

FÉVRIER 2023

GUIDE DE PRATIQUE

EN ORTHOPHONIE

SCOLAIRE



Ordre des orthophonistes
et audiologistes du Québec

CONCEPTION ET RÉDACTION

Marie-Claude Paquette, directrice du développement professionnel, OOAQ

Justine Bruneau, orthophoniste, Centre de services scolaire du Fer

Édith Lambert-Bonin, conseillère à la formation continue et aux affaires professionnelles en orthophonie, OOAQ

GROUPE DE TRAVAIL

Julie Gobeil, orthophoniste, Centre de services scolaire de la Capitale

Karine Leblanc, orthophoniste, Centre de services scolaire Marie-Victorin

Pascale Malenfant, orthophoniste, Centre de services scolaire de Montréal

Nathalie Morin, orthophoniste, Centre de services scolaire René-Lévesque

RÉVISION LINGUISTIQUE

Audrey Mockle, directrice des communications et des affaires publiques, OOAQ

Mélanie Sédillot-Jomphe, conseillère en communication, OOAQ

MISE EN PAGE

Caroline Péloquin, stagiaire aux communications, OOAQ

REMERCIEMENTS

L'Ordre tient à remercier sincèrement les orthophonistes scolaires qui ont collaboré à ce projet. Leur contribution à toutes les étapes de l'élaboration du guide a permis la production d'un document reflétant bien les réalités et enjeux de l'orthophonie scolaire au Québec tout en considérant les besoins des élèves ayant des capacités d'apprentissage ou de communication différentes.

AVIS À LA LECTRICE ET AU LECTEUR

Le *Guide de pratique en orthophonie scolaire de l'OOAQ* a été élaboré pour aider les orthophonistes à prendre des décisions concernant les services à rendre dans le secteur de l'éducation. Il énonce notamment un ensemble de principes généraux qui sous-tendent le champ d'intervention, comme des buts à atteindre, des comportements ou des conduites professionnelles à tenir. Ainsi, le Guide suggère une façon de faire tout en laissant place au jugement professionnel de l'orthophoniste et en tenant compte des enjeux, attentes et conditions de son milieu de travail. Comme le système d'éducation se compose de plusieurs niveaux ou ordres d'enseignement, il faut préciser que le Guide s'adresse plus spécifiquement aux orthophonistes exerçant au niveau de l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Une extrapolation des concepts et orientations décrites dans le Guide peut toutefois être adaptée à d'autres contextes d'interventions et inspirer les orthophonistes souhaitant mettre en œuvre une prestation de services collaborative axée sur l'environnement et pas seulement sur l'individu. Vous pouvez également, en cours de lecture, cliquer sur des concepts et termes mis en évidence dans le texte pour vous diriger directement vers le glossaire (en vert) ou des sites Web de références (en bleu). Prendre note que tout au long du Guide, les termes *centre de services scolaire* et *commission scolaire* sont utilisés en faisant référence aux 61 centres de services scolaires francophones et aux 2 commissions scolaires à statut particulier ainsi qu'aux 9 commissions scolaires anglophones que comptent le Québec. Enfin, il est à noter que dans le respect de la [Politique de communication de l'OOAQ](#), et dans un souci d'inclusivité, une écriture épiciène a été utilisée dans le document. Ainsi, le masculin générique est évité et remplacé par une formulation neutre ou encore par des doubles complets lorsque l'on réfère à des groupes mixtes de personnes.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	6
PRINCIPES DIRECTEURS	9
L'orthophoniste scolaire favorise l'éducation inclusive auprès d'une diversité d'élèves	10
L'orthophoniste scolaire agit en prévention des difficultés d'adaptation et d'apprentissage..	11
L'orthophoniste scolaire exploite les contenus pédagogiques et les contextes authentiques de ce milieu de vie pour développer les compétences des élèves	13
L'orthophoniste scolaire collabore avec les membres de l'équipe-école et les parents dans un but commun.....	14
L'orthophoniste scolaire agit en toute connaissance et en cohérence avec les orientations de l'école, du centre de services scolaire ou de la commission scolaire et du ministère de l'Éducation	16
L'orthophoniste scolaire exerce un rôle d'influence dans son milieu en appliquant les principes de la pratique réflexive et basée sur les connaissances issues de la recherche	18
L'orthophoniste scolaire se porte à la défense des droits des élèves ayant un trouble développemental du langage (TDL) ou autres besoins communicationnels	20
ORGANISATION DES SERVICES	22
Quelques constats issus de la recherche.....	23
Démarche proposée en soutien à l'organisation des services	24
Première étape : définir le portrait actuel du milieu.....	24
Deuxième étape : déterminer la situation souhaitée	25
Troisième étape : établir les besoins	25
Planification basée sur le calendrier scolaire	26
Mandats	26
Clientèles et clients.....	27
Objet d'intervention	27
SERVICES PROFESSIONNELS RENDUS PAR L'ORTHOPHONISTE	29
Évaluation	30
Les visées ou intentions de l'évaluation	31
Processus d'évaluation.....	32
Précisions en lien avec la collecte de données évaluatives en milieu scolaire.....	34
Précisions sur les activités réservées à l'orthophoniste scolaire	35

Intervention.....	36
Les visées ou intentions de l'intervention.....	36
Réponse à l'intervention (RàI)	37
Interventions collaboratives.....	37
Interventions spécialisées	38
Consultation.....	39
Les visées ou intentions de la consultation	40
Accompagnement	41
Les visées ou intentions de l'accompagnement.....	42
Formation.....	43
Les visées ou intentions de la formation.....	44
TENUE DE DOSSIERS ET AUTRES OBLIGATIONS PROFESSIONNELLES.....	45
Le dossier professionnel règlementaire	46
Contenu	47
Conservation et format	49
Partage et confidentialité.....	49
Spécificités en situation de groupe	49
Spécificités pour un service d'accompagnement.....	50
Les dossiers non règlementés	51
Les notes de travail de l'orthophoniste	51
Dossier de travail pour une équipe multidisciplinaire	53
Dossier d'aide particulière	53
Le consentement libre et éclairé	55
CHARGE DE TRAVAIL.....	57
Charge de cas vs charge de travail.....	58
Impacts d'une trop grande charge de travail	58
Constituants de la charge de travail.....	59
Activités de développement professionnel.....	60
Tâches administratives.....	61
CONCLUSION	62
GLOSSAIRE.....	64
BIBLIOGRAPHIE.....	71



INTRODUCTION

L'orthophoniste scolaire participe, de concert avec l'**équipe-école** et les autres professionnelles et professionnels du milieu, à la réalisation de la mission de l'école qui est d'instruire, socialiser et qualifier. Son apport spécifique découle de son expertise et de ses interventions ciblant les aspects langagiers, communicationnels et d'apprentissage lorsque les élèves sont en relation avec les autres, apprennent, racontent, écrivent, lisent, comprennent, raisonnent, expliquent, interprètent, argumentent, et plus encore. En plus de s'avérer un moyen de socialisation et de construction de la pensée, le langage devient, à l'école, un objet d'apprentissage.

Ainsi, avec ses connaissances et ses compétences, l'orthophoniste scolaire s'avère une collaboratrice ou un collaborateur de choix pour soutenir les intervenantes et intervenants scolaires dans leur travail auprès de l'ensemble des élèves, incluant celles et ceux qui présentent des besoins particuliers. Elle ou il les soutient pour que chacune et chacun puisse mieux comprendre les aspects du langage, de la communication ou des apprentissages à considérer pour agir auprès des élèves et sur leur environnement.

En exerçant dans les écoles, l'orthophoniste scolaire acquière non seulement un bagage supplémentaire de connaissances spécifiquement liées au contexte scolaire, mais élargit son champ d'action et de perspectives lui permettant d'avoir une meilleure compréhension du fonctionnement et des capacités de l'élève dans ce milieu de vie.

L'Ordre des orthophonistes et des audiologistes du Québec (OOAQ) est cependant préoccupé par la situation de l'orthophonie dans le réseau scolaire québécois. Le premier défi, qui demeure central, est celui de l'accessibilité aux services en orthophonie. Ce défi implique d'abord de repenser la façon dont les services sont dispensés à la population, puisque les ressources demeurent limitées. Les propos recueillis durant la tournée régionale du président de l'OOAQ réalisée en 2018-2019 ont permis de mettre en lumière la lourdeur de la charge de travail des orthophonistes. Le Rapport spécial du Protecteur du citoyen (2022) « *L'élève avant tout — Pour des services adaptés aux besoins des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* » brosse également un portrait de l'offre, de l'organisation et du financement des **services éducatifs complémentaires** destinés aux élèves du primaire en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Au terme d'une enquête portant sur l'accès pour les élèves du réseau public à des **services éducatifs** répondant à leurs besoins, le Protecteur du citoyen émet 11 recommandations et ajoute que chaque élève a le droit de réussir et nous devons lui en donner les moyens. Bien que, traditionnellement, la position de l'Ordre dans sa mission de protection du public n'a pas explicitement mis de l'avant la question des conditions de travail, force est de constater que la difficulté à mettre en place des conditions optimales pour la pratique de l'orthophonie scolaire a un impact réel sur le recrutement et la rétention de ces professionnelles et professionnels dans les écoles et donc, sur l'accessibilité à des services de qualité. (OOAQ, 2021 Portrait des services d'orthophonie et d'audiologie au Québec 2018-2019).

Actuellement, la croissance constante du nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) à la formation générale des jeunes (Gouvernement du Québec, juin 2022) conjuguée à la disponibilité des ressources professionnelles entraînent une forte pression sur les services d'aide à l'élève. Il apparaît clair que le modèle d'intervention actuel basé sur une individualisation des mesures d'aide, encore très présent dans le réseau de l'éducation, ne suffit plus à la demande. Pourtant, dès 2017, le Conseil supérieur de l'éducation nommait cet état de fait et prônait l'éducation inclusive. On invitait déjà les milieux scolaires à

Agir non seulement sur les individus, mais également sur l'environnement, y compris les attitudes, les pratiques et l'organisation, et à effectuer des changements qui réduisent et parfois même suppriment les obstacles à l'apprentissage. L'action sur ces barrières devient la responsabilité de l'ensemble des personnes qui interviennent auprès des élèves, tant au sein de la famille, de la classe ou de l'école que de la communauté. (CSE, 2017, p.32)

En accord avec cette affirmation, et au regard des enjeux récurrents en éducation, il apparaît évident qu'un virage majeur doit s'amorcer dans les écoles québécoises.

L'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec, dont près du tiers des membres exercent dans le réseau scolaire, croit sincèrement que, dans un souci de favoriser la **réussite éducative** de l'ensemble des élèves, les orthophonistes scolaires sont appelées et appelés à jouer un rôle déterminant dans ce changement de paradigme et, ainsi, à adapter leur pratique. C'est en poursuivant **les objectifs suivants** que le *Guide de la pratique en orthophonie scolaire* a été développé :

- 1** Valoriser la contribution spécifique de l'orthophoniste scolaire en tant que membre essentielle ou essentiel de l'équipe-école ;
- 2** Présenter les principes guidant l'exercice de l'orthophonie scolaire ;
- 3** Soutenir les orthophonistes dans la mise en œuvre d'une prestation de services efficaces et adaptés à leur réalité scolaire et en cohérence avec une approche d'éducation inclusive ;
- 4** Concilier la pratique de l'orthophonie en milieu scolaire avec les obligations professionnelles et réglementaires, notamment sur le plan de la tenue de dossiers ;
- 5** Favoriser une harmonisation et une vision commune des pratiques en orthophonie scolaire à travers le Québec.

Ce Guide s'adresse en premier lieu aux orthophonistes, mais pourra certainement intéresser les gestionnaires du réseau scolaire et toutes les personnes du secteur de l'éducation ayant à cœur d'offrir un environnement éducatif inclusif aux élèves. Il présente sept principes directeurs guidant la pratique de l'orthophonie scolaire et contient des informations sur l'organisation des services et les services professionnels que peut rendre l'orthophoniste dans le cadre de ses mandats scolaires. Les deux dernières sections du Guide abordent la tenue de dossiers et la charge de travail dans l'optique d'établir une compréhension commune et trouver un équilibre entre les services à rendre aux clientes et clients, les tâches nécessaires à la prestation de services et les obligations professionnelles des orthophonistes.



PRINCIPES DIRECTEURS

Le milieu scolaire est un contexte de pratique qui, à plusieurs égards, diffère du réseau de la santé ou du secteur privé. Ces différences teintent le mandat de l'orthophoniste et modifient nécessairement le processus de pratique. En effet, les mandats confiés à l'orthophoniste scolaire s'inscrivent dans une approche davantage éducative que clinique, puisqu'ils doivent se réaliser en cohérence avec la mission de l'école qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier. Cette approche éducative vise à prévenir ou réduire les impacts des difficultés langagières, communicationnelles et d'apprentissage et favoriser la réussite de chaque élève.

Les sept principes directeurs suivants reposent sur la prémisse que l'orthophoniste scolaire est membre à part entière de l'équipe-école. Sachant que le langage et la communication sont au cœur des apprentissages et de la vie scolaire, la présence des orthophonistes dans les écoles apporte un soutien incontournable au réseau scolaire et contribue ainsi à la réussite éducative de l'ensemble des élèves.

Le but de cette section est de guider les orthophonistes scolaires, de leur fournir des pistes de réflexion et de soutenir la prise de décision en lien avec les pratiques exemplaires, tout en laissant place à leur jugement professionnel. L'ordre de présentation de ces principes ne correspond pas à leur importance. Tous sont essentiels et étroitement liés les uns aux autres.

1. L'ORTHOPHONISTE SCOLAIRE FAVORISE L'ÉDUCATION INCLUSIVE AUPRÈS D'UNE DIVERSITÉ D'ÉLÈVES

L'éducation inclusive va bien au-delà de l'intégration physique des élèves ayant des besoins particuliers dans une classe ordinaire. Elle comprend une attitude et une approche d'accueil de la diversité et des différences entre les élèves, et elle favorise l'égalité des chances pour toutes et tous. Dans une perspective d'éducation inclusive, les pratiques éducatives flexibles tiennent compte des forces et des besoins de chaque élève pour ainsi créer des expériences d'apprentissage qui font que chaque élève réussit. Le défi à relever consiste donc à penser aux adaptations globalement en cherchant à répondre à des besoins communs plutôt que d'envisager les adaptations à la pièce et en fonction du profil de chaque élève. Alors que la diversité dans les écoles est un fait, tendre vers une éducation inclusive demeure un choix.

« L'éducation inclusive considère avant tout ce qui rassemble les élèves plutôt que ce qui les distingue. » (Rousseau et al., 2015)

En tant que membre de l'équipe-école qui favorise une approche d'éducation inclusive, l'orthophoniste scolaire peut :

- > Participer à créer un environnement favorable aux apprentissages et à la réussite de l'ensemble des élèves ;
- > Favoriser la mise en place des interventions universelles et efficaces pour répondre aux besoins du plus grand nombre d'élèves ;
- > Rechercher des solutions collectives qui ont l'avantage de réduire les besoins d'individualisation ;
- > Reconnaître et exploiter les forces et capacités des élèves ;
- > Intervenir en contexte de classe, en soutien aux élèves et à l'enseignante ou l'enseignant ;
- > Se préoccuper davantage du développement et de la pleine participation des élèves plutôt que de corriger ou de rééduquer ;
- > Favoriser l'éducation inclusive en encourageant une recherche de solutions collectives qui répondent aux besoins des élèves et en s'éloignant graduellement du modèle plus clinique ou médical, davantage centré sur l'évaluation diagnostique et catégorielle.

2. L'ORTHOPHONISTE SCOLAIRE AGIT EN PRÉVENTION DES DIFFICULTÉS D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

Les données probantes en éducation montrent qu'il est possible de réduire le nombre d'élèves qui présentent des difficultés en remplaçant l'approche « *attendre l'échec avant d'agir* » qui consiste à attendre que l'élève soit en difficulté avant de lui offrir un soutien, par une approche axée sur la prévention de l'échec (Desrochers, Laplante et Brodeur, 2015). En adhérant à ce principe, tout le personnel du milieu scolaire porte attention aux **facteurs de risque** associés aux difficultés d'apprentissage et d'adaptation et considère les **facteurs de protection** qui peuvent être mis à contribution pour éviter le développement des difficultés chez les élèves. Cette perspective vise également à offrir des conditions d'apprentissage optimales qui vont permettre d'assurer l'égalité des chances entre les élèves, de leur permettre de développer pleinement leur potentiel et de les préparer à la vie d'adulte (MEQ, 2003). La prévention des difficultés scolaires est d'ailleurs le premier principe sur lequel s'appuie l'approche de **réponse à l'intervention (RàI)** ou le système de soutien à paliers multiples (SSPM) (MEQ, 2020 ; NCRTI, 2010).

En portant une attention plus spécifique aux compétences langagières, communicationnelles et d'apprentissage des élèves, l'orthophoniste scolaire joue un rôle préventif dans les écoles. En effet, il est connu que les enfants qui entrent à l'école avec de faibles habiletés langagières sont plus susceptibles de présenter de faibles compétences en **littératie** plus tard dans leur scolarité (Kamhi et Catts, 2012). Il en est de même pour les adolescentes et les adolescents ayant des difficultés ou des troubles de langage, qui sont plus à risque de développer des problèmes de santé mentale tels que l'anxiété et la dépression, d'être victimes d'intimidation ou de moqueries et d'avoir une faible estime de soi (Botting et al. 2016).

« Ainsi, des actions préventives et concertées réalisées en étroite **collaboration** avec le personnel scolaire, les parents et la communauté sont essentielles pour faire de l'école un milieu de vie où des actions sont planifiées en amont pour favoriser la réussite éducative et l'égalité des chances pour toutes et tous. » (INSPQ, 2017, p.7)

En tant que membre de l'équipe-école qui agit en prévention des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, l'orthophoniste scolaire peut (inspiré de Lefebvre, 2021 et Ebbels et al. 2019)

- > Soutenir le milieu à mettre en place des conditions propices au développement des compétences langagières, communicationnelles et des apprentissages ;
- > Contribuer à éliminer les barrières à l'apprentissage et à la socialisation avant même que les élèves s'y butent ;
- > Miser davantage sur les facteurs de protection, pour atténuer les facteurs de risque, et s'assurer que les actions entreprises s'inscrivent dans une perspective de continuité ;
- > Promouvoir les pratiques efficaces et les saines habitudes sur le plan du langage, de la communication et des apprentissages dans les milieux de vie de l'élève ;
- > Élargir son modèle de prestation de services au-delà de la thérapie individuelle hors de la classe pour mieux cadrer avec les principes de la Ràl ;
- > Participer au sein de l'équipe de résolution de problèmes pour soutenir les efforts des enseignantes et enseignants pour améliorer leur enseignement universel et mieux le différencier pour les élèves ayant des troubles de la communication ;
- > Collaborer à l'interprétation des données de suivi des progrès et à la planification des interventions supplémentaires en appliquant une perspective langagière ;
- > Contribuer au développement professionnel des membres de l'équipe-école ;
- > Offrir des programmes de guidance parentale pour favoriser le développement du langage et de la littératie à la maison.

3. L'ORTHOPHONISTE SCOLAIRE EXPLOITE LES CONTENUS PÉDAGOGIQUES ET LES CONTEXTES AUTHENTIQUES DE CE MILIEU DE VIE POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES

Les données issues de la recherche révèlent que les pratiques éducatives dans lesquelles l'accent est mis sur les habiletés langagières et communicationnelles ont un impact à la fois sur la qualité de l'enseignement offert, sur les apprentissages et sur la socialisation des élèves (SPA, 2020). Pour y parvenir :

Les différents acteurs du milieu scolaire doivent comprendre les fondements langagiers des programmes d'études, de l'enseignement et de l'apprentissage et concevoir les orthophonistes scolaires comme des ressources centrales de première ligne dans le domaine. En développant une approche basée sur le curriculum ou les apprentissages (CBLI), l'orthophoniste scolaire peut contribuer de façon unique en adoptant une perspective linguistique et métalinguistique pour analyser les attentes des programmes d'études, l'enseignement dispensé et l'évaluation employée. (Lefebvre, 2021)

Également le document sur *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite* du ministère de l'Éducation (2002) précise que :

Les services éducatifs complémentaires [dont fait partie l'orthophonie scolaire] suscitent, pour les élèves, de multiples occasions leur permettant d'approfondir et de transférer dans leur vie quotidienne les apprentissages faits en classe. Le maillage des services de l'enseignement avec les services complémentaires est indispensable. Les personnes qui n'appartiennent pas au personnel enseignant doivent aussi considérer l'appropriation du programme de formation comme un incontournable dans la planification et la réalisation des activités auxquelles ils contribuent dans l'école. La cohérence des services en dépend (p. 16-17).

En tant que membre de l'équipe-école qui exploite les contenus pédagogiques et les contextes authentiques de ce milieu de vie pour développer les compétences des élèves, l'orthophoniste scolaire peut :

- > Acquérir des connaissances sur les interventions langagières basées sur le curriculum (CBLI) ;
- > Analyser le programme d'études pour identifier les compétences linguistiques ou habiletés langagières nécessaires pour y accéder ;
- > Expliciter les habiletés et les compétences langagières et communicationnelles qui permettent aux élèves d'avoir accès et de s'engager dans les activités d'apprentissage et de socialisation ;
- > Utiliser tant dans ses évaluations que ses interventions, les contenus enseignés, les contextes d'apprentissage et de socialisation auxquels sont exposés les élèves ;
- > Tenir compte des forces et des besoins linguistiques des élèves et travailler avec les enseignantes et les enseignants pour combler les écarts ;
- > Tirer avantage de ces contextes authentiques en intervenant davantage en classe et fournissant aux élèves des occasions pour développer leurs compétences, les transférer et les généraliser ;
- > Agir directement sur le milieu en créant un environnement favorable à la communication et aux apprentissages pour en faire bénéficier l'ensemble des élèves.

4. L'ORTHOPHONISTE SCOLAIRE COLLABORE AVEC LES MEMBRES DE L'ÉQUIPE-ÉCOLE ET LES PARENTS DANS UN BUT COMMUN

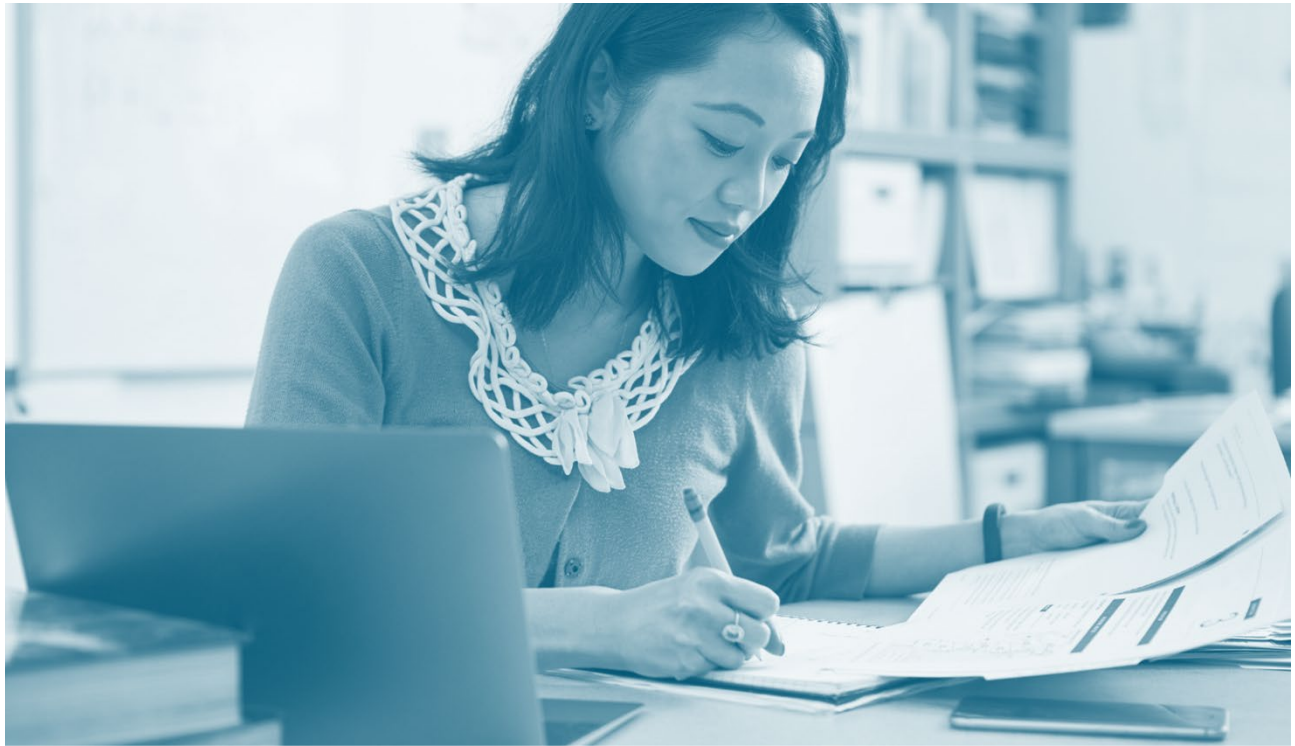
La réussite éducative des élèves n'engage pas seulement la responsabilité du titulaire de la classe, elle relève d'une responsabilité collective ou systémique qui s'appuie sur le travail collaboratif. Dans le milieu scolaire, le travail de collaboration contribue à favoriser le développement global des élèves, en brisant l'isolement, en favorisant le développement professionnel, en rehaussant la qualité des apprentissages et en assurant une meilleure cohérence dans les interventions.

Pour qu'une collaboration efficace s'installe, il est nécessaire que les professionnels reconnaissent la valeur de la collégialité et travaillent avec les autres membres de l'équipe pour atteindre des buts communs. Les effets de la collaboration sur les élèves sont nourris et améliorés par l'expertise et l'expérience des autres, résultant en décisions et approches auxquelles aucun des membres individuels de l'équipe ne serait arrivé de façon indépendante (Wallach et Ehren, 2004 cités dans Lefebvre 2021).

Par la ressemblance de leurs actions, il est possible de confondre certaines professionnelles et certains professionnels de l'éducation, comme l'orthopédagogue, le conseiller pédagogique et l'agent de correction du langage, avec l'orthophoniste scolaire. Afin d'éviter la confusion et de reconnaître la contribution spécifique de toutes et tous, il est recommandé de prendre le temps de bien définir les objectifs communs et la complémentarité des rôles de chacune et chacun avec l'ensemble de l'équipe-école. Ces clarifications sont essentielles à l'établissement d'une saine collaboration.

En tant que membre de l'équipe-école qui collabore avec les enseignantes, enseignants, les autres intervenantes et intervenants scolaires et les parents dans un but commun, l'orthophoniste scolaire peut :

- > S'impliquer dans le développement de la culture collaborative, et ce, pour éviter l'isolement professionnel et le travail en silos ;
- > Promouvoir les conditions organisationnelles favorables à la mise en place et au maintien d'une démarche collaborative dans le milieu ;
- > Adapter sa posture et ses attitudes pour créer un contexte favorable au partenariat avec le personnel enseignant, les autres intervenantes et intervenants scolaires, les parents et les élèves ;
- > Prendre le temps de convenir avec les autres intervenantes et intervenants scolaires des actions qu'elle ou il peut faire pour actualiser son mandat afin d'assurer la complémentarité des interventions dans le respect des rôles de chacune et chacun ;
- > Reconnaître, respecter et valoriser l'expertise de chacune et chacun ;
- > Contribuer au développement de l'expertise collective du milieu ;
- > Soutenir et accompagner le milieu dans une pratique réflexive collective et régulière ;
- > Réserver un temps de qualité consacré à la concertation avec les membres de l'équipe-école, les parents, les autres intervenantes et intervenants scolaires ou du réseau de la santé, communautaire ou privé.



5. L'ORTHOPHONISTE SCOLAIRE AGIT EN TOUTE CONNAISSANCE ET EN COHÉRENCE AVEC LES ORIENTATIONS DE L'ÉCOLE, DU CENTRE DE SERVICES SCOLAIRE OU DE LA COMMISSION SCOLAIRE ET DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

En milieu scolaire, l'orthophoniste, comme tout le personnel enseignant et professionnel, situe sa pratique dans une structure et un environnement légal spécifiques dont elle ou il doit connaître les grands paramètres. Des lois, des politiques et des programmes encadrent et guident les centres de services scolaires ou les commissions scolaires et les écoles québécoises dans la mise en place des services assurant la réussite éducative des élèves.

À cet égard, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et le Conseil supérieur de l'éducation rendent disponibles plusieurs documents traitant notamment d'aspects législatifs, d'orientations ministérielles ou de programmes de formation en vigueur. Bien connaître les cadres et les caractéristiques propres au réseau scolaire et à son milieu de pratique permet à l'orthophoniste scolaire d'assurer de la pertinence dans ses actions ainsi que d'adapter sa prestation de services aux besoins du milieu.

En tant que membre de l'équipe-école qui agit en toute connaissance et en cohérence avec les orientations de l'école, du [centre de services scolaire](#) ou de la [commission scolaire](#) et du [ministère de l'Éducation](#), l'orthophoniste scolaire peut :

- > Comprendre la structure organisationnelle et législative du réseau scolaire ([Loi sur l'instruction publique](#)) et consulter la [Politique de la réussite éducative](#) ;
- > Prendre connaissance du [plan d'engagement vers la réussite \(PEVR\)](#) et du [projet éducatif de l'établissement](#) d'enseignement où elle ou il travaille afin d'offrir un service en lien avec les cibles de l'organisation ;
- > Se familiariser avec les [programmes des services éducatifs complémentaires](#) ;
- > Se référer régulièrement aux [programmes de formation de l'école québécoise](#) (PFEQ) selon le niveau scolaire des élèves pour développer sa connaissance des attentes qui y sont prescrites ;
- > Connaître les concepts sous-jacents à la [différenciation pédagogique](#) : la [flexibilité pédagogique](#), la mesure d'adaptation et la modification des attentes par rapport aux exigences du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) ;
- > Connaître la [Politique de l'adaptation scolaire](#) et les voies d'action à privilégier ;
- > Appliquer ou soutenir la démarche du [plan d'intervention](#) dans le but d'aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (élèves HDAA) ;
- > Explorer la trousse d'appropriation et de mobilisation à l'éducation inclusive produite par le Conseil supérieur de l'éducation : [Pour une école riche de tous ses élèves](#) ;
- > Se référer à [une conférence de consensus sur la réponse à l'intervention \(RàI\) - RÉCIT \(recit.qc.ca\)](#) ;
- > Participer aux rencontres administratives relayant les informations stratégiques, les processus et politiques en vigueur au centre de services scolaire, à la commission scolaire ou à l'école ;
- > Se référer régulièrement aux publications ministérielles ou en provenance du réseau scolaire pour y intégrer les éléments clés dans sa pratique.

6. L'ORTHOPHONISTE SCOLAIRE EXERCE UN RÔLE D'INFLUENCE DANS SON MILIEU EN APPLIQUANT LES PRINCIPES DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE ET BASÉE SUR LES CONNAISSANCES ISSUES DE LA RECHERCHE

Selon la [Politique de développement professionnel de l'OOAQ](#), la pratique réflexive stimule la capacité à créer et à adapter ses propres modèles de pratique en tirant profit des modèles existants et à analyser rigoureusement les ressources, les occasions et les contraintes du milieu pour améliorer les services offerts. Ultiment, la pratique réflexive contribue à de meilleures communications et collaborations entre les professionnelles ou professionnels et leur clientèle ainsi qu'à offrir de meilleurs services. Appliquée en contexte scolaire, la pratique réflexive collective est un moyen efficace pour optimiser le développement professionnel de l'ensemble du personnel scolaire et ainsi favoriser la réussite des élèves.

La pratique fondée sur les connaissances issues de la recherche implique l'utilisation consciencieuse, explicite et judicieuse des résultats de recherche disponibles pour éclairer chaque étape de la prise de décision et de la prestation des services. Concernant la pratique orthophonique dans les écoles, la pratique fondée sur des données probantes repose largement sur l'interprétation des données de recherche disponibles en éducation et en orthophonie scolaire. L'utilisation de ces données nécessite alors un jugement et une réflexion critique. Combinées aux compétences et aux expériences professionnelles, aux préférences ou priorités du milieu et aux données sur les progrès réalisés par les élèves, les données issues de la recherche servent d'appui à l'orthophoniste scolaire pour faire des choix adaptés, pertinents et applicables dans son milieu.

Devant la variabilité inhérente au système scolaire, c'est en adoptant une pratique réflexive et basée sur ces données que l'orthophoniste scolaire pourra jouer un rôle essentiel dans la détermination et l'application d'un modèle de prestation de services adapté à son milieu de pratique.

En tant que membre de l'équipe-école qui exerce un rôle d'influence dans son milieu en appliquant les principes de la pratique réflexive et basée sur les données issues de la recherche, l'orthophoniste scolaire peut :

- > Maintenir son niveau de connaissances et compétences professionnelles à jour, et ce plus particulièrement sur les sujets en lien avec l'éducation et l'orthophonie scolaire ;
- > Influencer les décisions pour fournir les meilleurs services possibles qui minimisent le risque d'échecs et maximisent les chances de réussite pour chaque élève ;
- > Intervenir selon les données de la littérature scientifique concernant le développement du langage et de la littératie et promouvoir le lien indissociable entre le développement des modalités orales et écrites du langage ;
- > Supporter l'implantation de modèles de pratique prouvés efficaces en milieu scolaire, comme les approches à paliers multiples (RÀI, SSPM, etc.) ;
- > Avoir recours à des données issues de la recherche, reposant sur diverses sources et démontrant un niveau de preuve élevé ;
- > Adopter un rôle de vulgarisatrice ou vulgarisateur en rendant accessibles les données probantes aux intervenantes et intervenants scolaires et aux parents ;
- > Collaborer avec les intervenantes et intervenants scolaires pour choisir, adapter et appliquer les données probantes dans leur pratique ;
- > Ajuster sa pratique en utilisant adéquatement des sources de données fiables ou d'indicateurs pour évaluer les progrès ;
- > Promouvoir les conditions organisationnelles nécessaires à la mise en place et au maintien d'une prestation de services basée sur une pratique réflexive et fondée sur des données issues de la recherche ;
- > Faire preuve de leadership et agir comme une agente ou un agent de changement dans son milieu de pratique.



7. L'ORTHOPHONISTE SCOLAIRE SE PORTE À LA DÉFENSE DES DROITS DES ÉLÈVES AYANT UN TROUBLE DÉVELOPPEMENTAL DU LANGAGE (TDL) OU AUTRES BESOINS COMMUNICATIONNELS

Communiquer est un besoin et un droit fondamental pour toutes et tous. La communication, dont le véhicule principal est le langage, permet à l'être humain de se développer, d'apprendre et d'être en relation avec les autres. Les habiletés langagières permettent d'être mieux outillés, notamment pour contrôler ses comportements et ses émotions, pour faire face aux exigences linguistiques toujours plus complexes de l'enseignement et des apprentissages. Pour plus de 10 % des élèves (dont 7 % qui présentent un TDL), s'exprimer, comprendre, raisonner, apprendre, lire ou écrire représentent un défi au quotidien. Les difficultés de langage et de communication peuvent parfois passer inaperçues et sont souvent masquées par des problèmes de comportement, d'évitement ou de motivation. Les orthophonistes scolaires sont des alliées et alliés incontournables dans la défense des droits et la reconnaissance des besoins de ces élèves. Cette responsabilité prend de surcroît une plus grande importance avec la réforme actuelle d'attribution des codes de difficultés du ministère de l'Éducation. Avec l'annonce de l'abolition du code 34, auparavant attribué aux élèves handicapés par une déficience langagière, il y a un risque que les besoins de ces élèves passent plus inaperçus et ne soient pas bien répondus. Bien que ce soit une responsabilité collective et partagée, les orthophonistes doivent exercer un leadership dans les efforts concertés et nécessaires à la défense des droits à la communication de ces élèves.

En tant que membre de l'équipe-école qui se porte à la défense des droits des élèves ayant un trouble développemental du langage (TDL) ou autres besoins communicationnels, l'orthophoniste scolaire peut :

- > Promouvoir le principe d'**éducabilité** qui repose sur le postulat qu'il faut exiger le meilleur de tout élève, dont l'élève ayant un TDL ou d'autres besoins communicationnels, tout en adoptant une posture de non-réciprocité qui commande d'accepter la réponse de l'élève ;
- > Tirer profit du milieu de vie qu'est l'école et des contextes d'apprentissage ou de socialisation auxquels sont exposés les élèves pour constater et agir sur les impacts fonctionnels des difficultés langagières et d'apprentissage ;
- > Tenir compte dans ses interventions et recommandations ciblant les élèves ayant un TDL et autres difficultés, des facteurs personnels et également des facteurs d'ordre familiaux, sociaux, culturels et scolaires ;
- > Collaborer avec des alliées potentielles et alliés potentiels pour surmonter ou éliminer des obstacles aux apprentissages, à la communication et à la socialisation présents dans l'environnement des élèves ayant un TDL et autres difficultés ;
- > Soutenir la mise en place de conditions propices aux apprentissages et à la socialisation des élèves ayant un TDL et autres difficultés ;
- > Identifier les interventions et les adaptations à mettre en place, modulées au gré de l'évolution des besoins de l'élève et des exigences qui changent tout au long de son parcours scolaire, qu'il soit régulier ou non conventionnel ;
- > Sensibiliser et accompagner le personnel scolaire, les parents et autres élèves à reconnaître les élèves ayant un TDL et autres difficultés afin de mettre en place les stratégies et adaptations requises pour favoriser leur inclusion à l'école et leur participation sociale.



ORGANISATION DES SERVICES

L'organisation des services en milieu scolaire représente un défi de taille, puisqu'il s'agit d'un milieu de pratique qui est toujours en mouvance et dont les établissements comportent une grande variabilité. En effet, des différences notables s'observent entre les centres de services scolaires ou les commissions scolaires et parfois même entre les écoles d'un même réseau.

Ultimement, les modalités d'organisation des services et le choix des **modèles de prestation de services** sont sous la responsabilité des employeurs et non des professionnelles et professionnels. Toutefois, la collaboration et la reconnaissance des enjeux et solutions soulevés par les professionnelles et professionnels demeurent importants pour favoriser l'amélioration de la qualité et de l'accessibilité des services. En ce sens, les objectifs de cette section sont de :

- > Présenter des constats issus de la recherche par rapport aux modèles de prestation de services ;
- > Alimenter la réflexion des orthophonistes scolaires par rapport à l'organisation des services et proposer une démarche pour encadrer les échanges à ce sujet avec leurs équipes ;
- > Définir le cadre dans lequel s'inscrivent les mandats scolaires et la clientèle qui peut bénéficier de services.

QUELQUES CONSTATS ISSUS DE LA RECHERCHE

D'entrée de jeu, mentionnons qu'il existe plusieurs études relatives à l'organisation des services en milieu scolaire. En 2020, dans un exposé de position sur les modèles de prestation de services d'orthophonie en milieu scolaire, l'organisme Orthophonie et Audiologie Canada (OAC) a mis de l'avant des études qui démontrent l'efficacité d'une variété de modèles, sans qu'une seule approche se révèle supérieure aux autres (Cirrin et Gillam, 2008 ; Boyle, McCartney, O'Hare et Forbes, 2009 ; Cirrin et coll., 2010 ; Archibald, 2017 ; Lowe, Henry, Muller et Joffe, 2018 cités dans OAC, 2020). « Étant donné la variabilité inhérente aux systèmes scolaires, aux salles de classe, aux professionnelles, professionnels et aux élèves, il s'avère impossible ou inapproprié de s'arrêter à un modèle unique de prestation de services pour l'ensemble des écoles. » (Siegel, 1987 ; Archibald, 2017 cités dans OAC, 2020)

Dans cette optique, il revient aux équipes de se concerter pour établir un modèle de prestations de services flexible, modulable, qui inclut les besoins des élèves et du milieu et qui tient compte d'un ensemble de facteurs. À cet effet, le ministère de l'Éducation met de l'avant une perspective systémique dans son document sur les services éducatifs complémentaires :

Travailler en concertation pour offrir des services intégrés qui favorisent la réussite du plus grand nombre de jeunes est la responsabilité de tous ; les moyens peuvent varier selon les besoins et les caractéristiques des élèves de l'école. (...) Chaque milieu, dans le respect de son autonomie, est convié à se pourvoir de moyens efficaces pour offrir des services de qualité à ses élèves. Il y a place pour l'innovation et l'expérimentation, surtout dans une dynamique d'intégration de services. (MEQ, 2002 p.54)

Plus concrètement, l'organisation des services en milieu scolaire s'effectue à plusieurs niveaux :

Au centre de services scolaire ou à la commission scolaire, entre autres à travers le plan d'engagement vers la réussite (PEVR).

Dans l'équipe des services éducatifs complémentaires, qui peut produire divers documents à cet effet, dont un cadre de référence.

Au sein de l'équipe-école, entre autres à travers le projet éducatif par le choix des priorités et du modèle de prestation de services.

De façon générale, les orthophonistes scolaires sont plus directement impliquées et impliqués auprès des équipes-écoles en ce qui a trait à l'organisation et à la planification des services rendus dans le milieu. À cet effet, une démarche collaborative est ici suggérée.

Dans les prochains paragraphes, le terme équipe-école sera utilisé, puisque cette procédure est généralement mise en œuvre à ce niveau. Ce terme ne vise toutefois pas à exclure d'autres types d'équipes qui pourraient effectuer cette démarche dans certaines situations particulières. Par exemple, dans certains milieux où il y a peu d'orthophonistes pour couvrir plusieurs

écoles, la démarche peut être réalisée avec l'équipe des services éducatifs complémentaires du centre de services scolaire ou de la commission scolaire.

DÉMARCHE PROPOSÉE EN SOUTIEN À L'ORGANISATION DES SERVICES

Cette démarche est inspirée des grandes lignes présentées dans le guide du MEQ « Les services éducatifs complémentaires » (2002) relatives à l'organisation des services, de l'exposé de position sur les modèles de prestation de services d'orthophonie en milieu scolaire d'Orthophonie et Audiologie Canada (OAC) (2020) de même que l'essence des questions-clés des principes des modèles logiques présentés dans le guide de pratique de *Speech Pathology Australia* (SPA) (2022).

PREMIÈRE ÉTAPE : DÉFINIR LE PORTRAIT ACTUEL DU MILIEU

À cette étape, il est suggéré que les membres de l'équipe-école se concertent pour déterminer les caractéristiques de leur milieu. Elles et ils peuvent se baser sur des documents déjà existants, tels que le projet éducatif de l'établissement, ou sur la liste des caractéristiques suivantes :

Des élèves : âge des élèves, diversité linguistique et culturelle des élèves et familles, complexité des problématiques et besoins, niveau socioéconomique des familles, etc.

De l'équipe-école : composition, profil du personnel, expérience, approches pédagogiques privilégiées, niveau de valorisation des valeurs d'inclusion et de collaboration, leadership de la direction d'école, partenariats avec la communauté, etc.

De l'environnement : nombre et profil des classes, disponibilité des locaux et du matériel d'intervention, déplacements requis, etc.

Du centre de services scolaire ou de la commission scolaire : culture organisationnelle (par exemple : structure de collaboration entre les intervenantes et intervenants scolaires, valorisation des services professionnels, etc.), plan d'engagement vers la réussite (PEVR), mesures et services dédiés aux élèves HDAA et à des clientèles ciblées, projets spéciaux, ententes et partenariats avec les secteurs communautaires et de la santé, etc.

Personnelles de l'orthophoniste : expérience, réseau de soutien, connaissances du milieu scolaire, capacité d'organisation et de priorisation, capacités adaptatives et de gestion du changement, etc.

DEUXIÈME ÉTAPE : DÉTERMINER LA SITUATION SOUHAITÉE

À cette étape, l'équipe-école échange pour développer une vision commune et formuler des objectifs communs.

- a. Quels sont les objectifs que l'équipe souhaite atteindre ensemble ?
- b. De quelle façon ces objectifs rejoignent-ils ceux du projet éducatif de l'école ou du plan d'engagement vers la réussite (PEVR) du centre de services scolaire ou de la commission scolaire ?
- c. Comment vérifier l'atteinte des objectifs ?

TROISIÈME ÉTAPE : ÉTABLIR LES BESOINS

Pour passer du portrait actuel à la situation souhaitée, l'équipe-école doit établir ses besoins et le modèle de prestation de services qui sera mis en place. C'est cette étape qui permettra à l'équipe-école de tendre vers la situation souhaitée.

- a. À l'égard de quoi l'équipe-école doit-elle intervenir pour concrétiser la situation souhaitée ?
- b. Quel est le modèle de prestation de services qui sera mis en place ?
- c. De quelle façon le modèle de prestation de services retenu se rapproche-t-il des modèles de prestation de services éducatifs inclusifs, préventifs, collaboratifs et basés sur des données probantes ?

Figure 1- Démarche d'aide à l'organisation des services



Que doit faire l'équipe-école pour diminuer l'écart entre la situation actuelle et la situation souhaitée ?

Ultimement, l'écart entre le portrait actuel et la situation souhaitée diminuera ou disparaîtra. Il reviendra à l'équipe-école de déterminer quel sera le moment opportun pour réviser ou refaire la démarche. Par exemple, si le portrait du milieu change ou si les objectifs communs sont atteints, une nouvelle discussion en équipe sera nécessaire. À cet effet, le ministère de l'Éducation mentionne :

L'évaluation de la qualité des services éducatifs complémentaires en fonction des résultats obtenus, dans une perspective d'augmentation et d'amélioration des interventions, est l'affaire de tous. Des attentes clairement définies au départ et des moyens d'évaluation déterminés et connus à l'avance faciliteront considérablement l'exercice. Assurer la qualité des services, c'est aussi avoir la volonté de les réévaluer s'il y a lieu pour mieux accompagner les jeunes (MEQ, 2002, p. 26).

PLANIFICATION BASÉE SUR LE CALENDRIER SCOLAIRE

Certains moments de l'année scolaire sont plus propices que d'autres pour planifier et initier ce type de démarche. Par exemple, en début d'année scolaire, différentes rencontres de concertation ont lieu entre les membres de l'équipe-école et se prêtent bien à ce type d'exercice. La sortie des bulletins scolaires peut également permettre une collecte de données pertinentes pour évaluer la démarche effectuée. Par ailleurs, une ou un orthophoniste qui arrive en cours d'année scolaire peut se baser sur des documents qui ont déjà été élaborés (par exemple : le projet éducatif) pour avoir des discussions avec le reste de l'équipe et les gestionnaires en place.

Enfin, lorsque l'organisation des services aura été déterminée et qu'un modèle de prestation de services aura été sélectionné, l'employeur pourra discuter des mandats avec le personnel professionnel et échanger au sujet des clientes et clients qui bénéficieront des services en orthophonie.

MANDATS

Le mandat se définit comme un acte par lequel une personne donne à une autre le pouvoir de faire quelque chose en son nom. En milieu scolaire, **les mandats de l'orthophoniste sont les actions qui sont attendues d'elle ou de lui en fonction du modèle de services retenu par l'équipe-école ou le centre de services scolaire ou commission scolaire, et qui se réalisent en cohérence avec la mission de l'école qui est d'instruire, qualifier et socialiser.** Ils sont déterminés avec l'employeur et leur but, portée et étendue doivent être clarifiés en fonction des besoins et des ressources du milieu. Ils s'inscrivent également dans les quatre programmes des services éducatifs complémentaires qui incluent notamment des services de promotion et prévention, d'aide à l'élève ayant des besoins particuliers, de soutien visant à assurer à l'élève des conditions propices d'apprentissage et d'inclusion à la vie scolaire. Ainsi, l'orthophoniste s'assure de la réalisation d'objectifs qui se traduisent par une organisation des services dans le respect du projet éducatif et du **plan de réussite** des établissements (FPPE,

2015). Dans tous les cas, la présence de l'orthophoniste dans le milieu ainsi que les mandats qui lui sont confiés devraient être promus et connus de toutes et tous, dont le personnel de l'école, les élèves ainsi leurs parents.

CLIENTES ET CLIENTS

La cliente ou le client est la personne ou le groupe de personnes à qui l'orthophoniste scolaire a rendu, rend ou s'engage à rendre un service professionnel. Étant donné que l'orthophoniste scolaire exerce dans l'un des milieux de vie des élèves, elle ou il peut avoir un grand éventail de clientes et clients. En effet, elle ou il peut exercer ses activités auprès des élèves, des parents, des enseignantes, des enseignants et des autres membres du personnel, le tout dans le cadre des activités habituelles du centre de services scolaire ou de la commission scolaire (FPPE, 2015).

Par ailleurs, l'orthophoniste scolaire peut intervenir auprès de clientes et clients de différents ordres d'enseignement soit l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. L'orthophoniste peut œuvrer dans des classes régulières, des classes d'accueil, des classes adaptées ou des écoles spécialisées offrant des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Dans tous les cas, déterminer qui est la cliente ou le client est fondamental pour mettre en place les services professionnels, la tenue de dossiers appropriée et bien baliser les attentes exprimées en fonction du mandat et du [motif de consultation](#).

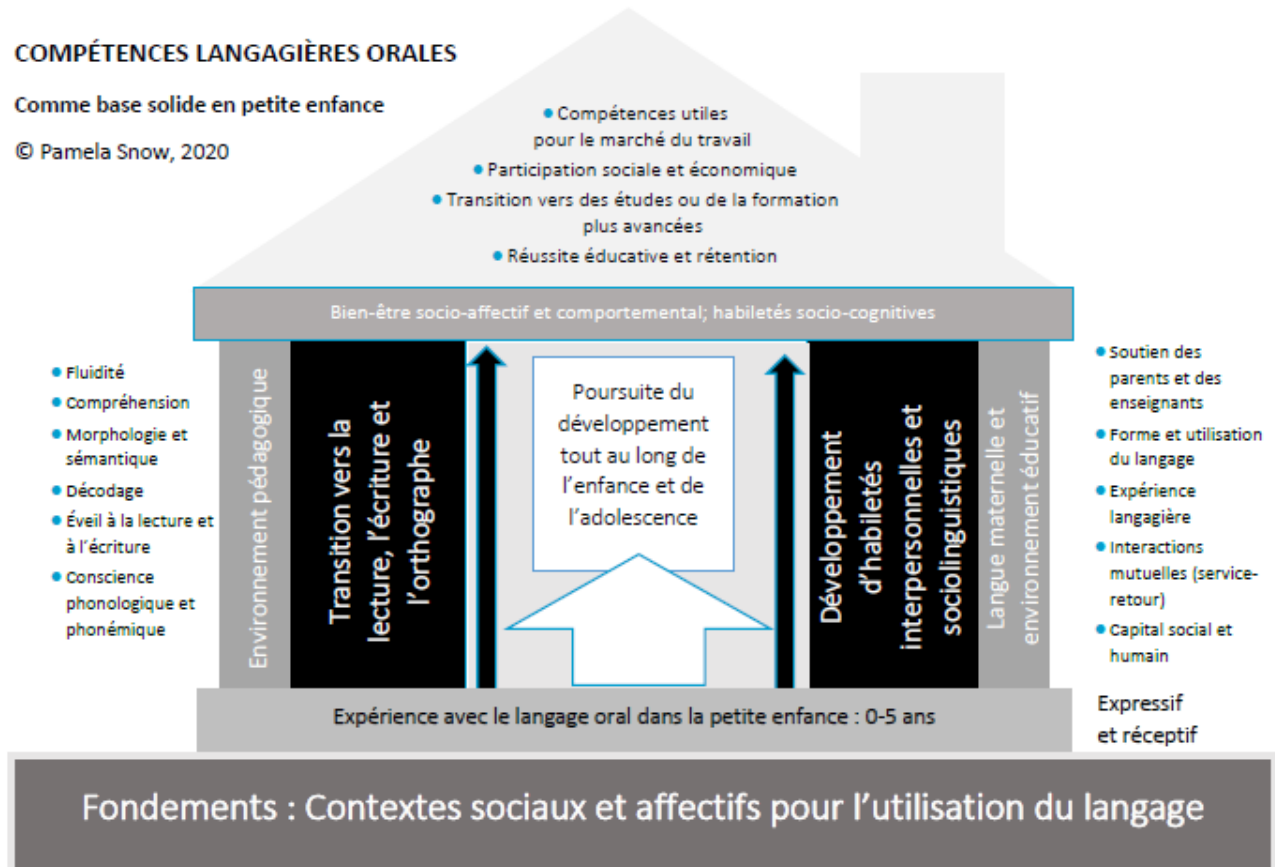
OBJET D'INTERVENTION

L'Ordre présente sur son site Web les [raisons qui motivent une consultation en orthophonie](#) en présentant différents objets d'évaluation et d'intervention. On constate que le champ d'exercice relevant de l'orthophoniste est vaste et que ses objets d'intervention sont au cœur de la vie scolaire. Que la modalité du langage soit orale, écrite ou non verbale, tout au long de la journée, les élèves communiquent avec les adultes et leurs pairs, doivent traiter, comprendre et apprendre des concepts, se rappeler d'informations, exprimer des idées et des sentiments (O'Halloran et Larkins, 2008, Washington, 2007, dans SPA, 2022).

Snow (2020) représente, sous forme d'une maison, les liens qui unissent le langage avec le bien-être socioaffectif, le développement des compétences en langage et en littératie et la réussite scolaire. Elle met en évidence le fait que les compétences langagières orales développées entre 0 et 5 ans, tout comme les contextes sociaux et affectifs dans lesquels elles se déploient, sont les bases sur lesquelles le développement de l'enfant se poursuit à l'école. Pour certaines et certains élèves, des actions de solidification de la base sont d'abord nécessaires, sans pour autant négliger les autres composantes illustrées dans la maison de Snow (2020) qui pourraient également être les objets d'intervention de l'orthophoniste scolaire. Elle rappelle aussi qu'il ne faut surtout pas créer des silos de services autour des jeunes. Il faut travailler en collaboration pour soutenir le développement des compétences langagières,

sociales, scolaires et affectives des élèves pour en faire ultimement des adultes actifs et bien dans leur peau. Ce qui rejoint tout à fait la mission de l'école québécoise.

Figure 2- Représentation des objets d'intervention (Snow, 2020)



Traduction libre et autorisée par l'auteurice.

Snow, P. (2020). SOLAR: The Science of Language and Reading. *Child Language Teaching and Therapy*. <https://doi.org/10.1177/0265659020947817>.



SERVICES PROFESSIONNELS RENDUS PAR L'ORTHOPHONISTE

Les services professionnels correspondent aux activités que l'orthophoniste scolaire peut réaliser pour répondre au mandat déterminé avec l'employeur. C'est avec une vision stratégique et **écosystémique** qu'elle ou il doit approcher sa prestation de services.

La recherche démontre qu'il n'y a pas assez d'orthophonistes dans les écoles canadiennes pour répondre aux besoins des nombreux élèves qui nécessitent leurs services (ACYI, 2005 ; Communication Matters, 2015 ; Kaegi, Svitich, Chambers, Bakker et Schneider, 2002 ; NLASLPA, n. d. cités dans OAC, 2019). Ce manque de ressources vient compliquer les choix stratégiques que les orthophonistes doivent faire afin de fournir les meilleurs services possibles et a un impact sur le rôle qu'elles et ils peuvent jouer au sein des écoles (Archibald, 2017 ; Cirrin et coll. 2010 ; Ukrainetz, 2006 cités dans OAC, 2019).

Les actrices et acteurs du milieu scolaire sont d'ailleurs de plus en plus nombreuses et nombreux à tenter de redéfinir leur modèle de services dans le but de mieux s'adapter à la diversité des élèves et d'envisager celle-ci comme une richesse plutôt qu'un problème à résoudre (Conseil supérieur de l'éducation, 2017). Le défi de l'orthophoniste scolaire réside dans le choix et la planification des services à rendre afin de répondre à son mandat scolaire.

Cette section brosse un tableau des différents services professionnels rendus par l'orthophoniste scolaire soit l'évaluation, l'intervention, qui comprend les interventions collaboratives et spécialisées, ainsi que la consultation et l'accompagnement. Comme le [rôle-conseil](#) assumé par l'orthophoniste scolaire peut s'intégrer en filigrane de l'ensemble des services professionnels présentés, il a été jugé plus simple de ne pas développer spécifiquement ce concept. En revanche, ce rôle, parfois plus explicite dans les activités de consultation et d'accompagnement, est évoqué plus loin dans le Guide. Bien qu'étant des activités similaires, voire complémentaires, la consultation et l'accompagnement ont été différenciés par la nature de leur portée et de l'engagement et du partenariat nécessaire lors de leur réalisation. Ces nuances pourront notamment aider à la prise de décision quant à la tenue de dossiers appropriée, comme présenté ultérieurement.

ÉVALUATION

L'évaluation est une démarche ou un processus qui considère une variété de facteurs et implique de porter un jugement professionnel sur une situation ou condition d'une personne à partir d'informations dont dispose la professionnelle ou le professionnel. La mise en relation de ces facteurs permet d'évaluer des hypothèses, de cerner une ou des problématiques, s'il y a lieu, et de communiquer les conclusions de ce jugement pour pouvoir par la suite mettre en place les interventions requises. Elle permet aussi de prendre en compte ce qui est important en fonction des besoins prioritaires identifiés avec les clientes et les clients (OPQ, 2021).

Dans le cadre de son champ d'exercice et de ses compétences, l'orthophoniste scolaire procède à des évaluations ayant une ampleur, une portée ou une fonction qui peuvent différer d'une situation à une autre. Toujours en cohérence avec le mandat qui lui est confié et en tenant compte de la réalité du milieu, il revient à l'orthophoniste de clarifier le motif de consultation, de déterminer l'intention de la démarche à réaliser, d'effectuer une collecte de données efficiente et judicieuse et de prendre les décisions relatives aux modalités d'évaluation ainsi qu'aux autres services professionnels à prévoir. Une évaluation est toujours préalable à l'intervention.

LES VISÉES OU INTENTIONS DE L'ÉVALUATION

L'évaluation en orthophonie scolaire sert une variété d'objectifs, et ce, dans le but de répondre aux mandats scolaires. Ainsi, l'orthophoniste pourrait notamment procéder à une évaluation pour :

- > Permettre la mise en place d'interventions dans de brefs délais. Par exemple, il pourrait s'agir d'évaluer sommairement les habiletés de décodage de l'élève pour orienter les interventions ou développer des adaptations avec l'enseignante ou l'enseignant ou d'autres membres de l'équipe-école ;
- > Identifier certaines et certains **élèves à risque** dans une classe ou un groupe afin de mettre en place des actions préventives et déterminer avec l'enseignante ou l'enseignant des mesures d'adaptation personnalisées à appliquer en classe ;
- > Identifier chez l'élève la présence d'un trouble du langage, de communication ou d'apprentissage et ses impacts fonctionnels afin de dégager le profil de l'apprenant et des pistes d'intervention adaptées à ses besoins spécifiques. Par exemple, il pourrait s'agir de la mise en place de mesures d'adaptation particulières, d'accessibilité à des services précis ou une scolarisation spécialisée, etc.
- > Identifier des obstacles à l'apprentissage ou à la communication et analyser ces informations recueillies dans l'environnement éducatif afin de suggérer des ajustements selon les besoins individuels ou collectifs ;
- > Explorer le potentiel d'apprentissage ou les capacités d'élèves et identifier les conditions et les types de soutien nécessaires pour leur permettre de faire un apprentissage ou d'être incluse ou inclus dans une situation sociale ou d'apprentissage ;
- > Favoriser l'autodétermination de l'élève et de ses proches dans sa capacité à faire des choix, prendre des décisions ou résoudre des problèmes dans le but de participer pleinement à sa réussite éducative ;
- > Déterminer, en fonction des exigences du programme d'études et avec l'enseignante ou l'enseignant, les habiletés langagières à développer auprès de l'élève ou d'un groupe d'élèves ;
- > Mesurer les retombées d'interventions mises en place et suivre les progrès des élèves ;
- > Participer au **plan d'intervention** d'une ou un élève ayant des besoins particuliers avec la direction d'école et le personnel concerné pour planifier les interventions éducatives nécessaires.

PROCESSUS D'ÉVALUATION

L'orthophoniste scolaire peut avoir recours à divers processus pour évaluer les compétences langagières, d'apprentissage ou de communication des élèves dans le but d'aider l'équipe-école à comprendre les obstacles à l'apprentissage et à la socialisation, à choisir des cibles d'intervention adaptée, à mesurer les progrès et à déterminer l'efficacité de l'intervention (Cirrin et al. 2010, OAC 2020, SPA, 2022). Comme proposé dans le modèle Ràl promu par le ministère de l'Éducation, le but premier des procédés d'évaluation n'est pas de poser un diagnostic, mais plutôt d'établir périodiquement un portrait de la situation de l'élève et d'utiliser ce portrait pour mettre en œuvre des interventions pouvant assurer le progrès de ses apprentissages à l'école (MEES, 2020).

Pour y parvenir, l'orthophoniste scolaire peut s'engager dans un processus d'évaluation qui peut être détaillé, sommaire ou succinct et rapide. Selon la situation, l'orthophoniste scolaire peut être appelée ou appelé à utiliser différents outils et les cadres de référence de l'évaluation dynamique, fonctionnelle ou encore basée sur le programme d'études sommairement décrites ci-dessous. Il est à noter que l'intention derrière toutes ces façons d'évaluer peuvent se chevaucher, être complémentaires ou parfois être exclusives.



L'évaluation dynamique est un processus continu, progressif et intégré qui permet d'évaluer le potentiel d'apprentissage, plutôt que d'évaluer un niveau de performance statique tel que le permettent les tests normalisés. Le but de l'évaluation dynamique est de révéler le plein potentiel et les performances maximales d'une individu ou d'un individu par l'enseignement, les démonstrations ou l'étayage pendant l'évaluation, et d'évaluer la performance améliorée qui en découle (Hasson, N. et Joffe, V. 2007 cités dans Di Sante, 2014). Les formes dynamiques d'évaluation visent donc à explorer le potentiel des enfants à s'engager dans des tâches, et elles incluent les conditions et les types de soutien fournis. La réponse à l'intervention en fait partie. Un cycle test-enseignement-retest peut être utilisé dans un processus d'évaluation dynamique (ASHA 2020, Gillam et Peña, 2004 cités dans SPA 2022).

L'évaluation basée sur les programmes scolaires ou d'études (*Curriculum-based language assessment*) est une façon pour les orthophonistes de dresser un tableau des compétences en matière de langages oral et écrit qui sont nécessaires à l'élève pour répondre aux normes du programme scolaire et d'identifier les domaines à cibler lors de l'intervention (Hosp et al., 2014 cités dans SPA, 2022). L'évaluation et l'intervention sont orientées vers des changements fonctionnels et pertinents aux besoins langagiers ou de communication de l'enfant dans le contexte scolaire (Nelson, 1989). Il est évident qu'en s'engageant dans un tel processus d'évaluation, les orthophonistes scolaires se doivent de connaître les programmes scolaires ou d'études pour qu'éventuellement soient mises en place les interventions découlant de ce type d'évaluation, et ce, en collaboration avec les enseignantes et les enseignants. La réciprocité de la collaboration et le partage de connaissances et d'expertise avec le personnel enseignant, les orthopédagogues et les autres intervenantes et intervenants de l'équipe-école sont essentiels.

L'évaluation fonctionnelle est axée sur le contexte et les besoins. L'utilisation de la classification internationale du fonctionnement (CIF) proposé par l'OMS (2001) ou encore la Classification internationale du Modèle de Développement humain – Processus de production du handicap (RIPPH, 2018) sont deux cadres sur lesquels l'orthophoniste peut se baser pour porter un regard centré sur la personne, le milieu où elle évolue et son fonctionnement pour bien comprendre ses besoins. Le fonctionnement d'une ou un élève dans un domaine particulier est déterminé par l'interaction entre le problème ou les difficultés identifiés et les facteurs contextuels, c'est-à-dire les facteurs environnementaux et personnels. Il y a une interaction dynamique entre ces entités : des interventions sur l'une d'elles peuvent modifier une ou plusieurs autres (OMS, 2001).

De plus, il est important que l'orthophoniste scolaire tienne également compte des concepts de l'EDI (équité, diversité et inclusion) lorsqu'elle ou il évalue un individu. S'adressant à une ou un élève ou un groupe d'élèves en contexte de diversité, les stratégies évaluatives proposées par Borri-Anadon (2021) donnent des balises pertinentes qui peuvent par ailleurs se généraliser à tout contexte d'évaluation adapté et bienveillant :

- > Mettre en œuvre des pratiques d'évaluation et de soutien dynamiques qui permettent d'identifier les forces de l'élève de même que son potentiel d'apprentissage plutôt qu'un niveau de performance statique ;
- > Reconnaître les réalités, intérêts et expériences des clientes et des clients comme des ressources sur lesquelles s'appuyer pour apprendre ou développer une compétence ;

- > Déployer une variété de formats ou de modalités d'évaluation : formelles ou informelles, en classe, en présence de personnes familières, contextualisées ou décontextualisées, avec une ou un interprète, etc. ;
- > Favoriser la collaboration avec l'équipe-école, les familles et les communautés en s'assurant de considérer leur perspective sur les difficultés de l'élève, de les informer sur les pratiques mises en œuvre et sur les recommandations ;
- > Concevoir les acquis des élèves comme étant en continuel changement, correspondant davantage à des processus qu'à des produits cognitifs ;
- > Être sensibles à la présence de préjugés défavorables ou de biais potentiels sur les plans culturel ou linguistique.

Enfin, mentionnons que l'orthophoniste scolaire, étant à même d'observer les interactions des élèves et des intervenantes et intervenants scolaires en contexte naturel et au quotidien est constamment en train de porter un jugement sur les habiletés de langage et communication de chaque personne et sur les pratiques à privilégier. Ce regard évaluatif en continu permet ainsi d'identifier les besoins pour y répondre de façon rapide, optimale, adaptée et concertée et ainsi favoriser la réussite éducative de chaque élève.

Dans le cadre d'une approche d'éducation inclusive, le fait de fournir plus d'efforts pour raffiner l'analyse pédagogique à partir d'une évaluation des besoins et des capacités des élèves s'avère aussi plus porteur que l'établissement d'un diagnostic qui n'informe pas ou peu le personnel scolaire sur les stratégies à adopter en matière d'enseignement et d'apprentissage. Cela ne veut pas dire que tout diagnostic est inutile, car ce dernier peut notamment éclairer les parents et les intervenantes et intervenants sur la source des difficultés auxquelles se bute l'enfant. Toutefois, il ne devrait plus être à l'origine du processus d'attribution des services d'aide à l'élève. Ce sont les besoins et les capacités de l'élève qui devraient être au cœur de la démarche de recherche de solution et d'attribution des services éducatifs et complémentaires (CSE, 2017 p. 106-107).

PRÉCISIONS EN LIEN AVEC LA COLLECTE DE DONNÉES ÉVALUATIVES EN MILIEU SCOLAIRE

Tout au long de son processus d'évaluation, l'orthophoniste collecte elle-même ou lui-même des données pour avoir une bonne connaissance des faits avant de donner des avis ou d'intervenir. Le tout, en évitant de poser ou de multiplier des actes professionnels sans raison suffisante. Ainsi, elle ou il peut notamment réaliser des observations ou des mises en situation en contexte d'apprentissage, recueillir les perspectives de différents partenaires ou différentes sources, mettre en place des situations d'évaluation structurées ou standardisées, etc. Ces données et interprétations subséquentes permettent de cerner les besoins d'une ou un

élève ou d'un groupe d'élèves, et d'établir des objectifs d'intervention ou d'actions ciblées et concertées mises en place en collaboration avec l'enseignante ou l'enseignant, le parent, l'élève et les autres membres de l'équipe-école.

L'orthophoniste scolaire tire également profit de données collectées par d'autres intervenantes ou intervenants de l'école, du centre de services scolaire ou de la commission scolaire ou de l'extérieur. En effet, puisque l'élève évolue en contexte authentique, le milieu scolaire et les personnes qui y travaillent sont une source importante de données pouvant alimenter l'évaluation de l'orthophoniste. Leur contribution, notamment par le partage de données résultant d'activités de **détection** ou de **dépistage**, est source importante de renseignements relatifs aux élèves et aux contextes d'apprentissage et de socialisation.

PRÉCISIONS SUR LES ACTIVITÉS RÉSERVÉES À L'ORTHOPHONISTE SCOLAIRE

Deux activités réservées en lien avec l'évaluation sont applicables en contexte scolaire. En effet, selon l'article 37 m-) du [Code des professions](#), l'orthophoniste scolaire peut :

- > 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 ;
- > Évaluer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique.

Ainsi, l'orthophoniste peut évaluer les volets expressifs et réceptifs du langage dans leurs modalités orales, écrites ou non orales d'une ou un élève pour chercher à établir un portrait de ses capacités, ses lacunes, défis ou écarts au développement ou habiletés attendues. Une conclusion orthophonique à visée diagnostique peut également en découler. Ces **évaluations sont réservées** à l'orthophoniste, car elles requièrent une expertise faisant appel à des habiletés et des compétences particulières. Les informations recueillies sont analysées notamment sur les plans linguistique, communicationnel et relationnel à partir de tests normés et de données et situations non standardisées. La performance en contextes réels est aussi analysée en tenant compte de l'élève dans son environnement, des éléments facilitateurs présents, des situations de handicap ou impacts fonctionnels qu'elle ou il rencontre, et en documentant sa réponse à l'intervention (OPQ, 2021).

Par la suite, l'orthophoniste scolaire pourra déterminer un plan d'intervention orthophonique ou participer à l'élaboration du plan d'intervention d'une ou un élève en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de l'application de la Loi sur l'instruction publique.

INTERVENTION

À la suite de la démarche d'évaluation, l'orthophoniste scolaire utilise ses compétences et ses connaissances pour mettre en place des stratégies ou réaliser des activités conçues pour répondre au besoin, et en tenant compte des particularités identifiées (Law et al., 2017). Les interventions orthophoniques en milieu scolaire favorisent directement la réussite de l'élève en améliorant ses compétences et ses habiletés, ou indirectement, en adaptant l'environnement et l'enseignement des différents savoirs au programme de formation et en contribuant au développement des connaissances et compétences d'autres membres de l'équipe. Les interventions peuvent avoir lieu à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe et s'effectuer sur une base individuelle, en petits groupes ou en grands groupes (OAC, 2020). Il faut également considérer que l'intervention n'est pas un processus statique, mais plutôt dynamique, qui nécessite un engagement continu avec les personnes impliquées et qui peut aussi s'inscrire dans une démarche d'intervention progressive, comme la Ràl.

LES VISÉES OU INTENTIONS DE L'INTERVENTION

Identifier des visées ou des intentions spécifiques aux interventions rejoignent les fondements décrits dans les 7 principes directeurs soutenant la pratique de l'orthophonie scolaire. Les intentions derrière l'intervention doivent donc être en cohérence avec ces principes et pourraient notamment viser à :

- > Soutenir le milieu pour favoriser les conditions propices au développement des compétences langagières et des apprentissages autant à la maison qu'à l'école ;
- > Répondre aux besoins du plus grand nombre d'élèves en ajoutant lorsque requis des actions ciblées ou spécialisées pour les élèves qui ont des besoins particuliers ou complexes ;
- > Éliminer des barrières à l'apprentissage à la source, ce qui réduit d'autant le besoin d'individualisation des interventions ;
- > Mettre en place des actions préventives permettant d'intervenir sur les obstacles à l'apprentissage avant même que les élèves s'y butent ;
- > Suggérer des activités, des pistes de solution ou des stratégies pour différencier l'enseignement ou le rendre plus explicite ;
- > Déterminer des objectifs spécifiques pour certains élèves par l'interprétation de leurs difficultés de langage, de communication ou de socialisation et l'établissement de leurs besoins particuliers.

RÉPONSE À L'INTERVENTION (RÀI)

Une conférence de consensus sur le thème de la réponse à l'intervention a été menée au Québec en 2018 et 2019 et un guide a été publié par le ministère de l'Éducation en novembre 2020, pour soutenir sa mise en œuvre en milieu scolaire. Un des apports importants de la réponse à l'intervention est de réunir et de coordonner plusieurs voies d'action dans un cadre intégrateur. La voie d'action *Mettre en œuvre différents paliers d'intervention pour répondre aux besoins de tous les élèves*, correspond à une approche d'éducation inclusive mise de l'avant dans les principes directeurs pour la pratique de l'orthophonie scolaire. Des données probantes tant en éducation qu'en orthophonie existent sur le sujet et peuvent être consultées pour plus d'informations. Le *Guide pour la mise en œuvre de la réponse à l'intervention dans le milieu scolaire* précise notamment les 3 paliers d'intervention :

PALIER 1

Le palier 1 d'intervention est un enseignement universel en classe ordinaire et se définit comme une mesure préventive universelle. Les intervenantes pressenties ou intervenants pressentis au palier 1 font l'objet d'un large consensus ; ce sont les enseignantes et les enseignants.

PALIER 2

Le palier 2 constitue aussi une mesure préventive, mais seulement à l'intention des élèves qui n'ont pas effectué les progrès attendus au palier 1. Les interventions à ce deuxième palier sont plus ciblées et intensives que celles du palier 1. Les recommandations portant sur le choix des intervenantes et intervenants dépendent des compétences professionnelles requises par l'intervention elle-même. Selon ses exigences, l'intervention du palier 2 peut être partagée entre deux intervenantes ou intervenants, par exemple entre l'enseignante ou l'enseignant et l'orthopédagogue ou tout autre professionnelle ou professionnel des services complémentaires de soutien. Une collaboration étroite devient alors nécessaire.

PALIER 3

Le palier 3 s'adresse aux élèves qui n'ont pas effectué les progrès attendus au palier 2, il est donc centré sur la remédiation ou la rééducation. Les intervenantes pressenties ou intervenants pressentis au palier 3 font également l'objet d'un large consensus : ce sont les orthopédagogues ou autres professionnelles et professionnels des services complémentaires. Il est aussi important de suivre de près les progrès des élèves aux paliers supérieurs, notamment pour ajuster au besoin les modalités d'interventions en vue d'augmenter leur efficacité.

INTERVENTIONS COLLABORATIVES

La collaboration avec les partenaires enrichit la prestation de services en orthophonie, que ce soit au sein même de l'équipe d'orthophonistes ou encore avec les élèves, les familles, les enseignantes et enseignants, et tout autre personnel œuvrant en milieu scolaire. L'approche collaborative permet d'atteindre des objectifs communs grâce à une planification minutieuse

ainsi que par le partage des ressources et des responsabilités (Blaxby, Kyte, Leggett, McWhirter et Minor-Corriveau, 2014 cités dans OAC, 2020).

L'orthophoniste scolaire doit également baser ses choix et modalités d'interventions en tenant compte de plusieurs facteurs. En plus d'être fondées sur la recherche, les interventions seront culturellement adaptées, orientées vers un objectif bien identifié et réalisées dans un climat sécuritaire et positif.

Au cours des trois dernières décennies, la conception de l'intervention réalisée par l'orthophoniste scolaire a grandement évolué. Beausoleil et Pouliot (2022) expliquent dans une présentation récente qu'au modèle d'intervention, qui consiste à offrir une aide directe à l'élève, individuelle et basée sur le diagnostic, s'est greffé le modèle social du handicap, une approche selon laquelle le trouble ne réside pas seulement dans l'individu (Nelson, 2012, Wallach et Ocampo, 2020 cités par Beausoleil et Pouliot, 2022), mais est aussi déterminé par des limites environnementales et sociales, ce qui a eu comme impact de revisiter les actions professionnelles en proposant notamment des stratégies de communication dans la classe au profit de l'apprentissage (Ehren et Nelson, 2005 cités par Beausoleil et Pouliot, 2022). Plus récemment, les études concernant les interactions entre l'enseignante ou l'enseignant et les élèves ont permis de mettre en évidence le rôle inhérent de cette personne (en tant qu'autorité et en contrôle de l'interaction) ainsi que l'importance à accorder à la communication au cœur de l'apprentissage (Kathard et al., 2015 cités par Beausoleil et Pouliot, 2022).

La littérature des dernières années revue par Archibald (2017) positionne également l'importance de l'intervention en collaboration avec les partenaires. L'école, milieu de vie de l'enfant, offre cette opportunité à ne pas ignorer. Les interventions qui se déroulent dans des contextes de communication naturels et inclusifs, comme les salles de classe, tendent à mener à davantage de réinvestissement et de généralisation chez les élèves. Cette donnée n'est pas négligeable.

Le défi à relever pour l'orthophoniste consiste donc à penser les adaptations globalement en cherchant le plus possible à répondre à des besoins communs plutôt que d'envisager les adaptations à la pièce, en fonction du profil de chaque élève. Pour s'ajuster à cette réalité, l'orthophoniste s'appuie sur différentes approches d'intervention dont la réponse à l'intervention (RAI), les **services de soutien à pallier multiples (SSPM)**, la **conception universelle de l'apprentissage (CUA)**, le **co-enseignement** et le CBLI (*curriculum-based language intervention*), et ce, pour adapter ses interventions en cohérence avec les données probantes, les orientations et priorités du milieu et en tenant compte des facteurs qui influencent sa prestation de services, tels que décrits à la section sur l'organisation des services.

INTERVENTIONS SPÉCIALISÉES

Tous ces cadres, approches et concepts liés aux interventions collaboratives soutiennent les décisions de l'orthophoniste scolaire lorsqu'elle ou il doit intervenir dans son milieu, et doivent demeurer en filigrane lorsqu'il est question de rendre des services à une ou un élève

ayant besoin de soutien plus spécialisé. D'ailleurs, c'est au palier 3 de la Ràl qu'une intervention individualisée et intensive auprès des élèves qui nécessitent une aide spécialisée est fournie par du personnel qualifié comme les orthophonistes scolaires (OAC, 2020). Ce modèle de prestation de services a traditionnellement été adopté dans les milieux scolaires où l'accent est mis sur l'enfant plutôt que sur l'environnement ou la relation. Le plan d'intervention orthophonique est dispensé directement à l'enfant par l'orthophoniste, ce qui peut demeurer nécessaire pour certaines et certains élèves ayant des besoins plus complexes ou particuliers. Cependant, ce type d'intervention ne devrait plus être la norme dans les services rendus par l'orthophoniste scolaire et devrait toujours être accompagné d'activités supplémentaires afin qu'une généralisation au-delà du milieu où se fait l'intervention puisse se réaliser (Archibald 2017).

Dans le cadre d'une approche d'éducation inclusive, les façons traditionnelles d'intervenir auprès des élèves doivent graduellement être délaissées. Choisir des cibles et des modalités d'intervention demeure un défi important pour l'orthophoniste scolaire puisque les besoins sont très nombreux. Il faut notamment déterminer quelle est la meilleure façon d'intervenir afin d'aider le plus d'élèves à améliorer leurs compétences et à les généraliser. « Mais encore faut-il dégager un espace-temps pour que tous les points de vue soient échangés, que les différents acteurs puissent se connaître (rôles et responsabilités) et qu'ils puissent reconnaître leur expertise respective et construire une vision commune qui garantira la cohérence des actions. » (CSE 2017 p.40.)

CONSULTATION

L'orthophoniste scolaire tient des consultations lors d'échanges ponctuels, de discussions de cas, d'évènements ou de rencontres d'équipe, en lien avec une situation donnée et particulière à une ou un élève, à un groupe d'élèves, à une classe ou à une école. Selon Newman et Rosenfield (2018), la consultation en milieu scolaire est intrinsèquement liée à la prévention, à la réduction des risques, à l'intervention précoce et au réinvestissement nécessaire en intervention. Fréquents, ces conseils, avis ou recommandations professionnels font partie de l'apport quotidien de l'orthophoniste scolaire dans son milieu et devraient s'inscrire dans un esprit de collaboration et non de délégation (White et Spencer, 2018). De manière générale, la consultation implique la participation d'une, d'un ou de plusieurs membres de l'équipe-école. Il arrive aussi que la consultation soit en réponse à une demande d'un parent, d'une intervenante ou d'un intervenant externe.

En plus de permettre un accès plus rapide et flexible à l'orthophoniste scolaire, il s'agit d'un moyen efficace pour répondre aux besoins ponctuels ou plus circonscrits, et ce, en tenant compte du contexte et de considérations propres au milieu. Toujours dans une perspective écosystémique, cette activité peut également servir de point de départ à l'orthophoniste scolaire qui s'engage dans un nouveau mandat afin de mieux comprendre la situation, cibler les besoins individuels ou collectifs et orienter ses prochaines actions. En soutenant les

personnes qui font appel à l'orthophoniste scolaire, la consultation contribue à établir et maintenir un lien de confiance et à former des partenariats de collaboration avec celles-ci.

LES VISÉES OU INTENTIONS DE LA CONSULTATION

Selon le mandat confié, la consultation en orthophonie sert à atteindre une variété d'objectifs. L'orthophoniste peut procéder à une consultation pour plusieurs raisons, comme :

- > Répondre aux questions générales découlant de son champ d'exercice ou de compétences ;
- > Expliquer et présenter les impacts des difficultés ou d'un trouble de langage d'une ou un élève sur ses apprentissages en classe et les stratégies d'adaptation possibles ;
- > Vulgariser du contenu professionnel d'un rapport pour adapter les recommandations au vécu de l'élève ou en contexte de classe ;
- > Proposer des moyens pour répondre aux besoins de l'élève ou de plusieurs élèves en recommandant, par exemple, l'utilisation de supports visuels particuliers ;
- > Participer à une rencontre multidisciplinaire pour une ou un élève en apportant un éclairage différent à sa situation ;
- > Approfondir un motif de consultation ou des besoins plus spécifiques reliés à un contexte d'apprentissage ou de socialisation en guidant les observations de la personne qui entreprend la demande ;
- > Expliquer le mandat de l'orthophoniste scolaire en communiquant avec un parent ou en participant à un comité EHDAA ;
- > Guider un parent dans des démarches avec le secteur de la santé.

Dans le cadre d'une approche d'éducation inclusive qui vise notamment à reconnaître la diversité des besoins des élèves et à s'adapter à des caractéristiques et des rythmes d'apprentissage différents, la consultation en milieu scolaire est certes un service à reconnaître et à privilégier. Une activité de consultation et de collaboration efficace entre les différentes intervenantes et différents intervenants ne peut se déployer sans le respect des rôles et la reconnaissance de l'expertise de chaque personne. Il s'agit ainsi de créer des partenariats et s'assurer de créer un espace de communication respectueux conformément à cette vision (Archibald, 2017).



ACCOMPAGNEMENT

En milieu scolaire, l'accompagnement consiste à fournir un soutien personnalisé à une personne ou à un groupe de personnes dans une perspective de développement des compétences, de résolution de situations problématiques ou encore de changement de pratique (Gaudreau et al., 2021). Cette contribution de l'orthophoniste doit non seulement s'inscrire dans le mandat confié par l'employeur, mais doit reposer sur une participation volontaire et un engagement mutuel des personnes concernées. Prendre le temps de bien définir et actualiser son rôle pour assurer la complémentarité des rôles de chacune et chacun est fondamental dans un processus d'accompagnement. L'expertise, les compétences et les connaissances de l'autre sont également une source d'apprentissage pour l'orthophoniste. Ce partenariat profitable de part et d'autre, soutenu par la direction, vise à répondre aux besoins en fonction d'objectifs précis et durant une période déterminée.

LES VISÉES OU INTENTIONS DE L'ACCOMPAGNEMENT

L'accompagnement offert en milieu scolaire sert à atteindre une variété d'objectifs. Ainsi, l'orthophoniste scolaire peut proposer un accompagnement notamment pour :

- > Aider l'enseignante ou l'enseignant à surmonter des obstacles relatifs à des enjeux vécus par les élèves sur le plan du langage, de la communication et des apprentissages ;
- > S'engager dans un processus constructif avec le personnel scolaire pour améliorer des pratiques et répondre aux défis soulevés dans différents contextes de classe ;
- > Partager des connaissances issues de la recherche et les adapter aux pratiques pour répondre aux besoins du milieu ;
- > Soutenir la planification et la mise en place d'une séquence d'enseignement-apprentissage avec une enseignante ou un enseignant pour le développement d'une compétence du Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) en prévoyant des moyens de différenciation ;
- > Collaborer avec les intervenantes et les intervenants scolaires à la mise en place et à la régulation du plan d'intervention d'une ou un élève ;
- > Soutenir un groupe de parents dans l'application de pratiques efficaces de stimulation langagière ou de stratégies d'apprentissage de leur enfant ;
- > Encadrer le travail des éducatrices, éducateurs ou autres intervenantes et intervenants en langage auprès des élèves, dans un souci de collaboration et de concertation optimales. Les lignes directrices de l'OOAQ peuvent être consultées à ce sujet pour plus d'information.

En accomplissant cette activité professionnelle, l'orthophoniste scolaire est ainsi appelée ou appelé à guider et soutenir l'équipe-école dans les défis associés à l'éducation inclusive. Comme démontré par Gaudreau et ses collaborateurs cette activité est fondamentale dans le contexte scolaire actuel :

Afin de répondre à cette réalité contemporaine du monde de l'éducation, **il est devenu impératif de soutenir l'ensemble des acteurs qui gravitent autour et dans les milieux d'éducation** et de favoriser la mobilisation de leurs ressources professionnelles face à des situations inattendues ou à risque. C'est dans ce contexte que la notion d'accompagnement s'est imposée dans les milieux d'éducation. Elle emprunte des dispositifs d'accompagnement diversifiés pour soutenir le développement professionnel de ses acteurs. En somme, l'accompagnement a des effets favorables à la fois sur le développement professionnel et sur la réussite éducative de tous les élèves (Gaudreau et al., 2021, p.79).

Erchul et Sherida (2014) ont également fait une recension des écrits sur les dispositifs d'accompagnement professionnel en milieu scolaire qui révèlent que ceux-ci entraînent des effets positifs chez les élèves et les intervenantes et intervenants scolaires.

Dans le cadre d'une approche d'éducation inclusive, la contribution de l'orthophoniste scolaire en accompagnement des membres de l'équipe-école et du milieu facilite notamment la transition d'un système où l'élève s'adapte à la norme (intégration) à un système où l'école s'adapte à l'élève (inclusion).

FORMATION

La formation réfère aux activités dont le contenu et les modalités d'enseignement-apprentissage sont planifiés et animés par une personne agissant à titre de formatrice, de formateur, d'experte ou d'expert. Il s'agit également d'un transfert de connaissances structurées, mais offert ponctuellement à une personne ou à un groupe de personnes dans le but de les sensibiliser ou de les informer. En milieu scolaire, la formation peut cibler les membres de l'équipe-école, les parents ou des intervenantes et intervenants externes. Ainsi, l'orthophoniste scolaire peut animer des activités de formation qui s'articulent autour des besoins individuels ou collectifs déterminés avec les personnes concernées et en cohérence avec le mandat confié.

Comme les enseignantes et enseignants doivent accompagner chaque élève dans le développement de ses compétences et l'acquisition de savoirs, tout en tenant compte de ses différences, elles et ils doivent alors varier leurs approches pédagogiques, les contextes et les contenus d'apprentissage. Devant ces défis, et dans une approche de collaboration, d'ouverture et de réciprocité, l'orthophoniste scolaire, avec ses savoirs complémentaires, peut faire découvrir de nouveaux concepts et stratégies ou renforcer ceux que les enseignantes et enseignants utilisent déjà.

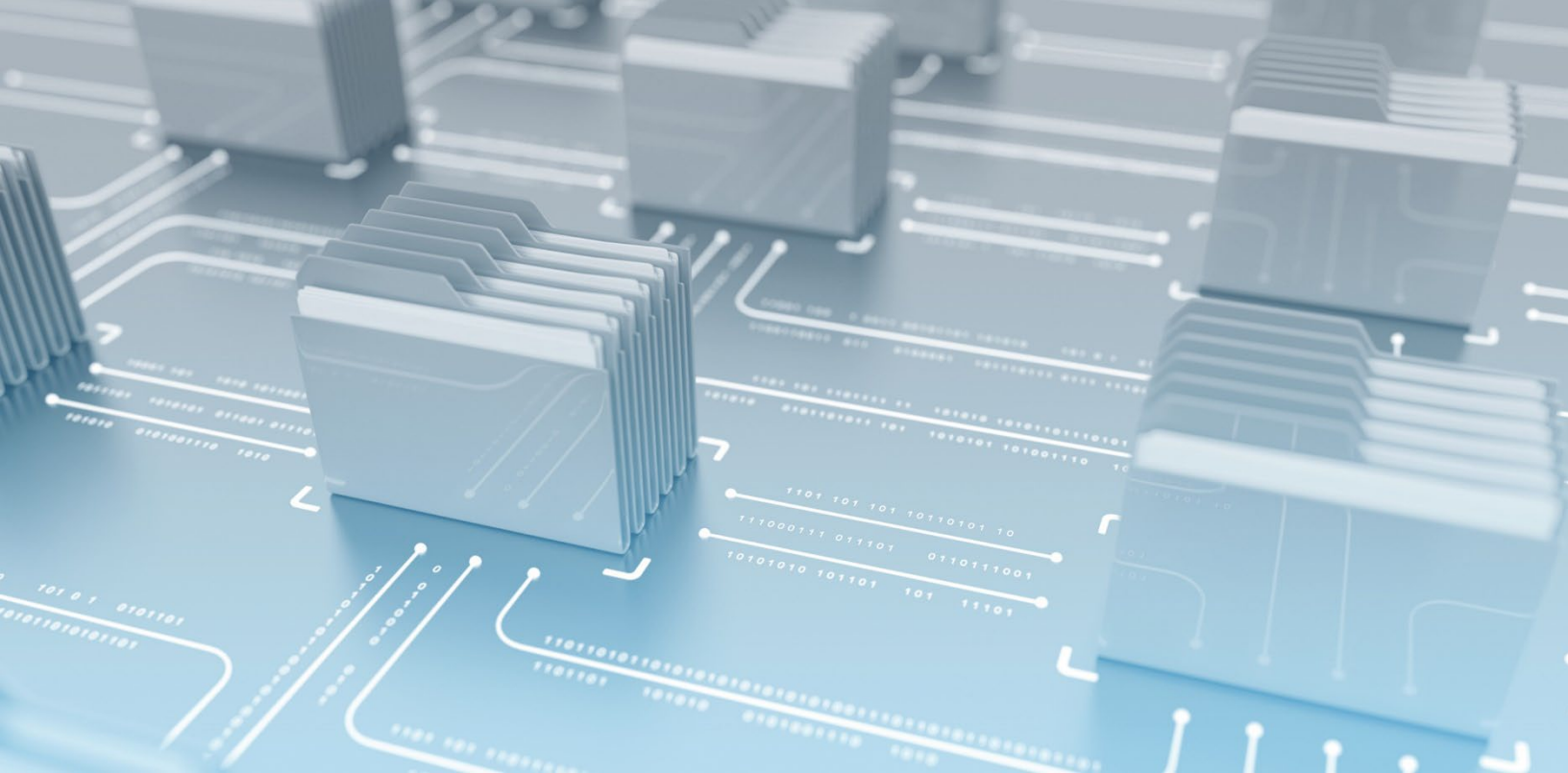
LES VISÉES OU INTENTIONS DE LA FORMATION

Les activités de formation offertes en milieu scolaire servent à atteindre une variété d'objectifs et prennent plusieurs formes et modalités. Il pourrait s'agir, par exemple, de demi-journées de formation en présence ou en webdiffusion, de formations asynchrones, de brèves capsules vidéo, de documents numériques, etc. Ainsi, l'orthophoniste scolaire pourrait proposer une activité de formation notamment pour :

- > Former ou informer le personnel enseignant et les autres personnes-ressources de l'école sur des modèles et des pratiques d'intervention efficaces, les caractéristiques et les besoins des élèves ;
- > Sensibiliser aux impacts d'un TDL sur les apprentissages et la socialisation des élèves ;
- > Informer et sensibiliser les parents ou l'ensemble de la communauté éducative, sur les conditions et les approches facilitant la réussite scolaire des élèves ayant des difficultés de langage ou d'apprentissage ;
- > Informer le personnel scolaire et la communauté sur les services d'orthophonie scolaire ;
- > Modéliser une pratique s'adressant aux parents comme sur la lecture interactive enrichie, les règles sociolinguistiques de la conversation, l'étude des mots d'orthographe ou autres.

Dans un article de 2018, Richard et ses collaborateurs soutiennent que pour obtenir des retombées positives sur l'apprentissage des élèves, le développement professionnel ne peut se limiter à offrir aux enseignantes et enseignants une succession de formations ponctuelles, fragmentées et décontextualisées, sans suivi ou accompagnement. Selon les objectifs poursuivis par la formation, les orthophonistes doivent prendre conscience que des activités de réinvestissement sont parfois nécessaires et devraient reposer sur une démarche d'accompagnement tel que présenté ci-dessus.

Dans le cadre d'une approche d'éducation inclusive, le fait de regrouper des enseignantes et enseignants souhaitant mieux servir les élèves en s'engageant dans une démarche de développement collectif est important. Ce regroupement doit permettre la collaboration et les échanges entre collègues sur un aspect précis de la pratique. Cette ouverture se trouve actuellement dans plusieurs approches, notamment le concept de communauté éducative, d'école communautaire ou de collaboration école-famille-communauté (CSE 2017 p.46).



TENUE DE DOSSIERS ET AUTRES OBLIGATIONS PROFESSIONNELLES

La tenue de dossiers est un outil à la disposition de l'orthophoniste lui permettant de répondre à ses obligations professionnelles. La tenue de dossiers ne devrait pas être un casse-tête ni un fardeau pour l'orthophoniste scolaire, mais plutôt un moyen de s'assurer que ses actions envers la clientèle et le milieu soient retraceables pour pouvoir suivre à postériori le processus ou le parcours réalisé et :

- > Rendre compte des services rendus ;
- > Assurer la continuité, la qualité et la cohérence des services offerts à la cliente ou au client ;
- > Assurer les droits de la cliente ou du client à l'accès et à la rectification des renseignements la ou le concernant ;
- > Répondre à diverses exigences légales, dont l'inspection professionnelle et l'enquête disciplinaire ;
- > Répondre, s'il y a lieu, à des besoins en matière de recherche ou d'enseignement.

Ainsi, dans une approche déontologique, les orthophonistes veilleront à agir avec intégrité, objectivité et tenteront de favoriser l'amélioration de la qualité et de l'accessibilité de leurs services en trouvant un juste équilibre entre le temps de rédaction nécessaire et le service dans le milieu.

Cette section vient soutenir la prise de décision de l'orthophoniste quant à son obligation de constituer un dossier réglementaire ou non. Dans certains cas, il sera obligatoire de conserver des traces dans un dossier professionnel réglementaire, alors que dans d'autres situations liées au mandat scolaire, les données pourront être consignées dans des dossiers non réglementés par l'OOAQ. Comme ces situations ne sont pas tranchées au couteau, c'est l'orthophoniste qui prendra une décision éclairée selon le mandat confié, son jugement et les orientations données ci-dessous.

L'information qui sera traitée dans cette section :

- > Le **dossier professionnel réglementaire**, ses généralités et spécificités en situation individuelle, de groupe ou pour un service d'accompagnement ;
- > Les **dossiers non réglementés** dont font partie les notes de travail de l'orthophoniste, le dossier de travail pour une équipe multidisciplinaire, le dossier d'aide particulière (DAP).

LE DOSSIER PROFESSIONNEL RÉGLEMENTAIRE

Le dossier professionnel est dit réglementaire notamment parce qu'il est obligatoire selon l'article 1 du [Règlement sur les dossiers et la tenue des bureaux](#). Les membres de l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec doivent tenir, à l'endroit où elles et ils exercent leur profession, un dossier pour chaque cliente et client. En contexte scolaire, un dossier professionnel sera constitué de façon **obligatoire** dans deux types de situations qui, par ailleurs, pourraient être indépendantes ou interreliées :

- 1 Lorsqu'une cliente ou un client est ciblée ou ciblé par un mandat précis confié à l'orthophoniste.** Il pourrait notamment s'agir de constituer un dossier au nom de l'élève visée ou visé par une évaluation (qu'elle soit diagnostique ou non) de laquelle découlera un plan d'intervention orthophonique.
- 2 Lorsqu'il est prévisible que la, le ou les bénéficiaires des services rendus par l'orthophoniste (qu'il s'agisse d'une ou d'un élève, d'un groupe ou de toute autre personne) se voient offrir d'autres activités ou services subséquents, un continuum de services.** Il pourrait s'agir, par exemple, de situations, où l'orthophoniste s'engage dans des interventions ciblées ou spécialisées visant une ou un élève, un groupe ou encore une personne adulte avec qui un processus d'accompagnement formalisé est mis en place.

CONTENU

- > Le dossier professionnel est constitué de renseignements nécessaires et utiles au mandat confié sans être une collecte de données exhaustives ou inutiles à la cliente ou au client pour qui il est constitué.
- > Le dossier professionnel contient une autorisation signée de l'élève, de la ou du titulaire de l'autorité parentale pour les élèves de moins de 14 ans (voir ci-dessous la section sur le consentement libre et éclairé).
- > Le dossier professionnel répond aux orientations et exigences de l'Ordre quant à la tenue de dossiers de l'ensemble de ses membres qui peuvent notamment être consultées dans l'Espace membres de son site Web. Comme l'orthophoniste scolaire exerce dans un modèle moins traditionnel ou médical de l'orthophonie et que le Règlement n'a pas été écrit en tenant compte de cette réalité, l'orthophoniste scolaire aura à déterminer les éléments du Règlement qui sont nécessaires pour documenter son raisonnement et son processus professionnel. Cependant, certains articles demeurent obligatoires, soient :

- La date d'ouverture du dossier ;
- Le nom de la cliente ou du client à sa naissance, son sexe, sa date de naissance, son adresse et son numéro de téléphone et, lorsque cette personne est mineure, inapte ou incapable, le nom de la ou du titulaire de l'autorité parentale, de sa représentante ou de son représentant ;
Note : Si le dossier est un dossier de groupe, cet article s'applique à l'ensemble des clientes et clients du groupe.
- Une inscription, une description et la date de tous les services professionnels rendus ;
- Une description des motifs de consultation ;
- Les notes sur l'évolution de la cliente, du client ou du groupe ;
- Une note de fermeture comportant les motifs de cessation et, s'il y a lieu, un avis de transfert de dossier.

- > Le dossier professionnel prend en compte les exigences de **l'article 3,6° sur la synthèse des données relatives à l'évaluation** orthophonique pour l'adapter au mandat confié à l'orthophoniste scolaire.



Pour l'orthophoniste scolaire, cette synthèse **doit refléter un processus de raisonnement relié au mandat confié et au motif de consultation** et donner un aperçu global en faisant un tout concis de plusieurs éléments. Dans tous les cas, une collecte de données évaluatives sera effectuée pour permettre d'évaluer de façon plus ou moins exhaustive une situation ou une ou un élève, puis analysée pour identifier les besoins et déterminer les services à rendre. Par la suite, les éléments pertinents de l'alinéa 3,6° à inclure dans la synthèse des données relatives à l'évaluation seront documentés pour refléter le raisonnement qui a mené à cette collecte de données plus ou moins exhaustive.

> Lorsqu'applicable le dossier professionnel contient aussi :

- Les notes de thérapies, les [données brutes](#) d'évaluation et les protocoles d'évaluation ;
- La date et un résumé des services professionnels indirects rendus à la cliente ou au client, notamment des conversations téléphoniques avec celle-ci ou celui-ci ou avec d'autres personnes le ou les concernant ainsi que des rencontres avec ces autres personnes ;
- Les demandes de consultation faites à d'autres professionnelles, professionnels ou organismes ;
- La correspondance et les autres documents relatifs aux services professionnels rendus à cette cliente ou ce client.

> À la lecture du dossier professionnel, le raisonnement de l'orthophoniste et la prise en charge décidée selon les besoins et le contexte seront faciles à suivre, notamment pour assurer une bonne continuité des services en cas de changement d'orthophoniste responsable au dossier.



Les fiches professionnelles sur [l'évaluation sommaire ou détaillée](#) et sur la [synthèse des données relatives à l'évaluation](#) peuvent également être consultées pour comprendre les exigences s'adressant à l'ensemble des membres de l'OOAQ.

CONSERVATION ET FORMAT

- > Le dossier professionnel peut être en format papier, numérique ou une combinaison des deux.
- > Le dossier professionnel numérique devrait être privilégié, car il favorise la rapidité de rédaction, améliore la lisibilité des notes en plus de faciliter l'accessibilité, le transfert et la conservation d'informations.
- > Il doit être conservé de façon telle à ce que la confidentialité des renseignements qui y sont contenus soit assurée, et ce, peu importe son format et jusqu'au moment de sa destruction, soit 5 ans à compter de la date du dernier service professionnel rendu.

PARTAGE ET CONFIDENTIALITÉ

- > Lorsque les clientes ou clients sont des élèves, un partage de renseignements entre les personnes autorisées à l'intérieur du centre de services scolaire ou de la commission scolaire est permis et fait partie intégrante du processus de collaboration et de soutien offerts dans les écoles québécoises, notamment en déposant l'information pertinente au dossier d'aide particulière (DAP).
- > Toute autre personne (non autorisée ou externe) qui souhaiterait avoir accès aux renseignements contenus au dossier doit obtenir une autorisation de l'élève de plus de 14 ans ou de la ou du titulaire de l'autorité parentale de l'élève de moins de 14 ans.
- > Dans l'optique que le contenu est partageable, rappelons que certaines précautions doivent être prises. Les données brutes inhérentes aux services en orthophonie ou encore certains renseignements obtenus en dehors du mandat scolaire ou en raison de confidences doivent être conservés dans une section non-partageable ou confidentielle. Dans la pratique, il pourrait s'agir, par exemple, de garder les protocoles de tests dans une enveloppe scellée à l'intérieur du dossier ou encore dans un dossier protégé de façon sécuritaire si ces documents sont numérisés.
- > La fiche sur la [clarification sur la tenue de dossiers et la transmission d'informations en milieu scolaire](#) peut être consultée sur le site Web de l'OOAQ pour plus de détails.

SPÉCIFICITÉS EN SITUATION DE GROUPE

- > Un dossier de groupe peut être constitué pour dépeindre les interventions réalisées par l'orthophoniste auprès de deux élèves ou plus en bénéficiant au même moment d'interventions ayant des objectifs communs.
- > Les mêmes règles de tenue de dossiers relatives au dossier professionnel individuel décrites ci-dessus s'appliquent.

- > Une ou un élève pourrait bénéficier d'interventions de groupe seulement, il n'est donc pas nécessaire de lui constituer un dossier professionnel individuel.
- > C'est à l'orthophoniste de déterminer la façon dont l'information sera colligée lorsque l'élève bénéficie à la fois d'interventions individuelles et de groupe (voir [FAQ](#) sur la tenue de dossiers sur le site Web de l'OOAQ).



Dans un dossier professionnel de groupe, des objectifs d'intervention communs sont visés et un suivi de l'évolution des participantes et participants ou du groupe est fait. Le dossier professionnel de groupe ne sert pas à consigner une activité ponctuelle offerte dans une classe ou encore, à y consigner un ensemble d'objectifs individualisés des élèves d'une même classe.

SPÉCIFICITÉS POUR UN SERVICE D'ACCOMPAGNEMENT

Comme précisé précédemment, dans certains milieux scolaires, les orthophonistes rendent en partie ou en totalité des services dans des contextes particuliers ou des projets spécifiques et agissent presque exclusivement dans un rôle-conseil en s'engageant dans un processus d'accompagnement auprès de membres de l'équipe-école, de la communauté ou de parents. Comme ce partenariat vise à répondre à des besoins spécifiques, en fonction d'objectifs précis bien identifiés et généralement réalisés durant une période déterminée, un dossier professionnel sera ouvert pour témoigner des services rendus en fonction de la spécificité du mandat confié.

Contenu

Il n'est pas question ici d'alourdir la tâche des orthophonistes en demandant une consignation d'informations à outrance, mais bien de recueillir et consigner les informations essentielles à ce type de suivi, et ce, en cohérence avec les exigences règlementaires. Ainsi les éléments suivants devraient s'y retrouver :

- > La date d'ouverture du dossier ;
- > Le nom de la cliente ou du client et les coordonnées de l'école ou du centre de services scolaire et commissions scolaires ;
- > Une note sur le consentement ou sur l'entente prise avec la cliente ou le client ;



Les orthophonistes scolaires ont l'habitude de consigner au dossier une autorisation signée pour le consentement aux services d'une ou un élève de moins de 14 ans. Dans le cas présent, le consentement n'exige pas une autorisation signée de la cliente ou du client. Celui-ci pourrait être verbal ou implicite, mais dans tous les cas, éclairé sur l'ampleur et les modalités du mandat confié.

- > Une description des motifs de consultation ;
- > Une inscription, une description sommaire ou brève et la date de tous les services professionnels rendus ;
- > Une note de fermeture comportant les motifs de cessation et, s'il y a lieu, un avis de transfert de dossier.

Il pourrait donc s'agir de documenter les dates de rencontres, les objectifs de travail choisis par la personne accompagnée, la ou les compétences qu'elle veut développer, l'apport de l'orthophoniste, etc. Les notes ainsi consignées de façon succincte sont partagées avec la personne pour qui le dossier est ouvert.

Partage et confidentialité

Étant donné la nature des renseignements consignés, leur confidentialité doit être assurée, et ce, peu importe que le format soit papier ou numérique. Si un partage de renseignements est demandé ou prévu, la personne pour qui le dossier est constitué doit évidemment y consentir.



La constitution d'un dossier professionnel dans un tel cadre ne doit pas être confondue avec le service de consultation plus ponctuel, de collaboration ou d'interdisciplinarité réalisé avec d'autres membres de l'équipe-école ou les parents. Une telle collaboration inhérente à l'exercice de l'orthophonie scolaire ne nécessite pas d'ouverture de dossier au nom de ces partenaires. Ces discussions ou interventions seront notées au dossier de l'élève lorsqu'applicable ou dans les notes de travail de l'orthophoniste lorsque jugé pertinent.

LES DOSSIERS NON RÈGLEMENTÉS

LES NOTES DE TRAVAIL DE L'ORTHOPHONISTE

Les notes de travail sont des notes personnelles utilisées par l'orthophoniste pour son propre compte qui permettent de garder des traces, des brouillons, des notes de rencontres ou de discussions ou un résumé d'activités réalisées dans le cadre de son travail.

- > Elles servent d'outil de travail constitué par et pour l'orthophoniste en format papier ou numérique.
- > Elles ne sont pas règlementées, donc la forme et les renseignements qui y sont colligés sont au choix de l'orthophoniste.

Contenu

C'est à l'orthophoniste de déterminer l'information qu'elle ou il veut colliger. Ces renseignements pourraient être :

- > De l'information sur des interventions plus ponctuelles réalisées dans l'environnement scolaire comme des notes de discussion, de consultation, d'activités réalisées dans le cadre d'un projet, de collaborations avec le personnel enseignant, une équipe-cycle ou une équipe-école, etc. ;
- > Des données collectées de façon informelle, lors d'observation ou de discussion de cas sur des élèves ne faisant pas partie de la charge de cas de l'orthophoniste, etc. ;
- > Des données colligées tout au long de l'année permettant de rédiger des bilans de services rendus dans une école et de planifier l'organisation des services annuels.

Partage et confidentialité

- > Le niveau de confidentialité et de sensibilité de l'information incluse dans les notes de travail de l'orthophoniste doit être pris en compte. Lorsqu'elles comportent des données nominatives, elles devraient être conservées de façon confidentielle.
- > C'est également à l'orthophoniste de juger si elle ou il les partage avec d'autres membres du personnel scolaire selon la nécessité et la pertinence de la demande.
- > L'orthophoniste a la responsabilité de les conserver le temps qu'elle ou il juge nécessaire avant de les détruire de manière sécuritaire.
- > Cependant, si l'orthophoniste juge de la pertinence et de la nécessité de garder à plus long terme des informations spécifiques et utiles aux besoins de la cliente ou du client, ou s'engage dans des interventions plus ciblées ou spécialisées visant une ou un élève, un groupe ou un adulte, elle ou il peut constituer à tout moment un dossier professionnel réglementaire au nom de la cliente ou du client.



Il ne faut pas confondre les notes de travail avec la section confidentielle du dossier professionnel, les notes de thérapies ou les notes sur l'évolution d'une cliente ou d'un client qui sont consignées au dossier professionnel de cet individu.

DOSSIER DE TRAVAIL POUR UNE ÉQUIPE MULTIDISCIPLINAIRE

La pratique multidisciplinaire et collaborative est au cœur de la pratique de l'orthophonie scolaire (Archibald, 2017 ; Mitchell et al., 2020 cités dans SPA, 2020). Pour faciliter cette pratique, un dossier de travail pour une équipe multidisciplinaire pourrait être constitué par une équipe qui le souhaite.

Contenu

- > Les renseignements consignés sont utiles au déroulement ou suivis de l'activité ou du projet pour lequel il a été constitué.
- > Le contenu est accessible aux membres de l'équipe pour satisfaire les besoins de partage et de collaboration.

Partage et confidentialité

- > Le dossier de travail pourrait être détruit en totalité ou en partie dès que les interventions concertées de cette équipe sont terminées.
- > Des informations nominatives ou sensibles y sont souvent colligées. C'est alors à l'équipe de s'entendre et de déterminer où est consignée et conservée l'information et de s'assurer de le faire de manière à protéger la confidentialité.
- > Selon l'activité réalisée, les membres de l'équipe pourraient également juger de la pertinence et de la nécessité de garder à plus long terme des informations utiles aux besoins de l'élève et constituer un dossier professionnel réglementaire à son nom. La fiche [l'interdisciplinarité et la rédaction conjointe](#) peut être consultée pour plus de détails.
- > Un bilan sommaire de ce travail d'équipe pourrait également être versé au dossier d'aide particulière (DAP).

DOSSIER D'AIDE PARTICULIÈRE

Sous la responsabilité de la direction de l'école, le dossier d'aide particulière (DAP) est un dossier qui peut être constitué par la direction d'école pour l'élève dont les besoins particuliers nécessitent le partage de renseignements détenus par plusieurs personnes. Il devrait être le lieu privilégié de consignation des avis et recommandations du personnel professionnel. Le document du ministère de l'Éducation (1994) sur *La protection des renseignements personnels à l'école* est une source d'informations pertinente et peut être consulté pour plus de détails au sujet du DAP.

Contenu

Bien que le DAP devrait contenir l'ensemble des données relatives à l'aide particulière ou individuelle qui est apportée à une ou un élève et puisqu'il relève de la direction d'école, l'information colligée varie selon l'utilisation qui en est faite d'une école à une autre.

- > Le DAP devrait contenir le plan d'intervention maintenu à jour.
- > Le DAP pourrait également contenir :
 - Le bilan d'étude de cas, une feuille de route, des rapports sur le comportement de l'élève à l'école, les commentaires et lettres acheminés aux parents, etc. ;
 - Des observations, avis, résumés, correspondances, conclusions d'évaluations et recommandations versés par l'orthophoniste. Ces renseignements pourraient être pertinents à un partage avec l'équipe-école pour suivre le cheminement de l'élève et mettre en place les mesures d'adaptation nécessaires. Les autres données qui n'ont pas à être communiquées à plusieurs personnes ou qui ne sont pas ou ont cessé d'être utiles aux fins pour lesquelles le DAP avait été constitué seront conservées dans le dossier professionnel.

Son contenu est en constante évolution puisque des renseignements peuvent être ajoutés, d'autres, retirés en fonction de l'évolution de la situation de l'élève et des besoins des personnes, assurant le suivi de son cheminement. Il peut même cesser d'exister à un moment donné.

Partage et confidentialité

- > Le DAP contient des renseignements nominatifs et leur caractère confidentiel doit être respecté par toute personne qui y a accès.
- > Qu'il soit papier ou numérique, la direction d'école veille à la conservation du DAP de façon sécuritaire.
- > Le DAP est accessible aux seules personnes à l'emploi du centre de services scolaire et de la commission scolaire qui ont absolument besoin des renseignements pour remplir adéquatement leurs fonctions et répondre le mieux possible aux besoins de l'élève.
- > Il peut être consulté par l'orthophoniste scolaire qu'elle ou il ait constitué un dossier professionnel ou non pour l'élève dont il est question.

LE CONSENTEMENT LIBRE ET ÉCLAIRÉ

La fiche de l'OOAQ sur le [consentement aux soins ou aux services](#) est une source importante d'informations pour les orthophonistes. Dans le cadre des services offerts aux élèves, il importe que la personne qui consent à ces services comprenne, dès le départ, qu'en acceptant que l'élève reçoive le service offert à la demande du centre de services scolaire et de la commission scolaire, elle accepte simultanément que des renseignements recueillis puissent être partagés avec les membres de l'équipe-école.



Le consentement à la transmission d'informations aux personnes autorisées au sein du centre de services scolaire ou de la commission scolaire est en effet indissociable du consentement aux services.

Pour que le consentement soit libre et éclairé, la personne qui l'octroie doit être explicitement informée par le centre de services scolaire ou la commission scolaire ou une personne désignée par l'établissement :

- > Des motifs de la collecte de renseignements effectuée ;
- > Du mandat donné ;
- > De l'usage qui sera fait des renseignements recueillis et les personnes qui auront accès aux renseignements ;
- > Du caractère obligatoire ou facultatif de la demande ;
- > Des conséquences, pour la personne concernée, d'un refus ainsi que des droits d'accès et de rectification prévus par la Loi sur l'accès. Ces conséquences sont déterminées par le centre de services scolaire ou la commission scolaire. L'orthophoniste doit les connaître pour pouvoir en discuter avec la personne qui consent aux services.



Par ailleurs, rappelons que :

- > L'orthophoniste qui exerce en milieu scolaire doit insérer, dans le dossier d'une ou un élève de moins de 14 ans, une autorisation signée par la ou le titulaire de l'autorité parentale qui consent aux services.
- > Pour éviter toute ambiguïté, il est important de rappeler que le consentement donné couvre l'entièreté des services ou des activités qui seront réalisées découlant du mandat du centre de services scolaire ou de la commission scolaire.
- > Il n'est pas requis que ce consentement soit libellé au nom de l'orthophoniste qui offre le service. Un consentement non-nominatif permet notamment plus de souplesse lorsque plusieurs orthophonistes travaillent dans le même centre de services scolaire ou la même commission scolaire. Cependant, lors de tout changement, les orthophonistes aviseront les titulaires de l'autorité parentale.
- > La rédaction d'une note au dossier et portant sur le consentement est recommandée. Cette note n'a pas besoin d'être longue, mais devrait comprendre les éléments importants discutés en vue de l'obtention du consentement.



Être informées et informés : un droit des parents

Tenir les parents ou les titulaires de l'autorité parentale informées et informés de la présence de l'orthophoniste et du mandat scolaire qui lui est confié à l'école permet non seulement de contribuer à créer un climat de confiance, mais permet également de les inclure comme partenaires incontournables dans les interventions auprès de leurs enfants. De plus, en étant informée ou informé, le parent ou le titulaire de l'autorité parentale a la possibilité de questionner ou même de refuser des interventions en ayant une « **option de retrait** ».

L'orthophoniste est présente ou présent pour porter un regard et soutenir l'école dans l'adaptation nécessaire pour les élèves avec des profils d'apprentissage ou de communication différents. Ce faisant, travailler en partenariat avec l'ensemble des actrices et acteurs du milieu scolaire pour adapter l'environnement ou proposer des stratégies est au cœur du mandat de l'orthophoniste scolaire et un consentement explicite n'est alors pas essentiel.

Être informée et informé est toujours essentiel. Consentir aux services devient une obligation lorsqu'un dossier professionnel est constitué pour une ou un élève.



CHARGE DE TRAVAIL

La gestion de la charge de travail est un enjeu important pour les orthophonistes scolaires. Étant donné qu'elles et ils travaillent dans un des principaux milieux de vie des élèves, les orthophonistes sont à même de constater directement et sur une base régulière les besoins de leur clientèle. Comme les possibilités d'offres de services sont multiples et pratiquement illimitées, la charge de travail des orthophonistes scolaires peut gonfler rapidement. Dans le but de pouvoir offrir des services de qualité, des organismes, tels qu'Orthophonie et Audiologie Canada (OAC) (2022), l'American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) (2002) et Speech Pathology Australia (SPA) (2017), recommandent d'adopter une approche visant à évaluer et à gérer la charge de travail plutôt que la charge de cas. En ce sens, la présente section vise à définir les concepts de charge de travail et de charge de cas, en plus d'offrir des balises aux orthophonistes scolaires pour estimer l'ampleur de leur charge de travail et ainsi faire des choix judicieux avec leur employeur.

CHARGE DE CAS VS CHARGE DE TRAVAIL

D'entrée de jeu, il importe de bien cerner la distinction entre la charge de travail et la charge de cas. Alors que la charge de cas correspond au nombre de personnes qui font partie de la liste de clientes et clients de l'orthophoniste qui reçoivent des services, **la charge de travail fait plutôt référence à l'ensemble des activités réalisées par l'orthophoniste dans le cadre de ses fonctions pour répondre aux exigences de son poste** (OAC, 2022). Cette distinction est importante pour s'assurer que l'orthophoniste ait une charge de travail raisonnable et équilibrée qui lui permette de remplir ses mandats scolaires ainsi que ses obligations professionnelles. En effet, la charge de cas est seulement une partie de la charge de travail de l'orthophoniste. Par ailleurs, ASHA (s.d.) mentionne qu'il n'est pas indiqué de seulement s'attarder à la charge de cas pour déterminer la tâche de l'orthophoniste scolaire, puisque :

- > Aucune étude ne permet de déterminer un nombre optimal ou spécifique de clientes et clients qu'une ou un orthophoniste scolaire devrait avoir dans sa charge de cas ;
- > Les besoins des clientes et clients peuvent varier grandement et entraîner une charge de travail différente.

De plus, le fait d'ignorer la globalité de la charge de travail peut entraîner d'importantes conséquences si celle-ci devient trop lourde tel que le rapporte (OAC, 2022) dans son exposé de position sur le nombre de cas et la charge de travail des orthophonistes en milieu scolaire.

IMPACTS D'UNE TROP GRANDE CHARGE DE TRAVAIL

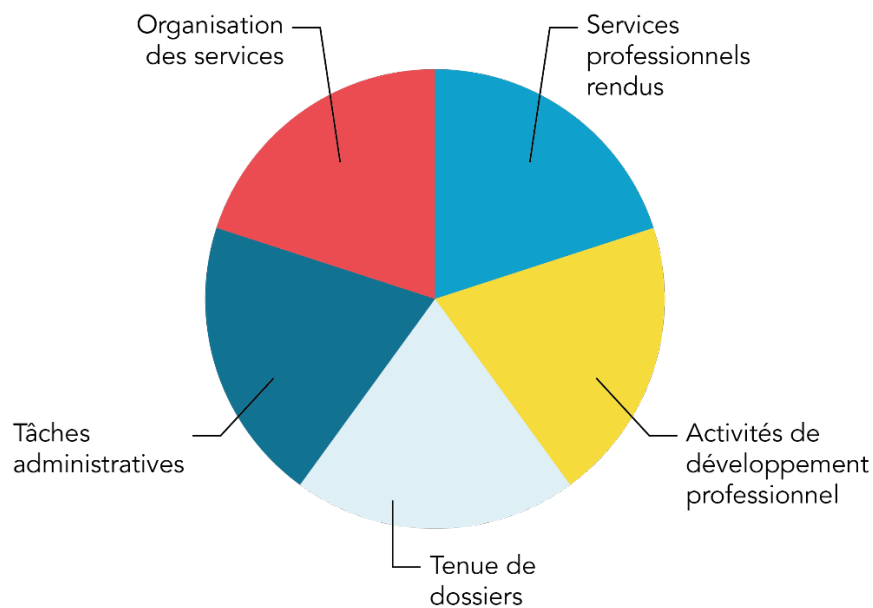
Dans son énoncé de position sur le nombre de cas et la charge de travail des orthophonistes en milieu scolaire, OAC (2022) prévient qu'une trop grande charge de travail chez les orthophonistes est associée à :

- > Une diminution du nombre d'élèves dirigés et dirigées vers les services d'orthophonie même si elles et ils en ont besoin (OAC, 2019) ;
- > Une moins grande variété de services mis à la disposition des élèves (Biancone et coll., 2014; Brandel, 2020; Brandel et Loeb, 2011; Dowden et coll., 2006; Schooling, 2003; OAC, 2019; Sugden et coll., 2018; Swaminathan et Farquharson, 2018) ;
- > Des progrès moins mesurables chez les élèves pendant leur suivi (Schooling, 2003) ;
- > Une moins grande collaboration entre les orthophonistes et les autres membres de l'équipe-école (Archibald, 2017) ;
- > Une diminution du temps mis à la disposition des orthophonistes pour qu'elles et ils puissent exercer en fonction de données probantes (Hoffman et al., 2013).

CONSTITUANTS DE LA CHARGE DE TRAVAIL

Comme la charge de travail correspond à l'ensemble des activités réalisées par l'orthophoniste dans le cadre de ses fonctions pour répondre aux exigences de son poste, il existe des modèles pour catégoriser l'ensemble des tâches représentant la charge de travail des orthophonistes scolaires dont ceux de ASHA (2002) et OAC (2022). La catégorisation ci-dessous s'inscrit dans une lignée de pensée similaire, mais délimite les catégories différemment afin de l'adapter au contexte québécois.

Figure 3- Représentation de la charge de travail en orthophonie scolaire



La taille des différentes catégories présentées dans la figure 3 ne correspond pas au temps et à l'effort consacrés à chacune des tâches puisqu'elles varient selon les besoins, les orthophonistes ou même l'organisation des services ciblée dans le milieu. Une ou un orthophoniste pourrait même voir la taille des différentes catégories de sa propre charge de travail varier en fonction des différentes périodes de l'année scolaire. Par ailleurs, toutes les catégories illustrées dans la figure 3 sont détaillées dans le présent guide à l'exception des activités de développement professionnel et des tâches administratives. Ces deux dernières catégories seront donc présentées ici.

ACTIVITÉS DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Les activités de développement professionnel ou de maintien des compétences sont obligatoires et réfèrent aux différents types d'activités reconnus et décrits dans la [Politique de développement professionnel de l'OOAQ](#). Elles font partie intégrante de la charge de travail et de la posture professionnelle que doivent prendre les orthophonistes.

1. Les **activités formelles** (formation en présence, en ligne, cours, etc.)
2. Les **activités autonomes** (lecture, préparation de contenu pour transfert de connaissances, conférencier, etc.)
3. Les **activités en collectivité** (ou activités réalisées en relation avec d'autres personnes, comme le mentorat, la supervision de stagiaires, le codéveloppement, les communautés de pratique, etc.)

Intégrée à une pratique réflexive, qui est au cœur même de la politique, il revient à l'orthophoniste de déterminer quelles sont les activités de développement ou de maintien des compétences à réaliser pour lui permettre de répondre à ses besoins. Bien que la pratique réflexive soit réalisée dans un processus de questionnement continu, l'orthophoniste réalise obligatoirement 30 heures d'activités de développement professionnel par période de deux ans. Parmi ces activités, l'orthophoniste doit certes réaliser des activités de formation continue de façon formelle ou autonome, mais elle ou il doit également prendre part à des activités qui s'actualisent en relation avec d'autres personnes.

Ainsi le mentorat, la supervision de stagiaires, l'accompagnement, le codéveloppement, le transfert de connaissances entre collègues, la participation à des communautés de pratique sont parmi des activités de développement professionnel du registre de l'orthophoniste. L'orthophoniste scolaire pourrait également participer à des projets de recherche.

Dans le cadre d'une approche d'éducation inclusive, le Conseil supérieur de l'éducation recommande d'ailleurs de favoriser le transfert et la mobilisation des connaissances issues de la recherche ainsi que le partage des savoirs expérientiels au sein des équipes-écoles. Développer une expertise collective suppose ainsi de connaître et de reconnaître le potentiel de chaque membre du personnel pour capitaliser sur ses forces et soutenir le développement de compétences moins maîtrisées (CSE, 2017 p.111).

TÂCHES ADMINISTRATIVES

Comme son nom l'indique, cette catégorie peut contenir différentes tâches intrinsèquement liées à l'exercice des fonctions de l'orthophoniste scolaire, mais qui n'ont pas à être nécessairement effectuées par celle-ci ou celui-ci. En fait, elles pourraient pour la plupart être déléguées ou réalisées par une autre employée ou un autre employé du centre de services scolaire ou de la commission scolaire. Il est important de leur donner une juste valeur afin qu'elles soient reconnues dans la charge de travail des orthophonistes lorsqu'elles ou ils les effectuent. Il pourrait s'agir de tâches comme :

- > Prendre des rendez-vous avec des clientes ou des clients, organiser son agenda, planifier ses déplacements ou vérifier la disponibilité des bureaux ;
- > Effectuer l'achat, l'élaboration ou la gestion de matériel d'évaluation, d'intervention, ou de toute documentation nécessaire à l'exercice de ses fonctions ;
- > Mettre en place des mesures de prévention et de contrôle des infections ;
- > Assumer un rôle de coordination d'équipe ou d'intégration de nouvelles employées et de nouveaux employés au sein du centre de services scolaire ou de la commission scolaire ;
- > Gérer l'archivage des dossiers ou la transmission d'informations pour répondre à une demande d'accès ;
- > Remplir la documentation administrative, comme des demandes de financement pour certains projets.

Il est important de mentionner que dans cette liste ne se retrouvent pas des tâches comme la tenue de dossiers. Même si ces activités ne se font pas en présence de la cliente ou du client, elles demeurent inhérentes au service professionnel rendu et font partie intégrante des tâches reliées à l'évaluation ou à l'intervention. Trouver un juste équilibre avec le temps de présence avec les élèves et l'équipe-école est cependant essentiel pour assurer un accès optimal aux services.

En bout de piste, le fait de considérer l'ensemble des tâches effectuées permettra aux orthophonistes scolaires d'avoir une meilleure idée de leur charge de travail et de pouvoir faire des choix judicieux pour offrir des services en cohérence avec le mandat confié.



CONCLUSION

Favoriser l'éducation inclusive en adoptant une approche collaborative qui mise davantage sur le développement et l'autonomie de l'élève, plutôt que sur une approche qui vise à corriger ou à rééduquer est au cœur du *Guide de pratique en orthophonie scolaire*. Cependant, il persiste de grandes attentes d'interventions orthophoniques spécialisées et individualisées pour les élèves ayant des besoins particuliers ou complexes sur le plan du langage, de la communication et des apprentissages. Les orthophonistes scolaires peinent à y répondre. Un changement s'impose et passera inmanquablement par une approche d'éducation inclusive où toutes et tous travaillent en collaboration et avec des objectifs communs.

En suspendant les exigences liées à la déclaration de la clientèle EHDAA et à l'attribution de codes administratifs, le ministère de l'Éducation met en place des conditions permettant aux orthophonistes habituellement sollicités et sollicitées par la démarche de validation de consacrer davantage de temps dans l'offre de services aux élèves et au milieu scolaire. Bien que ces changements puissent parfois bousculer les façons de faire, il faut cependant reconnaître la cohérence avec une approche d'éducation inclusive. Ce changement va faciliter la transition d'un système où l'élève s'adapte à la norme (intégration) à un système où l'école s'adapte à l'élève (éducation inclusive).

Tout en favorisant la pratique réflexive, une culture de responsabilisation et en encourageant les nombreuses initiatives visant une éducation inclusive déjà présentes dans les milieux, l'Ordre s'assurera également de soutenir le développement des compétences des orthophonistes pour l'appropriation de ces changements. De même, il faut que la formation initiale

prépare les étudiantes et les étudiants en orthophonie à devenir des orthophonistes scolaires notamment en acquérant une bonne connaissance du système de l'éducation, des différents services possibles en milieu scolaire, mais aussi en développant des compétences leur permettant d'exercer un rôle-conseil et de rendre des services non seulement auprès de l'élève, mais aussi du personnel scolaire et de la communauté.

Dans un autre document produit par le Conseil supérieur de l'éducation en 2017, le Conseil fait rapport d'initiatives déjà mises en place dans des écoles inspirantes qui s'adaptent à la diversité des élèves et d'un engagement sincère et profond des personnes qui y travaillent. Il faut tirer profit de leurs expériences, mais aussi reconnaître l'ampleur des défis que ces personnes doivent relever au quotidien, dans un contexte de ressources limitées.

Pour parvenir à relever les importants défis qui sont actuellement observés dans le réseau de l'éducation, dont celui de l'accessibilité aux services professionnels, un effort collectif est essentiel. C'est tout le réseau de l'éducation qui doit apporter des ajustements si un réel changement veut s'opérer.



GLOSSAIRE

Approche écosystémique : L'approche écosystémique figure parmi les modèles généralement reconnus pour analyser un ensemble d'influences pouvant agir sur le développement de l'individu. Le modèle écosystémique propose d'analyser le parcours en prenant en considération les interactions entre l'individu et les différents systèmes de son environnement. Dans le milieu scolaire, il permet notamment aux personnes interpellées par la persévérance scolaire de cibler les systèmes et les déterminants sur lesquels elles peuvent agir. Les déterminants de la persévérance scolaire sont répartis selon les systèmes suivants : l'individu, les milieux de vie, la concertation entre les actrices et les acteurs, l'organisation des services, le contexte global (CRÉPAS, 2014).

Centre de services scolaire : La mission confiée par l'État aux centres de services scolaires consiste à organiser les services éducatifs prévus par la [Loi sur l'instruction publique](#), à promouvoir et à valoriser l'éducation publique sur son territoire, à veiller à la réussite des élèves, jeunes et adultes, et à contribuer au développement social, culturel et économique des régions. Tout au long du Guide, les termes *centre de services scolaire* et *commission scolaire* sont utilisés ensemble pour inclure les 61 centres de services scolaires francophones, mais également les 2 commissions scolaires à statut particulier ainsi que les 9 commissions scolaires anglophones que compte le Québec (FCSSQ, s.d.).

Co-enseignement : Le co-enseignement est une modalité de service direct qui permet une prestation conjointe de l'enseignement dans une même classe en jumelant l'expertise de deux intervenants ou plus avec des champs d'expertise différents. Cette modalité est recommandée pour mieux desservir les groupes d'élèves diversifiés, incluant ceux ayant des besoins particuliers. L'efficacité du co-enseignement est notamment reconnue pour améliorer et accélérer les performances académiques des élèves avec des troubles développementaux ou encore qui sont apprenants de la langue d'instruction (Hang et Rabren, 2009 ; Pardini, 2006 ; Walsh, 2012 cités dans Lefebvre, 2022).

Collaboration : La collaboration fait partie des compétences que le personnel du réseau scolaire doit développer dans sa pratique professionnelle. Ainsi, collaborer signifie pouvoir travailler en équipe dans divers contextes avec d'autres personnes qui vont intervenir durant le parcours des élèves. Collaborer signifie aussi développer une intelligence collective en poursuivant un but commun, qui vise la réussite des élèves, l'atteinte de leur plein potentiel, et ce, tout au long de leur parcours scolaire. La collaboration s'avère donc déterminante à l'atteinte de ce double objectif, bien qu'elle pose des défis et des questionnements reliés, par exemple, à la gestion du temps, à l'organisation des services, à la confidentialité des données, ainsi qu'aux différentes réalités des milieux scolaires. Une fois ces défis surmontés et des réponses trouvées aux questions posées, le travail de collaboration contribue à briser l'isolement du personnel enseignant et professionnel, tout en favorisant le développement global des élèves et en assurant une meilleure cohérence dans les interventions (CTREQ, s.d.).

Conception universelle de l'apprentissage (CUA) : La CUA consiste à concevoir de façon proactive des milieux d'apprentissage inclusifs et à fournir des stratégies qui renforcent la participation de l'élève et sa capacité d'exprimer ses besoins en matière d'apprentissage. L'inclusion, dans le contexte de la CUA, c'est la mise en œuvre de pratiques pédagogiques variées visant la réussite de chacun malgré ses différences. C'est ainsi que ce qui était un accommodement individuel devient accessible à tous, chacun étant libre d'y avoir recours, s'il en ressent le besoin ou s'il croit simplement que cela peut l'aider à mieux apprendre. Ce faisant, les élèves sont sur un pied d'égalité dans un esprit de justice et d'équité. Dès lors, tous voient leurs différences acceptées, voire valorisées (Belleau, 2015).

Dépistage : Le dépistage permet d'identifier les élèves étant à risque de présenter des difficultés d'apprentissage ou de comportement si aucune intervention préventive n'est mise en œuvre. Au palier 1 du modèle Ràl, il est notamment proposé de mener un dépistage universel régulièrement et d'utiliser les données issues de ce dépistage pour différencier l'enseignement et l'adapter aux besoins des élèves qui présentent des difficultés. Les données de dépistage, souvent recueillies par les enseignantes et les enseignants, sont typiquement jointes à d'autres informations pour brosser un portrait de classe et pour déterminer les besoins des élèves jugés à risque (Desrochers et al., 2015). L'activité de dépistage en elle-même ne permet pas d'attester la présence d'un trouble ni de déterminer des objectifs d'intervention spécifiques (OPQ, 2021).

Détection : La détection ou le repérage consiste à relever des indices de trouble non encore identifié ou de facteurs de risque dans le cadre d'interventions dont les buts sont divers ou encore lors d'activités quotidiennes. La détection ou le repérage ne repose pas sur un processus systématisé, mais il s'appuie sur la sensibilité des intervenantes et des intervenants auxdits indices. Tout le personnel scolaire, les parents ou d'autres membres de la communauté sont en mesure de détecter ou repérer des indices de difficultés de langage, de communication ou d'apprentissage non encore identifiées ou des facteurs de risque dans le développement d'élèves (OPQ, 2021).

Différenciation pédagogique : La différenciation pédagogique vise la réussite éducative de tous les élèves. Elle s'actualise par l'entremise de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. Elle consiste à ajuster les interventions aux capacités, aux besoins et aux champs d'intérêt diversifiés d'élèves d'âges, d'origines, d'aptitudes et de savoir-faire hétérogènes, leur permettant ainsi de progresser de façon optimale dans le développement des compétences visées par le programme (MEQ, 2021).

Éducabilité : Ce principe, défini par Philippe Meirieu, est au cœur de l'exigence éthique qui consiste à s'efforcer de concilier deux principes apparemment contradictoires, l'**éducabilité** qui conduit à exiger le meilleur de l'élève et la **non-réciprocité** qui commande d'accepter la réponse de l'élève même si elle ne correspond pas toujours aux attentes de l'enseignant, et cela, sans que ce dernier renonce pour autant à ses exigences. C'est là la responsabilité de toute enseignante et de tout enseignant et celle de l'équipe pédagogique en vue d'accomplir la mission de l'école et atteindre les finalités de l'éducation qui présuppose le partage de valeurs communes : respect des personnes, égalité, liberté, autonomie, pour ne citer que les plus connues (MEQ, 2004).

Élèves à risque : On entend par « élèves à risque » des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée. Une attention particulière doit être portée aux élèves à risque pour déterminer les mesures préventives ou correctives à leur offrir (MELS, 2007).

Équipe-école : Équipe composée du personnel enseignant, des membres de la direction ainsi que des autres membres du personnel de l'école qui travaillent en collaboration pour le bien-être et le soutien de l'élève dans son cheminement personnel et scolaire ([MEQ](#)).

Évaluations réservées : Les évaluations réservées sont celles qui requièrent une expertise faisant appel à des habiletés et des compétences particulières pour déterminer et utiliser les outils ou les instruments validés aux fins de l'évaluation et pour interpréter les résultats ; pour élaborer une hypothèse clinique ; pour interpréter de façon globale les différents facteurs ayant un impact sur l'état et la situation de la personne et les mettre en lien avec la problématique vécue ; pour anticiper les conséquences, à moyen et à long terme, des diverses interventions qui pourraient être ou ne pas être effectuées par la suite, et ce, de manière à

prévenir tout risque de préjudice grave ; pour produire des synthèses interprétatives fondées sur les faits et appuyées sur des théories scientifiques ; pour statuer et rendre compte de son évaluation et des conclusions qu'elle comporte aux personnes, instances administratives ou juridiques concernées (OPQ, 2021).

Facteurs de risque et facteurs de protection : Facteurs qui, selon la littérature, ont un effet important sur le bien-être des enfants, qui relèvent de pratiques universelles et sur lesquels le système scolaire peut agir ou exercer une influence. Ces facteurs interagissent de manière dynamique avec les environnements où l'enfant évolue et s'inscrivent dans une perspective écosystémique (Parent et St-Louis, 2020). Dans une optique de persévérance scolaire, on entend par facteur de protection tout facteur qui augmente la probabilité qu'un jeune persévère. À l'inverse, un facteur de risque désigne tout facteur qui diminue la probabilité qu'un jeune poursuive son parcours scolaire. Chaque déterminant de la persévérance scolaire comporte ainsi deux facettes sur lesquelles il est possible d'agir, soit en cherchant à en amoindrir la portée négative, soit en travaillant à faire apparaître ou accroître sa portée positive (CRÉPAS, 2014).

Guide de pratique : Un guide de pratique suggère une façon de faire tout en laissant place au jugement professionnel ou personnel. Son objectif général ne peut être directif. Il doit plutôt viser à proposer, guider, aider et soutenir la prise de décision par les intervenants, et ce, idéalement avec la collaboration des usagers et de leurs proches. (INESSS, 2015)

Littératie : La littératie est définie par un groupe de chercheurs membres du Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie comme étant la capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes. (CTREQ, s.d.)

Modèle de prestation de services : Un modèle de prestation de services peut être conceptualisé comme une configuration structurée de ressources visant à atteindre un objectif particulier. Le modèle doit répondre aux questions suivantes : où le service doit-il être fourni, par qui, à qui, et à quelle fréquence. Plus spécifiquement il faut déterminer a) la meilleure combinaison possible des ressources humaines, matérielles et modalités d'enseignement ou d'intervention, b) le calendrier et l'intensité de la prestation de services, c) les conditions dans lesquelles les services seront fournis et d) les rôles directs et indirects que les prestataires de services assumeront (Cirrin et al., 2010).

Motif de consultation : Raison, but, cause qui motive d'agir, de consulter une professionnelle ou un professionnel. Un motif de consultation ne devrait pas être un diagnostic, mais plutôt une plainte, un symptôme, une difficulté, un besoin exprimé par la personne qui consulte ou qui réfère.

Option de retrait ou droit de retrait (*opting out*) : Faculté offerte aux participantes et aux participants à un programme ou aux parties à un contrat de se désister sans avoir à justifier leur retrait ([OQLF](#)).

Plan d'engagement vers la réussite (PEVR) : Le PEVR est un outil de planification permettant, de façon transparente, de faire connaître à toute la population les engagements du centre de services scolaire ou de la commission scolaire dans le but d'assurer la réussite éducative de tous les élèves, jeunes et adultes, et ce, pour une période donnée. Il est élaboré en réponse aux besoins du milieu et mis en place grâce à la collaboration de toutes les personnes concernées par l'éducation sur un territoire. Il s'inscrit dans une démarche favorisant la synergie et la cohérence entre tous les paliers du système éducatif (le ministère, les centres de services scolaires ou les commissions scolaires et les établissements d'enseignement), dans le respect de l'autonomie et des particularités de chacun. Le plan d'engagement vers la réussite doit préciser le contexte dans lequel évolue le centre de services scolaire, notamment les besoins de ses écoles et de ses centres de formation, les principaux enjeux auxquels il est confronté ainsi que les caractéristiques et les attentes du milieu qu'il dessert (MEQ 2022).

Plan de réussite : Un plan de réussite fait état des objectifs, des moyens, des indicateurs, et des moyens d'évaluation déterminés par les membres de l'équipe locale pour chaque cible du Programme, soit pour les jeunes adultes, la famille, la classe, le centre de formation et la communauté (MEES, s.d.).

Plan d'intervention : Le plan d'intervention est un moyen privilégié édicté par la Loi sur l'instruction publique (LIP) pour coordonner les actions qui servent à répondre aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ([LIP, art. 96.14](#)). C'est une occasion privilégiée pour ces élèves et leurs parents de collaborer avec le personnel engagé envers eux et, s'il y a lieu, avec d'autres partenaires dont des organismes externes. Le plan d'intervention est une démarche de concertation dont la responsabilité incombe à la direction de l'école, en collaboration avec les parents, l'élève, à moins qu'il en soit incapable, ainsi que le personnel qui donne des services à cet élève. La contribution du personnel professionnel des services complémentaires est capitale dans la démarche balisée par le plan d'intervention. Ce personnel peut apporter un éclairage différent, parce qu'il a souvent, à cause de sa formation et de la nature de sa tâche dans l'école, un certain recul et une panoplie d'outils qui peuvent être utiles dans la résolution des problèmes rencontrés. Il peut aussi, tant lors de l'évaluation que lors de l'intervention, fournir son expertise lorsque des services spécialisés sont requis (MEQ, 2002).

Projet éducatif de l'établissement : Le projet éducatif est un outil stratégique permettant de définir et de faire connaître à la communauté éducative d'un établissement d'enseignement des orientations, des priorités d'action et les résultats attendus pour assurer la réussite éducative de tous les élèves, jeunes et adultes. Il est élaboré en fonction des caractéristiques et des besoins des élèves qui fréquentent l'établissement d'enseignement ainsi que des attentes formulées par le milieu au regard de l'éducation. Résultant d'un consensus, il est conçu et mis en œuvre en faisant appel à la collaboration des différents acteurs intéressés par l'école et la réussite éducative : les élèves, les parents et le personnel de l'établissement ainsi que les membres de la communauté et du centre de services scolaire (MEQ 2020, février).

Réponse à l'intervention (RàI) : Le terme réponse à l'intervention (RàI) renvoie à une approche éducative axée sur la prévention des difficultés d'apprentissage et de comportement à l'école. La direction du *National Center on Response to Intervention* (NCRTI) définit la réponse à l'intervention de la manière suivante : La réponse à l'intervention réunit des procédés d'évaluation et d'intervention, dans un système axé sur la prévention et constitué de paliers multiples, pour maximiser la réussite des élèves et pour réduire les problèmes d'apprentissage et de comportement. Dans cette approche, les écoles s'appuient sur des données pour identifier les élèves à risque de rencontrer des difficultés, pour suivre leurs progrès, pour mettre en œuvre des interventions dont l'efficacité a été démontrée par la recherche, pour adapter l'intensité et la nature de ces interventions à la réponse des élèves, à l'enseignement offert et pour dépister ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage ou de comportement (NCRTI, 2010, traduction libre citée dans MEES, 2020).

Réussite éducative : La réussite éducative couvre les trois grands vecteurs de la mission de l'école québécoise : instruire, socialiser, qualifier. Elle englobe la réussite scolaire, mais va au-delà de la diplomation et de la qualification en tenant compte de tout le potentiel de la personne dans ses dimensions intellectuelles, cognitives, affectives, sociales et physiques, et ce, dès le plus jeune âge (MEES, 2017). La réussite éducative au primaire et au secondaire touche l'engagement de l'élève dans son projet éducatif, son sentiment d'appartenance à l'école et son développement personnel et professionnel (CSE, 2017).

Rôle-conseil : Fonction qui consiste à consolider les acquis professionnels d'une organisation, d'un groupe ou d'une personne et à les guider dans leurs choix en vue d'améliorer leur efficacité et leur performance (OQLF). À certains moments il s'agira de se positionner dans son rôle d'expert, mais il faut alors être conscient que prendre cette posture maintient l'autre dans une relation de dépendance envers nous, mine son pouvoir d'agir et ne favorise pas la collaboration. En revanche, la posture de facilitateur prend la forme de guidage, d'assistance professionnelle ou d'accompagnement. Tout repose sur l'art de poser les questions pertinentes à la personne qui demande un avis ou présente un problème pour l'accompagner dans son analyse de la situation, trouver les solutions les plus appropriées pour elle et l'aider à prendre la décision la plus éclairée possible (Charrette, 2020).

Services de soutien à palier multiples (SSPM) : Les SSPM proposent un cadre d'organisation préventif, tant dans les domaines des apprentissages (p. ex. : la réponse à l'intervention) que du comportement et de la santé mentale (p. ex. : le soutien au comportement positif). Ces SSPM incluent les composantes essentielles suivantes : un système préventif d'enseignement et d'intervention d'aide à plusieurs paliers, la prise de données de dépistage et de suivi des progrès auprès des élèves et la prise de décisions à partir de plusieurs sources de données. La mise en œuvre de ces composantes des SSPM repose tout d'abord sur des équipes collaboratives qui mettent à profit des expertises variées (Lefebvre, 2022).

Services éducatifs : Les services éducatifs offerts aux élèves comprennent des services d'éducation préscolaire, des services d'enseignement primaire et des services d'enseignement secondaire, des services complémentaires et des services particuliers. La [LIP](#) les définit ainsi :

- > Les **services d'éducation préscolaire** ont pour but de favoriser le développement intégral de l'élève par l'acquisition d'attitudes et de compétences qui faciliteront la réussite de ses parcours scolaire et personnel et de lui permettre de s'intégrer graduellement dans la société.
- > Les **services d'enseignement primaire** ont pour but de permettre le développement intégral de l'élève et son insertion dans la société par des apprentissages fondamentaux qui contribueront au développement progressif de son autonomie et qui lui permettront d'accéder aux savoirs proposés à l'enseignement secondaire.
- > Les **services d'enseignement secondaire** ont pour but de poursuivre le développement intégral de l'élève, de favoriser son insertion sociale et de faciliter son orientation personnelle et professionnelle. Ils complètent et consolident la formation de base de l'élève en vue d'obtenir un diplôme d'études secondaires ou une autre qualification et, le cas échéant, de poursuivre des études supérieures.

Services éducatifs complémentaires : Les services éducatifs complémentaires ont pour but de favoriser la progression de l'élève dans ses différents apprentissages. Les services complémentaires devant faire l'objet d'un programme sont des services :

- > De soutien qui visent à assurer à l'élève des conditions propices d'apprentissage ;
- > De vie scolaire qui visent le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités de l'élève, de sa dimension morale et spirituelle, de ses relations interpersonnelles et communautaires, ainsi que de son sentiment d'appartenance à l'école ;
- > D'aide à l'élève qui vise à l'accompagner dans son cheminement scolaire et dans son orientation scolaire et professionnelle ainsi que dans la recherche de solutions aux difficultés qu'il rencontre ;
- > De promotion et de prévention qui visent à donner à l'élève un environnement favorable au développement de saines habitudes de vie et de compétences qui influencent de manière positive sa santé et son bien-être (MEQ, 2002).

BIBLIOGRAPHIE

- Alliance canadienne des organismes de réglementation en orthophonie et en audiologie (ACOROA). (2018, mai). Profil de compétences nationales pour l'orthophonie. <https://www.ooaq.qc.ca/espace-membres/developpement-professionnel/>
- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (2002). A workload analysis approach for establishing caseload standards in the schools. Guidelines. ASHA desk reference. (3). <https://www.asha.org/policy/ps2002-00122/>
- American Speech-Language-Hearing Association (s.d.). Caseload/Workload (Practice Portal). <https://www.asha.org/practice-portal/professional-issues/Caseload-and-Workload/>.
- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (2010). Roles and responsibilities of speech-language pathologists in schools. Professional issues statement. <https://www.asha.org/policy/pi2010-00317/>
- Archibald, L. (2017, janvier). SLP-educator classroom collaboration: A review to inform reason-based practice. *Autism and developmental language impairments*. (2) 1-17. <https://doi.org/10.1177/2396941516680369>
- Beausoleil, N. et Pouliot, J. (2022, 11 novembre). Les pratiques interactives au service des apprentissages de l'ensemble des élèves. Dans *Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec. Journées professionnelles en orthophonie et en audiologie*. Saint-Hyacinthe, Québec, Canada. <https://evenement.ooaq.qc.ca/>
- Belleau, Jacques (2015). La conception universelle de l'apprentissage (CUA). Dossier CAPRES. Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). <http://www.capres.ca/dossiers/la-conception-universelle-de-lapprentissage-cua/>
- Borri-Anadon, C. (2021, 8 décembre). Pratique orthophonique en contexte de diversité: pistes de réflexion et d'action. Webinaire présenté aux orthophonistes de l'OOAQ dans le cadre d'une activité de développement professionnel.
- Botting, N., Toseeb, U., Pickles, A., Durkin, K., et Conti-Ramsden, G. (2016). Depression and anxiety change from adolescence to adulthood in individuals with and without language impairment. *PLoS One*, 11(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0156678>

- Boyle, J. M., McCartney, E., O'Hare, A. et Forbes, J. (2009, décembre). Direct versus indirect and individual versus group modes of language therapy for children with primary language impairment: Principal outcomes from a randomized controlled trial and economic evaluation. *International journal of language and communication disorders*, 44(6), 826–846. doi.org/10.1080/13682820802371848
- Brandel, J. et Loeb, D. F. (2011, octobre). Program intensity and service delivery models in the schools: SLP survey results. *Language speech and hearing services in schools*, 42(4), 461-490. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2011/10-0019\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2011/10-0019))
- Brandel, J. (2020, octobre). Speech-language pathology services in the schools: A follow-up 9 years later. *Language, speech, and hearing services in schools*, 51(4), 1037-1048. https://doi.org/doi:10.1044/2020_LSHSS-19-00108
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2018). La collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire. *Projet Savoir*. <https://www.ctreq.qc.ca/la-collaboration-entre-enseignants-et-intervenants/>
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (s.d.). Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie. <https://www.ctreq.qc.ca/un-reseau-propose-une-definition-de-la-litteratie/>
- Charrette, L. (2020, mars). Ordre des conseillers en ressources humaines agréés. Carrefour RH. Le « rôle-conseil » pour un accompagnement de qualité! <https://carrefourrh.org/resources/developpement-competences-releve/2020/03/role-conseil>
- Cirrin, F. M. et Gillam, R. B. (2008, janvier). Language intervention practices for school-age children with spoken language disorders: A systematic review. *Language, speech, and hearing services in schools*, 39(1), 110-137. DOI: [10.1044/0161-1461\(2008/012\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/012))
- Cirrin, F. M., Schooling, T. L., Nelson, N. W., Diehl, S. F., Flynn, P. F., Staskowski, M., Torrey, T. Z. et Adamczyk, D. F. (2010, juillet). Evidence-based systematic review: Effects of different service delivery models on communication outcomes for elementary school-age children. *Language, speech, and hearing services in schools*, 41(3) 223-264. DOI: [10.1044/0161-1461\(2009/08-0128\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-0128))

Comité national d'orientation (2013), composé de représentants de l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ), du ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS), du ministère de la santé et des services sociaux (MSSS), de l'association québécoise d'établissements de santé et de services sociaux (AQESSS) et de la table de concertation nationale en promotion et en prévention (TCNPP). École en santé. Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/EcoleSante_GuideIntenMilieuScolPartenaires_f.pdf

Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire, Saguenay-Lac-St-Jean (CRÉPAS) (2014). Les déterminants de la persévérance scolaire : Guide d'initiation, modélisation des concepts. https://crepas.qc.ca/medias/2020/12/Determinants_CREPAS_2014-10-28_SiteWeb-1.pdf

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2017, décembre). Étude de cas : des écoles inspirantes qui s'adaptent à la diversité des élèves, Document complémentaire de l'avis du Conseil intitulé : Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/ecoles-inspirantes-50-0505/>

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2017, octobre). Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire, Québec, Avis au ministre de l'éducation, du loisir et du sport.
<https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/ecole-riche-eleves-50-0500/>

Desrochers, A., Laplante, L. et Brodeur, M. (2015). Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire. Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Actes du symposium international sur la littératie à l'école. Les éditions de l'université de Sherbrooke.
<https://doi.org/10.17118/11143/10274>

Di Sante, M. (2014, août). Pour des évaluations plus dynamiques en orthophonie! Blogue tout cuit dans le bec. Plateforme de diffusion de la recherche en orthophonie.
<https://cuitdanslebec.wordpress.com/2014/08/11/evaluations-dynamiques-en-orthophonie/>

Dowden, P., Alarcon, N., Vollan, T., Cumley, G. D., Kuehn, C. M. et Amtmann, D. (2006). Survey of SLP caseloads in Washington state schools: Implications and strategies for action. *Language, speech, and hearing services in schools*, 37(2), 104-117.
[https://doi.org/doi:10.1044/0161-1461\(2006/013\)](https://doi.org/doi:10.1044/0161-1461(2006/013))

- Ebbels, S. H., McCartney, E., Slonims, V., Dockrell, J. E., et Norbury, C. F. (2019). Evidence-based pathways to intervention for children with language disorders. *International journal of language and communication disorders*, 54(1), 3-19. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12387>
- Fédération des centres de services scolaires du Québec (FCSSQ) (s.d.). Centres de services scolaires. Rôle. <https://www.fcssq.quebec/centres-de-services-scolaires/role>
- Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (FPPE), (2015). Plan de classification – Personnel professionnel des commissions scolaires francophones. <https://www.fppe.ca/vos-droits/plan-de-classification/>
- Gaudreau, N., Trépanier, N.S. et Daigle, S. (2021). Le développement professionnel en milieu éducatif: Des pratiques favorisant la réussite et le bien-être. Presse de l'université du Québec. https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/3271_9782760555532.pdf
- Gouvernement du Québec. (2022, juin). Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2020-2021. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERBT5IK722135808601383-mG5&p_id_raprt=3606
- Hoffman, L. M., Ireland, M., Hall-Mills, S. et Flynn, P. (2013). Evidence-based speech-language pathology practices in schools: Findings from a national survey. *Language, speech, and hearing services in schools*, 44(3), 266-280. [https://doi.org/doi:10.1044/0161-1461\(2013/12-0041\)](https://doi.org/doi:10.1044/0161-1461(2013/12-0041))
- Institut national d'excellence en santé et en services sociaux (INESSS). (2015, février). Cadre d'élaboration des guides de pratique dans le secteur des services sociaux. https://www.inesss.qc.ca/fileadmin/doc/INESSS/Rapports/ServicesSociaux/INESSS_Cadre_elaboration_guides_pratique_servicessociaux.pdf
- Institut national de Santé Publique du Québec (INSPQ). (2009, août). Analyse des interventions de promotion de la santé et de prévention en contexte scolaire québécois: cohérence avec les meilleures pratiques selon l'approche École en santé. <https://www.inspq.qc.ca/publications/958>

- Institut national de Santé Publique du Québec (INSPQ). (2017, mars). Le développement des enfants et des adolescents dans une perspective de promotion de la santé et de prévention en contexte scolaire. Direction du développement des individus et des communautés. https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2243_developpement_promotion_prevention_contexte_scolaire.pdf
- Justice, L. M. (2006). Evidence-based practice, response to intervention, and the prevention of reading difficulties. *Language speech and hearing services in schools*, 37(4), 284-297. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2006/033\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2006/033))
- Law, J., Dennis, J. A., et Charlton, J. J. V. (2017). Speech and language therapy interventions for children with primary speech and/or language disorders (Protocol). *Cochrane database systematic review*. [10.1002/14651858.CD012490](https://doi.org/10.1002/14651858.CD012490)
- Lefebvre, P. (2022, août). Les systèmes de soutien à paliers multiples et la collaboration pour mieux répondre à la diversité des apprenants. TA@l'école, Learning Disabilities Association of Ontario's (LDAO). <https://www.taalecole.ca/sspm-collaboration/>
- Lefebvre, P. (2021, septembre). L'orthophonie et la réponse à l'intervention en littératie. *Approche Neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (ANAE)* 33(173). <https://www.anae-revue.com/2021/10/01/anae-n-173-l-efficacite-en-orthophonie/>
- Lefebvre, P. (2007). La prévention des difficultés de lecture et d'écriture. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal.
- Moore, N. et Mander, D. (2022, 21 juin). Être sur la même longueur d'onde grâce à la conception universelle de l'apprentissage. Communiqué de Orthophonie et Audiologie Canada. <https://blog.sac-oac.ca/fr/etre-sur-la-meme-longueur-donde-grace-a-la-conception-universelle-de-lapprentissage/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_comp/19-7065.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011, août). Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ). Progression des apprentissages au primaire. Français langue d'enseignement. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (2004, mars). Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. Pour une éthique partagée dans la profession enseignante. Avis.

- Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/EthiquePartageProfEns_Avis_f.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2002). Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires (DASSC). Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/aide-et-soutien/services-educatifs-complementaires/>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2003). Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires (DASSC). Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/19-7051.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2021). Différenciation pédagogique. Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/differenciation-pedago.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1994). Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires (DASSC). La protection des renseignements personnels à l'école. Document d'information. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/Access-information/Protection-renseignements-personnels-ecole.pdf?1654628389>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (MEQ). (2022, février). Le projet éducatif. Guide. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/projet-educatif-guide.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2020, novembre). Guide pour la mise en œuvre de la réponse à l'intervention dans le milieu scolaire, Québec. Gouvernement du Québec. <https://recit.qc.ca/nouvelle/conference-de-consensus-reponse-a-lintervention-rai/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017) Politique de la réussite éducative. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/politique-de-la-reussite-educative/>
- National Center on Response to Intervention (NCRTI). (2010, avril). Essential components of RTI – A closer look at response to intervention. <http://www.rti4success.org>

- Nelson, N.W. (1989, Avril). Curriculum-based language assessment and intervention. American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). Language, speech, and hearing services in schools. (20)170-184. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2002.170>
- Newman, D. S., et Rosenfield, S. A. (2018). Building competence in school consultation: A developmental approach. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315776972>
- Office des professions du Québec (OPQ). (2021, avril). Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines. Guide explicatif. <https://www.opq.gouv.qc.ca/santementalerelationshumaines/domaine-de-la-sante-mentale-et-des-relations-humaines-projet-de-loi-21/guide-explicatif>
- Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec (OOAQ). (s.d.). Espace membres. Contenus professionnels. <https://www.ooaq.qc.ca/espace-membres/developpement-professionnel/contenus-professionnels/>
- Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec (OOAQ). (2021, juin). Politique de développement professionnel. https://www.ooaq.qc.ca/media/uhdevcr0/politique_developpement_professionnel_amendee_juin2021.pdf
- Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec (OOAQ). (2021, septembre). Politique de communication de l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec. <https://www.ooaq.qc.ca/decouvrir/publications-medias/reglements-politiques-lignes-directrices/>
- Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec (OOAQ). (2021, mai). Portrait des services d'orthophonie et d'audiologie au Québec 2018-2019. Rapport. <https://www.ooaq.qc.ca/espace-membres/nouvelles/portrait-services-orthophonie-audiologie/>
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2022). La psychoéducation en milieu scolaire. Cadre de référence. <https://ordrepsed.qc.ca/publications/la-psychoeducation-en-milieu-scolaire-cadre-de-reference-pdf/>
- Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ). (2007, septembre). Guide de normes pour la tenue de dossiers et des cabinets de consultations. <https://www.otstcfq.org/documentation/guide-de-normes-pour-la-tenue-des-dossiers-et-des-cabinets-de-consultation/>
- Organisation mondiale de la santé (OMS). (2001). Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42418/9242545422_fre.pdf

Orthophonie et audiologie Canada (OAC) (2020, mars). Exposé de position sur les modèles de prestation de services d'orthophonie en milieu scolaire. <https://paroleetaudition.ca/nouvel-expose-de-position-doac-les-modeles-de-prestation-des-services-dorthophonie-en-milieu-scolaire/>

Orthophonie et audiologie Canada (OAC) (2022, mai). Exposé de position d'OAC sur le nombre de cas et la charge de travail des orthophonistes en milieu scolaire. <https://www.oac-sac.ca/ressources-professionnelles/biblioth%C3%A8que-de-ressources/%C3%A9nonc%C3%A9-de-position-doac-le-r%C3%B4le-des-3>

Orthophonie et audiologie Canada. (2019). Speech-language pathology services in schools working group national advocacy proposal. <https://www.sac-oac.ca/professional-resources/resource-library/speech-language-pathology-services-schools-working-group-0>

Parent, J. et St-Louis, M. (2020). Le bien-être de l'enfant à l'école primaire : un regard sur certains facteurs de risque et de protection : document préparatoire pour l'avis du Conseil supérieur de l'éducation intitulé « Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs ». Études et recherches. Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/bien-etre-enfant-facteurs-risque-protection-50-2107/>

Protecteur du citoyen. (2022, juin). L'élève avant tout. Pour des services adaptés aux besoins des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Rapport spécial du Protecteur du citoyen. <https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/rapport-special-du-protecteur-du-citoyen-leleve-avant-tout-pour-des-services-adaptes-aux-besoins-des-eleves-en-difficulte-dadaptation-ou-dapprentissage-41292>

Réseau international sur le processus de production du handicap (RIPPH). (2018). Classification internationale : Modèle de Développement humain : Processus de production du handicap. <https://ripph.qc.ca/documents/classification-internationale/>

Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2018). Le développement professionnel efficace. Projet de recherche : Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? TELUQ. https://developpementprof.teluq.ca/teluqDownload.php?file=2018/03/prproeff_brochure_devproeff.pdf

Rousseau, Nadia et collaborateurs (2015). La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant. (3e édition). Presses de l'université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/pedagogie-inclusion-scolaire-edition-2703.html>

- Schooling, T. L. (2003). Lessons from the National Outcomes Measurement System (NOMS). *Seminars in speech and language*, 24(03), 245-256. DOI: [10.1055/s-2003-42827](https://doi.org/10.1055/s-2003-42827)
- Snow, P. (2020, août). SOLAR: The Science of language and reading. *Child language teaching and therapy*. <https://doi.org/10.1177/0265659020947817>.
- Speech Pathology Australia (SPA). (2022). Speech pathology in education. Practice guideline. https://www.speechpathologyaustralia.org.au/SPAweb/Members/Position_Statements/spaweb/Members/Position_Statements/Position_Statements.aspx?hkey=dedc1a49-75de-474a-8bcb-bfbd2ac078b7
- Speech Pathology Australia (SPA). (2017). Speech pathology in schools. <https://speechpathologyaustralia.cld.bz/Speech-Pathology-in-Schools-2017>
- Sugden, E., Baker, E., Munro, N., Williams, A. L., & Trivette, C. M. (2018). Service delivery and intervention intensity for phonology-based speech sound disorders. *International journal of language and communication disorders*, 53(4), 718-734. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1460-6984.12399>
- Suleman, S., MCFarlane, L-A, Pollock, K., Schneider, P. Leroy, C., et Skoczylas, M. (2014, janvier). Collaboration: More than "working together" - An exploratory study to determine effects of interprofessional education on awareness and application of models of specialized service delivery by student speech-language pathologists and teachers. *Canadian journal of speech-language pathology and audiology*, 37(4). https://cjslpa.ca/files/2013_CJSLPA_Vol_37/No_04_245-213/Suleman_McFarlane_Pollock_Schneider_Leroy_Skoczylas_Winter_2013.pdf
- Swaminathan, D. et Farquharson, K. (2018). Using response to intervention for speech sound disorders: Exploring practice characteristics and geographical differences. *Perspectives of the ASHA special interest groups*, 3(16), 53-66. <https://doi.org/doi:10.1044/persp3.SIG16.53>
- White, S. et Spencer, S. (2018). A school-commissioned model of speech and language therapy. *Child language teaching and therapy*, 34 (2), 141-153. <https://doi.org/10.1177/0265659018780961>