant la loi et le règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance (le « Projet de loi ») dont il apprécie notamment les nouvelles dispositions qui ajoutent aux objectifs de la loi celui de favoriser la réussite éducative afin de faciliter la transition vers l'école.

L'OOAQ reste toutefois sur son appétit en constatant, dans le texte du projet de loi, l'insuffisance de propositions permettant de traduire les intentions énoncées par des mesures concrètes et efficaces. L'OOAQ déplore l'absence de dispositions en lien, par exemple, avec le soutien au milieu de garde, la formation des éducateurs ou des coordonnateurs pour mieux détecter les problématiques des tout-petits, dont les problématiques communicationnelles et auditives. Le manque de précisions additionnelles relatives au contenu du programme éducatif en milieu de garde visant dorénavant l'atteinte de la réussite scolaire et le silence du législateur quant aux stratégies à envisager pour les élèves à besoins particuliers laissent aussi entrevoir que le projet de loi n'aura vraisemblablement pas l'impact escompté.

L'OOAQ souhaite donc proposer quelques pistes de réflexion et quelques suggestions afin que les intentions évoquées se traduisent par des actions concrètes menant aux résultats voulus. L'OOAQ offre son soutien et réitère sa volonté de collaborer avec différents intervenants et ministères concernés par la petite-enfance et l'éducation afin que soient offerts aux tout-petits les services répondant le mieux possible à leurs besoins actuels et futurs.

Article 1 : Assurer la réussite éducative

L'article 1 du projet de loi à l'étude ajoute aux objectifs de la loi actuelle celui de promouvoir la réussite éducative au sein des services de garde éducatifs à l'enfance (SGÉE). Il s'agit d'une disposition centrale du projet de loi. En plus de reconnaître que la petite enfance fait partie intégrante du continuum éducatif à partir de la naissance, le Ministère de la Famille vient reconnaître, tel qu'annoncé dans la politique sur la réussite éducative du Ministère de l'Éducation, le trait d'union inévitable entre l'éducation à la petite enfance et la réussite scolaire.



En demandant aux intervenants des SGÉE d'offrir des services avec une perspective plus large et tournée vers les étapes de développement subséquentes de l'enfant, le gouvernement vient leur octroyer une importante responsabilité. Les SGÉE devront maintenant « assurer la réussite éducative », notamment par l'entremise d'un programme éducatif de qualité qui doit dorénavant favoriser la transition vers l'école. Ils devront en outre procéder à l'évaluation de la qualité et l'amélioration de leurs services en lien avec la réussite éducative, notamment, mais non exclusivement au niveau de la clientèle à besoins particuliers. Voilà donc officialisé un mandat important pour lequel les SGÉE devront être soutenus par des outils concrets et par des organisations et des professionnels compétents dont l'expertise est complémentaire à celle des éducateurs.

Par exemple, l'enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs (Lavoie, Gingras et Audet, 2015)⁴ rapporte que dans les Centres de la petite enfance et les garderies non subventionnées, il y aurait des lacunes au chapitre de l'intervention démocratique et de la communication. Selon l'enquête, les éducateurs ne favorisent pas suffisamment le développement du langage des enfants ni l'expression non-verbale comme l'expression corporelle, gestuelle et faciale.

Or il s'agit d'une situation préoccupante puisque les données probantes sur le développement des précurseurs qui soutiennent la réussite éducative précisent que les habiletés langagières et

d'éveil à l'écrit prédisent le mieux le succès de l'apprentissage ultérieur de la lecture et de l'écriture (Lefebvre, 2007)⁵. De plus, quatre-vingts pour cent (80 %) des enfants qui présentent un trouble d'apprentissage ont également un trouble du langage en modalité orale (Destrempe-Marquez et Lafleur, 1999)⁶. Ce trouble d'apprentissage à base langagière se déclinera souvent plus tard en difficultés d'acquisition de la lecture et de l'écriture. Or il est reconnu que le niveau de littératie des individus est l'un des éléments les plus déterminants de leur santé, de leur employabilité et de leur engagement social, bref de leur réussite. Il est donc impératif de stimuler les habiletés langagières et d'éveil à l'écrit dès le plus jeune âge.

D'entrée de jeu, l'OOAQ précise que la réussite éducative pour la petite enfance ne doit pas procéder par une pédagogie structurée ou par le biais d'enseignement formel : les activités doivent s'inscrire dans un contexte ludique et suivre le développement de l'enfant. Justice et Kaeravek, en 2004⁷, soulignent d'ailleurs que « 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, gagnent à être stimulés de façon explicite dans des contextes naturels », ce qui correspond au contexte des SGÉE. Les actions visant à y favoriser l'apprentissage d'un vocabulaire riche et varié chez l'enfant ainsi que son organisation verbale à travers l'intégration des capacités discursives et conversationnelles avantagent donc son entrée dans le monde de la littératie.

Pour atteindre les objectifs des SGÉE de mieux assurer la réussite éducative, l'OOAQ recommande donc d'y mettre en place des activités obligatoires scientifiquement reconnues et définies, favorisant le développement du langage. La communication étant la finalité du champ d'exercice des orthophonistes et des audiologistes et leur pratique étant guidée par les évidences scientifiques à jour, il devient incontournable de prévoir l'implication de ces professionnels dans l'élaboration d'activités efficaces des SGÉE.

D'autre part, la réussite éducative est aussi directement tributaire de la rapidité avec laquelle une intervention qui s'avère nécessaire est effectuée : une intervention précoce dès la petite enfance et une transition optimale entre les services offerts à la petite enfance et les services offerts en milieu scolaires sont parmi les principales clés pour contrer les impacts importants qu'occasionnent les difficultés communicationnelles sur la réussite scolaire et sur le développement académique, social et harmonieux des enfants.

Des outils, expertises, ressources et stratégies additionnels doivent donc être mis en place pour permettre aux SGÉE d'intervenir tôt et de manière adéquate, et de procéder à une évaluation pertinente de la qualité éducative de leurs services, notamment en matière de trouble langagier. Ainsi, des activités de dépistage et des stratégies d'intervention éprouvées devraient être implantées puisqu'elles permettraient à la fois de mieux cerner les besoins des tout-petits et d'améliorer sensiblement leur transition vers l'école et leurs chances de réussite.

L'implantation systématique en SGÉE du modèle de réponse à l'intervention (RAI), ou modèle à trois niveaux, constituerait une piste à privilégier. Ce modèle déjà en cours d'implantation dans le réseau scolaire, prévoit en effet l'intensification des interventions selon le niveau de besoin des enfants. Le premier niveau vise des pratiques éducatives universelles bonifiées dans lesquelles l'intervention de l'éducateur auprès des enfants serait réalisée avec l'aide d'un professionnel (formation et support). Les niveaux d'interventions 2 (interventions ciblées en petits groupes) ou 3 (interventions spécialisées individualisées) pourraient être privilégiés en présence de facteurs de risque supplémentaires ou suite à l'identification de besoins particuliers détectés au niveau 1.

L'OOAQ préconise et reconnaît la force du travail d'équipe. Dans un climat de respect des rôles de chacun, le travail d'équipe est sûrement la façon optimale de faire cheminer les enfants démontrant des signes de difficultés de communication ou d'audition vers la réussite éducative. Il faut donc éviter que les SGÉE ne fassent appel aux orthophonistes ou aux audiologistes dans le seul cadre d'un processus de demande d'allocation ou dans l'unique perspective d'adaptations de nature ponctuelles.

Ainsi, l'intégration d'un orthophoniste et d'un audiologiste au sein du premier niveau du modèle de réponse à l'intervention est importante. Leur travail de collaboration avec l'éducateur leur permettra de participer à la formation et aux communautés d'apprentissage avec le service de garde et d'apporter un éclairage différent sur les bonnes pratiques en matière de stimulation langagière et d'entrée dans la littératie lors du développement d'activités de qualité. Le support des orthophonistes et des audiologistes permet de mieux outiller les intervenants en milieu de garde et assurera que les pratiques éducatives tiennent compte des enfants aux prises avec des difficultés de communication ou d'audition.

Par la suite, les enfants chez qui des indices de retard sont identifiés sont orientés vers une évaluation professionnelle dans le but de déterminer les services de réadaptation et d'adaptation répondant à leurs besoins. Le travail des éducateurs consiste alors à mettre en place les recommandations des professionnels afin d'assurer la stimulation ciblée qui permettra à l'enfant de développer son langage et sa communication et de contourner ainsi son retard de développement tout en poursuivant ses apprentissages préscolaires.

Il va sans dire que ce type de stratégie, appuyée sur des recherches et données scientifiquement éprouvées permettrait aussi d'éviter d'importants délais qui occasionnent des conséquences néfastes pour le développement social et scolaire des enfants. Des chercheurs (Rvachew et Rafaat, 2014)³ ont en effet établi l'importance d'intervenir sans délai auprès des enfants : la période écoulée entre une référence et une première évaluation ne devrait jamais excéder deux mois. Par la suite, le délai entre l'évaluation et le traitement devrait se situer entre un et six mois pour les enfants d'âge préscolaire, dépendamment du niveau de risque.

Pour les enfants à risque élevé :

- 1 mois pour les enfants âgés de 4 à 6 ans;
- 3 mois pour les enfants âgés de 0 à 3 ans.

Pour les enfants à risque faible :

- 3 mois pour les enfants de 4 à 6 ans;
- 6 mois pour les enfants de 0 à 3 ans.

Article 5 : Faciliter la transition vers l'école

L'article 5 du projet prévoit que le programme éducatif appliqué par le SGÉE doit comporter des activités permettant de favoriser la réussite éducative de l'enfant notamment en facilitant sa transition vers l'école. Jusqu'à maintenant, le défi actuel auquel sont confrontés les parents et les jeunes qui ont des troubles de langage quand vient le temps pour ces enfants de faire le saut du service à la petite enfance à



celui de l'école est imposant. Des parents évoquent souvent ce moment comme étant le plus frustrant, le plus démoralisant et le plus difficile à comprendre pour les parents d'enfants aux prises avec des problèmes de langage ; trop d'enfants subissent actuellement les conséquences des bris de services occasionnés par les problématiques d'arrimage entre les organisations et les intervenants concernés.

À l'heure où le législateur reconnaît justement l'importance de cette transition dans le Projet de loi, l'OOAQ souligne par ailleurs sa préoccupation face à la scission récente des ministères de la Famille et de l'Éducation et réitère la nécessité d'une cohérence et d'une collaboration sans faille au niveau gouvernemental.

L'OOAQ souhaite par ailleurs que soient davantage organisés et implantés des mécanismes plus précis et efficaces permettant la cohésion des actions, la cohérence dans le soutien offert à un enfant aux prises avec des difficultés communicationnelles et la transmission adéquate des informations entre les services. Les écoles, les Commissions scolaires, les Services de garde, le ministère de la Famille, le ministère de l'Éducation et celui de la Santé ainsi que les professionnels spécialisés doivent se concerter, établir et suivre un protocole de transition plus structuré et

permettant une transition optimale. Les conséquences des bris de services souvent observés aujourd'hui sont trop lourdes. Il est du devoir de tous, et non seulement celui des SGÉE de prendre les mesures nécessaires pour remédier aux problèmes et favoriser le continuum de service le plus efficace. Sans cette cohérence dans le continuum de service, beaucoup d'actions en amont sont vaines.

Si l'OAAQ se réjouit de voir instaurés dans le Projet de loi des comités voués à la surveillance de l'offre des SGÉE, il soumet respectueusement qu'il aurait été opportun de créer aussi des instances mixtes vouées au soutien et à l'évaluation de la qualité du processus de transition des tout-petits vers le milieu scolaire, particulièrement dans les contextes d'enfants à besoins particuliers.

Finalement, pour assurer une transition optimale, il est essentiel d'utiliser un langage commun. À titre d'exemple, la communauté scientifique internationale a établi un consensus auquel l'OAAQ et ses membres adhèrent en termes d'appellation, de définition et de diagnostic de ce que l'on appelle maintenant le Trouble développemental du langage (anciennement trouble primaire du langage, dysphasie). Cette terminologie reconnue récemment doit se traduire sans délai dans les processus et critères d'admissibilité aux différents établissements et paliers gouvernementaux pour assurer la fluidité et la continuité de l'offre de service aux tout-petits.

Article 5.1 Évaluation et amélioration de la qualité éducative des SGÉE

Signataire de la *Déclaration du Sommet sur l'éducation à la petite enfance pour la reconnaissance du droit de chaque enfant à des services éducatifs de qualité dès la naissance*, l'OAAQ se réjouit de voir introduites au Projet de loi des dispositions allant dans le sens de la recommandation voulant que pour assurer le développement des enfants et favoriser l'égalité des chances, il soit impératif de garantir la qualité des services éducatifs à l'enfance.

Les nouvelles dispositions du Projet de loi visant l'évaluation et l'amélioration de la qualité éducative des SGÉE constituent un pas dans la bonne direction. Elles prévoient l'obligation pour ceux-ci de procéder à l'évaluation de la qualité éducative de leurs services et de voir à leur amélioration.

Si la détermination par le ministre des outils généraux à utiliser pour procéder à ces évaluations est prévue au projet de loi, l'OAAQ s'interroge néanmoins sur la nature des outils spécifiquement envisagés pour l'évaluation et l'amélioration par les SGÉE de la qualité des services offerts sur le plan du langage.

L'OOAQ profite donc de la présente opportunité pour manifester son intérêt et sa disponibilité pour contribuer, aux termes de l'article 5.1, à l'élaboration de mesures et de questionnaires permettant une analyse adéquate de la qualité éducative des services offerts par les SGÉE.

Article 5.2 : Assurer la santé, la sécurité et le bien-être des enfants

L'OOAQ est d'avis que les milieux de garde doivent être des milieux sécuritaires, propices aux apprentissages et à l'épanouissement des tout-petits. Il se réjouit donc de l'inclusion, dans le Projet de loi, de dispositions allant dans ce sens, regrettant toutefois leur caractère trop général. L'OOAQ souhaite donc profiter du présent mémoire pour réitérer sa préoccupation quant au maintien de conditions sécuritaires sur le plan auditif dans les établissements des SGÉE.



En effet, bien que les effets néfastes du bruit aient été maintes fois démontrés et que des normes et recommandations aient été émises par des groupes reconnus internationalement, tel que l'Organisation mondiale de la Santé, le bruit demeure important dans les milieux de garde. Puisqu'il dépasse souvent ces recommandations, les enfants et les éducateurs se voient exposés à des niveaux de bruit susceptibles d'entraîner des problèmes de santé et de communication.

Il a été démontré que le bruit qui excède un niveau de 75 dBA, à l'instar de ce qui a été souvent mesuré dans les milieux de garde, entraîne une fatigue auditive après quelques heures d'exposition. L'acuité auditive est diminuée, la personne a plus de difficulté à comprendre la parole faible et entendra possiblement des sifflements ou bourdonnements, aussi appelés acouphènes. On a longtemps cru que cette fatigue auditive n'était que temporaire et qu'après quelques heures de repos sonore, l'audition revenait à la normale. Toutefois, cette atteinte affecte de façon permanente les cellules et fibres nerveuses auditives. L'exposition à ces niveaux de bruit provoque de jour en jour une atteinte auditive, d'abord invisible, puis une surdité peut apparaître après plusieurs années d'exposition.

En plus d'avoir un impact sur l'acuité auditive, le bruit influence énormément la qualité de la communication. Dans le bruit, plusieurs sons de la parole seront difficilement perceptibles, voire inaudibles. L'adulte arrivera, grâce à ses capacités linguistiques et cognitives à comprendre le message verbal. L'enfant, qui n'a pas acquis ces capacités, pourra toutefois perdre une grande partie des communications, particulièrement en période de rhume ou d'otite. Cette réduction de

l'accès à la parole pourra aussi nuire au développement langagier et l'exécution de tâches cognitives pourrait être altérée par un niveau de bruit ambiant élevé.

En plus des impacts sur l'audition et la communication, le bruit, s'il excède un certain niveau, peut diminuer la qualité du sommeil et entraîner une fatigue. Cette fatigue pourra, à long terme, entraîner des symptômes dépressifs et de stress. Une attention particulière devrait donc aussi être portée sur les niveaux de bruit ambiants lors des siestes des enfants. Finalement, chez les tout-petits comme chez les personnes plus âgées, l'évolution en milieu bruyant aura une incidence négative sur le comportement et donc sur l'apprentissage de l'enfant.

L'OOAQ souhaite donc souligner l'importance de cette problématique et proposer l'inclusion d'une disposition limitant le niveau de bruit ambiant dans un SGÉE à 75 dBA en période d'éveil et à 30 dBA en période de sommeil afin d'assurer la santé et la sécurité auditive des enfants. L'OOAQ offre en outre sa collaboration et l'expertise de ses membres pour la mise en place de mécanismes visant la sensibilisation du personnel des SGÉE et de la population à l'importance de cette mesure.

De manière plus générale, l'OOAQ est d'avis que les SGÉE devraient pouvoir bénéficier de lignes directrices claires afin d'assurer la santé, la sécurité et le bien-être général des tout-petits.

Finalement, l'OOAQ salue l'interdiction d'appliquer, en autres choses, des mesures dégradantes, de faire usage de punitions exagérées, de dénigrement ou de menaces : les enfants à besoin particulier qui souffrent d'un problème de communication sont plus vulnérables face à ce genre d'abus. Certains comportements inadéquats sont souvent attribuables à leur incompréhension d'une consigne ou d'une difficulté à exprimer un besoin. Leur estime de soi est souvent fragilisée, particulièrement si le trouble est non apparent et que le dépistage n'a pas eu lieu.

Article 11 : La délivrance des permis

L'OOAQ est étonnée de constater que les nouvelles dispositions relatives aux conditions d'octroi des permis prévues à l'article 11 du Projet de loi semblent faire fi des dispositions maitresses du Projet de loi visant la réussite éducative et de l'élaboration d'un programme éducatif facilitant la transition vers le milieu scolaire.

Les dispositions du paragraphe 1.2 de l'article 11 ne prévoient en effet que sommairement la nécessité pour une personne voulant obtenir le statut de SGÉE de démontrer la pertinence et la qualité de son projet. Certes les considérations organisationnelles, financières et sociales doivent être étudiées et prises en compte. Mais le Projet de loi se voit toutefois beaucoup trop avare de précisions quant à la pertinence du contenu requis du programme éducatif et à l'évaluation des compétences du personnel pour atteindre les objectifs fixés en lien avec la réussite éducative. À partir du moment où la réussite éducative fait partie des objectifs de SGÉE, le manque de directives ou de critères au soutien de son évaluation rend l'opération caduque.

L'OOAQ s'interroge en particulier sur les outils et les paramètres qui seront utilisés pour procéder à une évaluation pertinente de la qualité d'un projet, notamment sur le plan du développement du langage. Il offre sa collaboration dans l'établissement de stratégies, de processus et de paramètres qui pourraient être implantés afin de soutenir le ministre et les comités consultatifs dans cette évaluation.

Mais dans la perspective d'introduire et d'évaluer les paramètres visant à assurer la qualité et la réussite éducative au sein des SGÉE, l'OOAQ est aussi d'avis qu'il faut, dans les situations plus complexes ou des enfants à besoins particuliers sont intégrés dans des groupes, se pencher sur la question de la formation des éducateurs à cet égard. Puisque la grande majorité des formations reçues par les éducateurs des SGÉE n'abordent pas ces questions de manière importante, leur connaissance des troubles plus complexes, comme ceux du langage, de l'audition ou des difficultés de communications est limitée.

Or l'Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs (Lavoie, Gingras et Audet, 2015) ⁴, révèle que près de 20 % des enfants en garderies subventionnées ont un éducateur qui n'a profité d'aucun perfectionnement professionnel. Dans les garderies non subventionnées, cette proportion augmente dramatiquement à 75 %. Parmi les éducateurs ayant profité d'activités de perfectionnement dans les garderies subventionnées, plus de 60 % affirment n'avoir reçu aucun accompagnement pour mettre en pratique les notions apprises.

Inquiété par le silence du Projet de loi à cet égard, l'OOAQ recommande minimalement l'ajout de dispositions prévoyant l'encadrement et la formation continue du personnel des SGÉE. L'OOAQ recommande entre autres de les former et de les outiller davantage pour qu'ils soient en mesure de détecter les manifestations des difficultés du langage ou d'audition. L'OOAQ ne saurait trop insister sur l'importance de leur offrir également le support professionnel et récurrent qui s'avère nécessaire pour favoriser un contexte de stimulation continue, si importante dans cette période cruciale de développement qu'est la petite enfance.

Les études démontrent en effet que dès qu'il y a une inquiétude quant au développement du langage d'un enfant, une consultation en orthophonie et audiologie est requise, et ce, même avant l'âge de 3 ans (ASHA, 2008) ². Il est reconnu que les inquiétudes des parents et des éducateurs sont une indication crédible d'un problème de langage ou d'une autre problématique. Malheureusement, les intervenants en première ligne tels que les éducateurs tardent trop souvent à recommander aux parents de consulter un orthophoniste ou un audiologiste qui pourrait pourtant dès lors initier des actions ciblées (dépistage auditif, enseignement aux parents et à l'éducateur sur la stimulation) et limiter l'accroissement de l'écart entre l'enfant qui tarde à parler et les autres enfants de son âge.

Ce constat n'est pas nouveau et c'est dans ce but que l'attestation d'études collégiales (AEC) en Stratégies d'intervention en développement du langage développée conjointement par l'OOAQ et le CÉGEP de La Pocatière a vu le jour en 2004. Cette formation continue permet aux éducateurs

à la petite enfance d'acquiescer les compétences nécessaires pour intervenir adéquatement auprès de tous les enfants sur le plan de la stimulation du langage, mais il leur permet de surcroît de mieux détecter les enfants présentant des difficultés de langage et d'intervenir auprès de ceux-ci en fonction des recommandations de l'orthophoniste. Il leur permet de développer des attitudes favorables à la communication en exploitant les activités de la vie quotidienne. L'AEC en Stratégie d'intervention du langage ayant fait ses preuves, l'OOAQ recommande qu'il soit utilisé en tout ou en partie afin d'offrir une formation adaptée aux besoins des éducateurs en SGÉE. L'OOAQ offre sa collaboration à cet égard.

Conclusion

L'OOAQ salue la volonté du gouvernement de mettre de l'avant la réussite éducative dès la petite enfance. L'attribution de responsabilités aux SGÉE à cet égard est sans conteste une stratégie gagnante. L'OOAQ considère toutefois que le Projet de loi au soutien de cette stratégie manque de profondeur et d'envergure et fait en sorte que cette stratégie risque d'être perçue comme l'évocation de simples vœux pieux.

Outre le silence du Projet de loi à l'égard des stratégies pour identifier et favoriser la réussite éducative d'enfants à besoins particuliers comme ceux qui souffrent de troubles de langage, qui sont pourtant très nombreux, il demeure trop équivoque quant aux outils, contenus et aux mécanismes de contrôle pour qu'un impact concret soit réalistement envisageable. En outre, l'OOAQ se doit de déplorer l'absence de mesures relatives à la formation des éducateurs et au programme éducatif lui-même, pourtant identifié comme moteur important pour favoriser la transition des tout-petits vers le parcours scolaire.

En somme, l'OOAQ salue l'intention du ministère, mais considère que les moyens ne sont pas au rendez-vous pour concrétiser des objectifs valables auxquels il adhère. L'OOAQ offre son entière collaboration à la réflexion entourant les modifications et ajouts dont pourrait profiter le Projet de loi afin d'atteindre la portée souhaitée et l'effet escompté.

Mémoires de l'OOAQ en référence

[Les orthophonistes et les audiologistes, partenaires dans l'égalité des chances.](#) Mémoire soumis dans le cadre de la Commission sur l'éducation à la petite enfance. Novembre 2016.

[Les orthophonistes et audiologistes, présents pour la réussite éducative.](#) Mémoire soumis dans le cadre des Consultations publiques sur la réussite éducative tenues par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Novembre 2016.

Bibliographie

1. Sun, L., et Wallach, G.P. (2014). Language disorders are learning disabilities: Challenges on the divergent and diverse path to language learning disability. *Topics in language disorders*, 34, 25-38.
2. ASHA - American-Speech-Language-Hearing-Association (2008). Roles and responsibilities of speech-language pathologists in early intervention: Guidelines. Repéré à <http://www.asha.org/policy/GL2008-00293.htm>
3. Rvachew, S. et Rafaat, S. (2014). Report on benchmark wait times for pediatric speech sound disorders. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie* | Vol, 38(1).
4. Gingras, L., Lavoie, A., et Audet, N. (2015). La qualité éducative dans les installations de centres de la petite enfance. *Faits saillants. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs 2014*. Québec, Canada: gouvernement du Québec. Institut de la statistique du Québec.
5. Lefebvre, P. (2007). La prévention des difficultés de lecture et d'écriture. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal, Canada
6. Destrempe-Marquez, D. et Lafleur, L. (1999). *Les troubles d'apprentissage : comprendre et intervenir*. Montréal : Éditions de l'Hôpital Ste-Justine.
7. Justice, L. M., et 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.