



**Mémoire de l'Ordre des
orthophonistes et audiologistes du Québec**

***Maîtriser la langue pour relever
le défi des sociétés modernes***

**Présenté à la Commission des États généraux
sur la situation et l'avenir
de la langue française au Québec**

**Montréal
Février 2001**

« En faisant l'étude du langage, nous approchons de ce que certains appelleraient « l'essence humaine », ces qualités distinctives de l'esprit qui, pour autant que nous le sachions, sont exclusivement propres à l'homme, et inséparables de toutes les phases de l'existence, personnelle ou sociale. »

Noam Chomsky

REMERCIEMENTS

L'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec remercie les personnes qui ont collaboré à la rédaction de ce mémoire.

Pour leurs précieux conseils, les orthophonistes :

Mesdames Maria-Cecilia Gomez

Geneviève Lemieux

Sylvie Nuckle

Renée Rancourt

Johanne Saint-Cyr

Pour son assistance

Madame

Carolyn Cronk,
Professeure agrégée
École d'orthophonie et d'audiologie (Université de Montréal)

Rédaction

Madame

José Pouliot

Direction

Monsieur

Louis Beaulieu

et madame Thérèse Kirouac au secrétariat



Maîtriser la langue pour relever le défi des sociétés modernes

Sommaire

L'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec a pour mission d'assurer la protection du public au regard du domaine d'exercice de ses membres, soit les troubles de la communication. L'Ordre surveille l'exercice professionnel des orthophonistes et des audiologistes et voit à favoriser l'accessibilité du public à des services de qualité afin de contribuer à l'intégration sociale des individus et à l'amélioration de la qualité de vie de la population québécoise. Ce sont plus 930 orthophonistes et près de 200 audiologistes qui exercent dans le réseau de la santé et des services sociaux, dans celui de l'éducation et en cabinet privé. Les professionnels des troubles de la communication agissent en prévention/promotion, dépistent, évaluent et traitent les personnes qui ont des problèmes de langage oral ou écrit, de parole, de voix, de dysphagie et d'audition. Ils agissent auprès d'individus ou de groupes de tous âges présentant un large spectre de problématiques de santé ou d'apprentissage, notamment scolaire.

L'Ordre souhaite apporter sa contribution spécifique aux travaux de la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec en fournissant un éclairage sur quelques-uns des facteurs qui influencent de manière déterminante l'acquisition de la langue de base, l'apprentissage d'une langue seconde et leur usage. Ces facteurs ont des impacts pour tous mais encore plus spécifiquement pour plusieurs centaines de milliers de Québécois qui ont des difficultés ou des troubles de la communication. La préoccupation des orthophonistes et des audiologistes pour la maîtrise de la langue, tant objet qu'outil de travail pour eux, non seulement comme moyen privilégié pour communiquer mais aussi comme véhicule de la culture, est au cœur de l'exercice de leur profession. Par leurs connaissances et par leurs compétences spécifiques sur le développement normal et sur les pathologies de l'audition, de la parole et du langage (oral comme écrit), ils peuvent agir comme des agents de changements. Ainsi, ils peuvent contribuer à ce qu'un nombre plus élevé de citoyens puissent maîtriser les habiletés de base pour savoir s'exprimer, comprendre, lire, écrire et réguler leur pensée au moyen du langage dans notre société où communiquer est de plus en plus essentiel.

Dans ce mémoire, l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec :

- ❖ Rappelle la distinction entre la langue, le langage, les habiletés de communication, l'acquisition du langage et l'apprentissage d'une langue seconde.
- ❖ Situe l'importance de la maîtrise de la langue comme une finalité à poursuivre, tout en tenant compte qu'il faut viser à ce que tous puissent communiquer de manière optimale selon leurs capacités.
- ❖ Rappelle que la maîtrise optimale de la langue dépasse largement les considérations esthétiques et que cela comprend la capacité d'utiliser cinq habiletés langagières : savoir s'exprimer, lire, écrire, comprendre un message et réguler sa propre pensée à l'aide du langage.
- ❖ Précise que la maîtrise linguistique exige des efforts et des investissements pour tous, mais plus encore pour ceux de nos concitoyens qui ont des difficultés ou des troubles de la communication, et que cela doit être une priorité pour la société.
- ❖ Insiste sur l'importance d'assurer des bases communicatives solides pour permettre d'échanger quel que soit le contexte.

- ❖ Souligne l'importance d'agir tôt pour soutenir l'acquisition du langage et de la langue de base.
- ❖ Propose une approche intégrée pour les jeunes enfants (0 à 5 ans) :
 - centrée tant sur le rôle des parents que sur la contribution des Centres de la petite enfance et des éducateurs qui y travaillent, dans le sens de la Politique familiale du Québec ;
 - en favorisant la stimulation précoce du développement des habiletés communicatives;
 - en misant sur l'identification des difficultés ou des troubles du langage ou d'apprentissage et sur l'intervention précoce auprès des enfants.
- ❖ Propose que des mesures de soutien ou de rééducation soient accessibles et disponibles à l'école pour parfaire l'acquisition de la langue de base et permettre l'apprentissage d'une langue seconde pour tous les élèves, et particulièrement pour ceux qui ont des difficultés ou des troubles de l'audition et du langage.
- ❖ Suggère que des mesures spéciales, en plus des services complémentaires, soient mises en place pour assurer aux enfants qui ont des troubles de la communication d'avoir plus de chance de réussir en visant l'atteinte du standard le plus élevé de maîtrise de la langue et en tenant compte des capacités de l'élève; ces mesures doivent aller jusqu'à permettre de moduler le moment de l'apprentissage d'une langue seconde selon les élèves pour ne pas nuire à l'acquisition de la langue de base.
- ❖ Rappelle que l'école a un rôle primordial dans l'intégration des immigrants à la société d'accueil.
- ❖ Mentionne que plusieurs facteurs influencent l'apprentissage d'une deuxième ou d'une troisième langue, notamment les variables personnelles et sociales.

L'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec recommande :

- R-1 Que tous les jeunes enfants soient soutenus dans l'apprentissage de la langue de base en mettant à la disposition des parents et des autres personnes significatives qui gravitent autour des enfants, notamment les éducateurs en service de garde, des mesures pour les y aider.**
- R-2 Que tous les enfants d'âge scolaire soient soutenus dans leur apprentissage de la langue d'usage et de la langue seconde par divers moyens, dont l'amélioration des conditions d'écoute dans les salles de classe et la mise en place des stratégies pour y favoriser l'écoute et les échanges; que des mesures spécifiques soient accessibles aux élèves qui ont des difficultés ou des troubles de la communication dans l'acquisition de la langue de base ou dans l'apprentissage d'une langue seconde, en assurant des services professionnels, notamment ceux de l'orthophoniste et de l'audiologiste.**
- R-3 Que pour la langue seconde, il puisse être décidé, sur une base individuelle et avec le concours des professionnels de l'éducation, du moment d'en introduire l'apprentissage en fonction des capacités de l'élève qui éprouve un trouble de la communication, et de ses chances de succès, tout en tenant compte de son niveau d'acquisition de la langue de base. Qu'en conséquence soient apportées les modifications législatives et réglementaires appropriées qui permettront d'ajuster les exigences sans compromettre la progression scolaire de l'élève.**

Que la concertation école/ milieu de vie soit renforcée par les autorités gouvernementales, régionales et locales, afin de favoriser l'apprentissage et l'utilisation du français chez les nouveaux arrivants.

AVANT-PROPOS

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

L'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec compte un peu plus de 1130 membres, dont 200 audiologistes et 930 orthophonistes, qui exercent dans le réseau de la santé et des services sociaux, dans celui de l'éducation et en pratique privée. Par leurs compétences, les professionnels des troubles de la communication préviennent, dépistent, évaluent et traitent les problèmes de communication. Les orthophonistes concentrent leurs interventions sur les difficultés du langage, oral, écrit ou gestuel, de la parole et de la voix, et les audiologistes, sur les problèmes d'audition.

Plusieurs éléments motivent la présentation d'un mémoire de l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec à la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec. D'une part, la mission de l'Ordre fait de ses membres des témoins privilégiés des manifestations de la communication normale ou pathologique tout au long de la vie et de son médium qu'est la langue. L'impact de ses facilitateurs et de ses perturbations sur la vie personnelle et sociale des gens auprès de qui ses membres oeuvrent est régulièrement observé. C'est au quotidien que les orthophonistes et les audiologistes cherchent à optimiser les conditions dans lesquelles la langue est utilisée, les moyens pour en améliorer la maîtrise et les stratégies pour en compenser les difficultés d'utilisation. D'autre part, les orthophonistes et les audiologistes doivent avoir un souci particulier de la qualité de la langue qu'ils parlent et écrivent et de son efficacité communicative, puisque leur exercice professionnel en exige une connaissance et une maîtrise approfondies. L'Ordre porte donc une attention particulière aux réflexions collectives qui concernent l'objet de l'exercice de ses membres et l'outil privilégié de leur action.

C'est avec ce regard singulier que l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec propose sa réflexion. L'Ordre croit pouvoir alimenter la réflexion sur la mise en place de dispositifs, principalement pédagogiques et sociosanitaires, pouvant concourir à une maîtrise linguistique optimale, dispositifs nécessitant éventuellement des arrimages réglementaires et législatifs.

Ce mémoire se centre sur trois des quatre mandats de la commission des États généraux sur la langue française. En ce sens, il précise et analyse certains facteurs pouvant influencer la situation linguistique actuelle et future au Québec. Il dégage des perspectives et des priorités d'action et présente des propositions visant à assurer l'usage, le rayonnement et la qualité de la langue française.

Parce que la langue doit être située dans ses fonctions de communication entre les individus et dans celles de la réalisation personnelle et sociale des personnes, certains concepts devront être précisés. C'est en introduction que les concepts de langue, langage et communication seront définis. Les éléments qui assurent la base de la maîtrise de la langue seront présentés par la suite. Cette maîtrise commence à s'acquérir dès le début de la vie grâce à l'appui offert par les personnes significatives qui partagent le quotidien de l'enfant. Celles-ci permettent la construction de moyens communicatifs qui sont la pierre angulaire du développement ultérieur. De plus, parce que la maîtrise de la langue se poursuit à l'école et que celle-ci « a pour mission de préparer chacun et chacune à prendre sa place dans la société » (8), son apprentissage, les facteurs qui l'influencent et les conditions dans lesquelles cet apprentissage se fait seront analysés.

Bien que la majorité des locuteurs utilisent sans difficulté la langue, un certain nombre présentent des problèmes de communication. Qu'il s'agisse de problèmes d'audition, d'expression ou de compréhension, plusieurs centaines de milliers de Québécois ne peuvent manipuler aisément cet instrument privilégié. La prévalence de ces difficultés, tant chez l'enfant que chez l'adulte, ainsi que les conséquences qui en découlent seront sommairement présentées au dernier chapitre à titre indicatif afin de situer l'ampleur de ces problèmes. Les recommandations visant à assurer l'usage, le rayonnement et la qualité de la langue française seront exposées à la fin de chacun des chapitres.

C'est dans un souci de protection et d'intérêt du public que l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec soumet ce mémoire. Dans celui-ci, l'Ordre s'engage à proposer des moyens, fondés sur les connaissances scientifiques et la compétence de ses membres, ayant pour but d'améliorer la maîtrise de la langue pour l'ensemble des citoyens du Québec.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	2
MAÎTRISER LA LANGUE.....	2
CHAPITRE 2	4
ACQUÉRIR LE LANGAGE: POUVOIR CONTEXTUALISER ET DÉCONTEXTUALISER	4
<i>Agir tôt : soutenir l'acquisition du langage et de la langue de base</i>	4
RECOMMANDATIONS :	7
CHAPITRE 3	8
APPRENDRE LA LANGUE : L'ÉCOLE COMME LIEU DE DÉVELOPPEMENT DE LA LANGUE ET DE PRÉPARATION À L'INTÉGRATION SOCIALE	8
<i>Le contexte communicatif scolaire</i>	9
<i>Les particularités individuelles</i>	10
RECOMMANDATIONS :	12
CHAPITRE 4	13
SOUTENIR L'INTÉGRATION À LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE LA DIVERSITÉ CULTURELLE ET LINGUISTIQUE	13
RECOMMANDATIONS :	15
CHAPITRE 5	16
LES PATHOLOGIES DE LA COMMUNICATION	16
CONCLUSION	17
ANNEXE	21
TÉMOIGNAGES DE PARENTS ET D'ORTHOPHONISTES	21

INTRODUCTION

« Les langues sont les clés qui ouvrent aux savoirs des autres domaines de la culture. Puisque la langue est au cœur de toute communication, sa maîtrise est non seulement fondamentale, mais aussi centrale parce que tout apprentissage à l'école y recourt et que l'exercice de tous les rôles sociaux et les relations interpersonnelles en requièrent la maîtrise » (1).

La maîtrise de la langue revêt une importance capitale à tous les âges de la vie : au moment de son acquisition dès les débuts de la vie, au moment de son apprentissage à l'école et, à l'âge adulte, dans les activités sociales et professionnelles. Si sa maîtrise devient de plus en plus importante à l'école, c'est dans le monde du travail que les connaissances linguistiques acquièrent un caractère fondamental. En effet, les employeurs jugent qu'au-delà du degré de compétence des titulaires d'un diplôme de formation professionnelle, « l'employabilité » des candidats nécessite de leur part l'optimisation des capacités de communication orale et écrite, tant en français qu'en anglais (2).

La langue est un **instrument de communication** qui permet aux gens qui en partagent le code d'entrer en rapport les uns avec les autres (3). «*La langue est un système structuré de signes vocaux ou transcrits graphiquement [ou gestuellement] qui constitue un instrument de communication spécifique à l'espèce humaine* » (4). La communication est nécessaire à la réalisation de la quasi-totalité des habitudes de la vie quotidienne. De par son caractère essentiel, elle influence la participation à la vie sociale, notamment dans la réalisation des rôles reliés aux responsabilités sociales, aux relations interpersonnelles, à la vie en communauté, à l'éducation, au travail et aux loisirs. La langue est non seulement l'expression de l'identité mais aussi de la culture. Elle est à l'origine de l'identité personnelle et collective, donnant sens et vie à l'individu et au groupe auquel il appartient (23).

CHAPITRE 1

Maîtriser la langue

« Notre objectif démocratique est de donner des chances égales à tous (¼) afin qu'ils puissent atteindre les objectifs linguistiques [c'est-à-dire] acquérir la maîtrise avancée du français codifié (celui qu'on retrouve dans les dictionnaires et les grammaires) et de la communication soutenue (celle qu'on utilise dans les circonstances formelles ou officielles) »(32).

Maîtriser une langue peut se définir de plusieurs façons. Pour l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec (OOAQ), la **maîtrise optimale** de la langue d'usage c'est bien plus que l'utilisation d'un registre linguistique. La maîtrise de la langue doit dépasser la définition esthétique. *«L'activité du goût décide comment voir et entendre ce monde, indépendamment de l'utilité et des intérêts vitaux qu'il a pour nous » (9).* Non pas que cet élément ne soit pas important car *«une des fonctions sociales du langage est de marquer et de présenter l'identité de l'individu et de son statut et rôle, la langue peut servir de moyen de souligner une distinction sociale et, inversement, une solidarité des uns par rapport aux autres » (32).* Chacun doit pouvoir exercer cette fonction sociale et pour ce faire, maîtriser le matériau linguistique pour en user à sa guise. Ainsi, le locuteur doit pouvoir être exposé à différents registres selon les situations de communication et faire l'apprentissage du plus haut niveau qui soit. Ce n'est qu'après un enseignement rigoureux et un apprentissage structuré que le choix individuel basé sur la souplesse d'utilisation d'un registre ou d'un autre pourra réellement s'exercer.

Pour l'OOAQ, la **maîtrise linguistique optimale** se définit comme la capacité d'utiliser la langue (orale, écrite ou signée) dans tous les contextes de la vie d'un individu, à différentes fins tant personnelles et sociales qu'affectives et intellectuelles. Elle inclut non seulement la capacité d'utiliser les quatre habiletés langagières traditionnellement proposées comme s'exprimer, lire, écrire et comprendre un message, mais également une cinquième dimension, la capacité d'utiliser le langage pour réguler sa propre pensée (Skutnabb-Kangas, 1981 — cité dans 10). Comme le rappelle le Conseil de la langue française dans son mémoire présenté aux États généraux de l'éducation en 1995, la *«société de l'information et de la communication augmente la demande de compétences linguistiques » (23).* On rapporte que depuis 1981, au Québec, plus de la moitié de la main-d'œuvre ne manipule plus des biens matériels mais de l'information. Les prévisions faites alors pour l'an 2000 établissaient que 80 % des emplois aux États-Unis feraient appel principalement aux aptitudes intellectuelles, plutôt que manuelles, des ressources humaines. *« Cette transformation de l'emploi intensifie les exigences en ce qui concerne la langue, qui est le support de l'information et la base même du travail intellectuel » (23).*

La maîtrise linguistique est exigeante et nécessite du temps ainsi que des investissements. Elle se développe toute la vie durant en s'appuyant sur une faculté innée, **le langage**, faculté qu'ont les hommes de communiquer au moyen de signes, captés auditivement ou visuellement (voir 50 pour revue des

modèles d'acquisition du langage). Cette faculté se manifeste de manière privilégiée à travers la langue.

Pour tous, mais encore plus pour ceux qui vivent avec des difficultés de communication, qu'elles soient d'origine biologique, psychique, sociale ou fonctionnelle, l'acquisition du langage, puis sa maîtrise, exigent des efforts, des investissements soutenus, structurés et encouragés pour que le langage puisse se manifester par une langue. Si cela est pleinement vrai pour la langue première, ce l'est encore plus pour l'apprentissage d'une deuxième langue, voire de toute autre langue additionnelle chez la majorité des individus.

CHAPITRE 2

Acquérir le langage : Pouvoir contextualiser et décontextualiser

Le développement du langage est déterminé par l'interaction de facteurs multiples, biologiques, cognitifs, psychosociaux et environnementaux (12, 13). Le langage se développe parce que l'être humain a une base biologique le disposant à comprendre et à parler une langue naturelle. Cette base n'est toutefois pas suffisante. Un **environnement linguistique** est nécessaire pour que s'actualise cette disposition. Les interactions précoces entre les adultes et les nouveau-nés constituent le contexte social initial et indispensable au développement communicatif et langagier de l'enfant. Ce dernier commence à développer son langage bien avant qu'il ne produise ses premiers mots. C'est au contact des autres qui lui parlent et qu'il observe, à qui il répond par des regards, des gestes, des sourires et du babil qu'il apprend à communiquer, à interpréter et à produire des messages. Grâce à cette **base communicative solidement construite** au cœur des échanges quotidiens, l'enfant est en mesure de s'approprier toute la richesse des moyens offerts par la langue utilisée autour de lui (langue orale ou signée) pour éventuellement en apprendre une deuxième ou même une troisième (41).

Pendant les toutes premières années de leur vie, les enfants acquièrent les bases de leur langue maternelle, ce qui leur permet de communiquer, d'émettre et d'interpréter des messages, supportés en cela par le **contexte** dans lequel se réalise l'échange et par les indices (comme les gestes, les mimiques, l'intonation) qui accompagnent le message. Le feedback immédiat de l'interlocuteur est un atout précieux qui permet de réajuster la formulation ou l'interprétation des propos.

Le développement langagier ne s'arrête cependant pas à la période préscolaire. Au contraire, à l'arrivée à l'école, le langage s'enrichit et poursuivra son élaboration au-delà même de l'adolescence (13). La capacité d'échanger en s'appuyant sur le **contexte partagé** par les interlocuteurs n'est que la pointe de l'iceberg de la compétence communicative optimale (11). La compréhension et la production de messages doivent éventuellement se réaliser sans l'appui des indices contextuels, sans le feedback immédiat de l'interlocuteur. Cette capacité communicative **décontextualisée** est essentielle aux apprentissages parce qu'en « *contexte scolaire, les situations ne sont le plus souvent pas vécues, mais représentées à travers le langage* » (46).

Agir tôt : soutenir l'acquisition du langage et de la langue de base

C'est à la petite enfance, grâce à un contexte communicatif stimulant tenant compte des situations linguistiques singulières, que le jeune enfant se construit, à travers les activités quotidiennes partagées avec des personnes significatives attentives à ses besoins, un langage utile qui sert à son épanouissement et à la satisfaction de ses besoins. Cet outil puissant en main, il arrive à l'école prêt à apprendre à lire et à écrire

et même à apprendre une langue seconde. Ainsi, il **acquiert** dans les années préscolaires le langage qui lui permettra d'**apprendre** tout ce qui suit.

Le rôle des parents et des autres personnes qui partagent une partie significative de la vie de l'enfant (ex. : éducateurs en Centre de la petite enfance) est fondamental dans son développement. Cette responsabilité parentale prépondérante est d'ailleurs le principe de base sur lequel s'appuient les dispositions de la Politique familiale québécoise (42).

Étant donné le nombre important de familles où au moins un des parents travaille, c'est souvent au Centre de la petite enfance (CPE) que l'enfant reçoit la plus grande partie des modèles de communication qui appuieront son développement langagier et la connaissance de la langue commune d'usage. La création des CPE, dans la foulée des États généraux sur l'éducation au Québec de 1995, confirme l'importance accordée par la société québécoise à une préparation optimale des enfants avant leur entrée à l'école en leur permettant d'acquérir des habiletés qui les placeront en position de réussite scolaire. Cette valeur est au cœur de la mission des CPE laquelle consiste à assurer la continuité éducative entre les familles et les autres services éducatifs, de façon à faciliter la préparation et le passage de l'enfant à l'école. De la naissance jusqu'à la maternelle, le développement langagier y est un des objectifs poursuivis de façon prioritaire.

Compte tenu de l'importance du rôle accordé aux éducateurs des CPE dans le développement du jeune enfant et dans le soutien à ses parents, et du même fait de la **mission sociale fondamentale** qui est confiée à ces centres, il est indispensable que le personnel soit bien informé en ce qui a trait aux moyens à privilégier pour favoriser le développement langagier de chaque enfant (36). À titre d'exemple, l'importance de la **stabilité des modèles linguistiques** adultes constitue un des éléments de stimulation optimale. Au cours d'un échange, l'utilisation de la même langue par un même adulte devrait être privilégiée. Le parent ou l'éducateur doit pouvoir utiliser dans son interaction avec l'enfant des mots et des structures qu'il maîtrise et qui représentent le plus fidèlement ses idées, non seulement sur le monde, mais aussi sur la manière d'être. Le fardeau d'utiliser, dans des échanges fondés sur des bases relationnelles et affectives, un instrument dont le maniement n'est pas aisé peut constituer pour certains un frein important à la communication, laquelle est pourtant déterminante dans le développement de l'individu. Il peut également restreindre les échanges permettant l'échafaudage d'habiletés, particulièrement celles d'ordre cognitif (41). L'enfant qui s'est approprié des connaissances grâce à un appui parental ou celui d'un adulte significatif trouvera facilement le moyen d'exprimer ces savoirs dans un autre code auquel il sera exposé par la suite. Sans ce partage véhiculé par la langue, le tout-petit risque fort de ne pas posséder le bagage auquel rattacher quelque code que ce soit.

Pour la majorité des jeunes enfants, une stimulation langagière adéquate suffit à soutenir ou à atteindre un rythme convenable de développement. D'autres, toutefois, affectés d'un problème fondamental touchant les capacités spécifiques qui permettent l'acquisition du langage, doivent **être identifiés le plus précocement possible** et des **actions préventives** doivent être mises en place. Cette orientation

s'inscrit d'ailleurs dans la philosophie privilégiée par la Politique familiale du Québec (42).

Les actions préventives peuvent prendre diverses formes. Il peut s'agir de la **diffusion de l'information** portant sur le développement langagier, sur l'influence de cette habileté sur les apprentissages et la socialisation et sur les problèmes de communication, de langage et d'audition (34). Cette diffusion peut se faire auprès de toutes les personnes qui gravitent autour des enfants (parents, éducateurs, intervenants du CLSC). C'est avec cette visée que l'OOAQ a diffusé en l'an 2000 le *Guide de prévention des troubles de la communication à l'intention de la clientèle de la petite enfance*, un outil destiné principalement aux Centres de la petite enfance. La prévention peut également se faire par des **actions visant à diminuer l'impact** des problèmes langagiers et de leurs causes, et à limiter leur **aggravation**. En effet, il est bien connu que les problèmes rencontrés dès le jeune âge peuvent pour plusieurs être la source de situations de handicap tout au long de la vie. Pour cette raison, une fois identifiés, les enfants qui ont une difficulté ou un trouble de communication doivent obtenir une aide spécifique et soutenue de la part des professionnels du développement langagier, c'est-à-dire les orthophonistes et les audiologistes.

Voir les recommandations sur la page suivante...

RECOMMANDATIONS :

Pour que tous puissent acquérir une langue de base solide qui permettra d'apprendre à l'école et qui favorisera une vie sociale et professionnelle prospère et harmonieuse, visant l'exercice de la citoyenneté,

L'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec recommande :

R1 Que tous les jeunes enfants soient soutenus dans l'apprentissage de la langue de base en mettant à la disposition des parents, premiers responsables de l'éducation des enfants, et à celle des autres personnes significatives qui gravitent autour des enfants, notamment les éducateurs en service de garde, des mesures pour les y aider. Pour ce faire,

Dans une visée de promotion du développement des habiletés communicatives et de la langue :

- 1 que soit encouragée la création de programmes de promotion pour favoriser le développement de la communication chez les tout-petits par l'élaboration de politiques et d'actions gouvernementales, régionales et locales;
- 2 que soient mis en place des programmes d'information sur le développement de la communication;
- 3 que soient élaborés des programmes de formation à la stimulation des habiletés communicatives pour les éducateurs des services de garde, en collaboration avec les Centres de la petite enfance et les CLSC.

Dans une visée de prévention des difficultés de communication:

- 4 que soient implantés dans chacun des territoires du Québec des programmes de prévention pour les enfants de moins de 5 ans afin d'identifier précocement les retards et les troubles du langage;
- 5 que soient assurés dans chacun des CLSC du Québec des services par l'orthophoniste et par l'audiologiste pour offrir des interventions de base aux jeunes enfants qui ont des retards ou des troubles de la communication.

CHAPITRE 3

Apprendre la langue : L'école comme lieu de développement de la langue et de préparation à l'intégration sociale

Dans les sociétés modernes comme le Québec, l'éducation est vue « *comme [une] solution [aux] problèmes culturels, sociaux et économiques* » (14). L'école a ainsi pour mission « *de préparer chacune et chacun à prendre sa place dans la société et à contribuer à son amélioration* » (13). Si le système éducatif veut atteindre cet objectif, il importe qu'à leur sortie de l'école les individus aient des capacités de lecture et d'écriture suffisantes pour relever le défi de vivre et de travailler dans la société dite de l'économie, de l'information et du savoir qu'est la nôtre aujourd'hui.

Or, l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) de 1998, intitulée *Littérature et Société du Savoir*, à laquelle ont participé de nombreux pays dont le Canada révèle qu'au moins 25 % des adultes de ces pays n'atteignent pas le troisième des cinq niveaux de capacités de lecture déterminées par l'EIAA. Ce niveau est pourtant considéré par les experts comme le minimum requis pour composer avec la complexité des exigences de la vie et du travail au quotidien dans les pays de l'Organisation du commerce et du développement économique (OCDE). Les capacités en lecture influencent la sécurité au travail, la santé, l'emploi et le chômage. Ainsi, la maîtrise d'habiletés linguistiques est fondamentale pour la réalisation professionnelle des individus dans la société moderne.

Ces constats face à l'insuffisance des capacités du langage écrit ont fortement influencé les recommandations de la Commission des États généraux sur l'éducation en 1995. En ce sens, la réforme curriculaire vise à :

- revenir aux matières essentielles en consacrant davantage de temps aux matières de base;
- rehausser les exigences afin que les diplômes délivrés sanctionnent de réelles compétences.

L'OOAQ appuie l'orientation de la réforme découlant des États généraux sur l'éducation de 1995 puisqu'« *une maîtrise insuffisante des savoirs de base devient un handicap dans les situations de formation continue car les connaissances de base sont nécessaires pour maîtriser les nouveaux savoirs professionnels* » (30). Les connaissances de base doivent inclure les savoirs s'exprimer, lire, écrire, comprendre un message et utiliser le langage pour réguler sa pensée.

En aucun cas, les exigences pour la majorité ne doivent être abaissées, malgré les difficultés observées, tant au secondaire qu'au collégial. Cette volonté de **rehaussement des exigences** doit être maintenue et les compétences devraient être sanctionnées par les attestations délivrées par le milieu scolaire. On remarque pourtant que l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ne représenterait plus un document de référence permettant de connaître le niveau de maîtrise de la langue orale ou écrite (18 ; 19). Fait plus important encore, Tardif a observé dans différents milieux de travail que des jeunes ayant obtenu leur

diplôme avec succès posent des actions qui mettent en jeu leur sécurité ou celle des autres en raison de leurs limites dans les domaines de la communication orale, de l'écriture, de la lecture et de la mathématique. Si, d'une part, la valeur réelle des diplômes est de ce fait mise en doute, il y a lieu, d'autre part, de s'inquiéter des impacts socio-économiques que peuvent avoir de telles réalités.

Le rehaussement des compétences et les attestations qui en témoignent ne permettront d'atteindre les buts visés que si « *plus d'élèves les atteignent* » (30). Pour ce faire, des **mesures de soutien** ou de **rééducation** ainsi que des **cours dits « de passerelle »** permettant de consolider des acquis ou de mettre à niveau les habiletés préalables à la formation subséquente doivent plutôt être rendus disponibles tout au long du parcours scolaire. Les seuls aspects organisationnels uniformisant les services éducatifs ne peuvent constituer la solution aux retards et à l'échec scolaire. À cet égard, l'organisation de l'enseignement primaire par cycle existe depuis longtemps ailleurs et le nombre d'élèves qui échouent est demeuré presque identique (38). C'est plutôt l'analyse du contexte communicatif et la mise en place de mesures de soutien ou de rééducation appropriées propres à chaque élève qui permettront **l'accès réel à la réussite scolaire**.

Le contexte communicatif scolaire

« L'importance capitale de la langue exige que l'école consacre du temps à la communication pour permettre à l'élève d'entrer en relation avec l'adulte et avec ses pairs. Le développement intellectuel de l'élève, son équilibre affectif, sa sociabilité, l'affirmation de son identité et de sa vision du monde, ses projets d'accomplissement, somme toute son évolution dépend de la place qu'il occupera dans cette relation de communication » (1).

C'est ainsi que le ministère de l'Éducation motive la place octroyée à la langue dans le *Programme de formation de l'école québécoise*. Tous les apprentissages faits à l'école requièrent la diffusion d'information. Cette transmission se fait verbalement, oralement et par l'écrit, dans la majorité des cas. Dans le cas des élèves sourds, ces échanges se font pour plusieurs dans une langue gestuelle. Il « *apparaît clairement qu'une langue ne peut être une matière comme les autres. Une observation d'évidence quotidienne dans la vie de l'école le rappelle à chaque instant : toutes les matières s'enseignent en langue, alors que cela ne peut avoir aucun sens d'imaginer un enseignement de la langue qui se ferait au moyen de l'histoire ou de l'arithmétique. Les disciplines les plus rigoureuses ne peuvent être professées uniquement à l'aide de chiffres, de schémas, de calculs et de symboles écrits. (¼) L'enseignement est [la plupart du temps] oral, et la langue en est donc le vecteur* » (15).

Certains facteurs affectent la transmission de l'information pour les élèves. Plusieurs d'entre eux sont en lien avec la capacité à entendre et à s'exprimer. À cet égard, il importe de rappeler que cette transmission d'information par l'enseignant ou par les pairs place l'élève en **situation d'écoute pour 45 % de son temps** à l'école (21; 27). Le bruit ambiant des salles de classe et des garderies dépasse régulièrement les conditions optimales de compréhension de la parole (6), ce qui a un effet sur les apprentissages et plus particulièrement sur l'apprentissage des sons et des mots d'une nouvelle langue. L'information verbale est

alors plus difficile à mémoriser et peut exiger de l'élève plus de temps et d'effort pour être traitée et comprise.

De plus, les approches pédagogiques actuelles visant à rendre les élèves plus actifs dans leurs apprentissages, approches orientées sur « la construction des connaissances » par eux-mêmes et par les pairs, requièrent une maîtrise linguistique élevée. Ces approches exigent des échanges verbaux multiples et parfois même simultanés. Leur mise en place augmentera encore le niveau sonore ambiant. La réussite de certains s'en trouvera alors fragilisée, particulièrement celle des élèves présentant des problèmes de l'audition, du développement du langage et ainsi que celle des allophones qui maîtrisent peu ou insuffisamment la langue utilisée pour les apprentissages scolaires (6). Les conditions de bruit qui prévalent dans certains endroits devraient être mesurées et éventuellement corrigées afin que le développement langagier et la réussite scolaire ne puissent jamais être compromis.

Les particularités individuelles

Le langage est à la base de l'intégration sociale et de tous les apprentissages (47). Il est à la fois outil et objet d'apprentissage (48). C'est pourquoi sa maîtrise est transversale à l'ensemble des compétences que doit développer l'élève. Un trop grand nombre d'enfants n'ont malheureusement pas les capacités langagières suffisantes lors de l'entrée à l'école. Certains jeunes présentent des difficultés découlant d'un **manque de stimulation**. C'est le cas tout particulièrement des élèves issus des milieux dits défavorisés. Plus qu'ailleurs, on y trouve des enfants ayant des lacunes au plan du langage (31).

Le nombre d'élèves en **difficulté d'apprentissage** se situait à 11,16 p. 100 en 1998 (28). Les jeunes ayant des difficultés graves d'apprentissage sont ceux qui redoublent le plus souvent et ceux dont le taux de diplomation est le plus bas (28). Bien que la recherche des dernières années sur les difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture ait démontré qu'un déficit langagier est presque toujours à leur source (16), les pratiques d'aide n'ont pas encore inclus cette conception. En effet, sur le terrain, on observe que cette clientèle qui bénéficierait pourtant de l'aide des professionnels de la communication n'a qu'un accès très limité à l'aide. Dans certains milieux scolaires, les problèmes langagiers sont encore trop souvent réduits aux seules difficultés articulatoires.

D'autres groupes d'élèves présentent des **déficits communicatifs durables**. On peut penser particulièrement aux élèves présentant une déficience auditive ou une dysphasie. Les taux de prévalence de la déficience auditive indiquent que ce sont 6/1000 enfants qui naissent avec une déficience auditive de sévérité variable, dont 1/1000 ont une surdité profonde (51). Pour la dysphasie, les taux de prévalence cités dans la littérature scientifique dépassent largement les taux appliqués par le MEQ aux fins d'allocations des ressources destinées seulement aux enfants atteints sévèrement (MEQ : 3/1000 au préscolaire et au primaire et 2/1000 au secondaire par rapport aux données scientifiques récentes : 10/1000 selon Silva, (43), et 20/1000 selon Deltour (44)). Dans le nouveau contexte d'apprentissage proposé par la réforme, il importe de se questionner sur le réalisme du défi à relever pour ces élèves s'ils ne bénéficient pas d'un soutien très important. Rappelons que les élèves, par leurs échanges avec les

autres et par l'exploitation de sources variées d'information, développeront diverses compétences. Mais là ne s'arrête pas le risque d'échecs pour ces jeunes : leur socialisation est également compromise. Quand on comprend que le langage est l'instrument privilégié d'interaction avec les pairs, les enseignants, les parents et les membres de la communauté, force est de constater que ces enfants sont **doublement à risque** d'échouer leur parcours scolaire et de ne pas développer les habiletés nécessaires à l'exercice de la citoyenneté dans notre société moderne, de plus en plus centrée sur la communication et le partage de l'information.

Le ministère de l'Éducation reconnaît que des mesures spéciales doivent être mises en place pour aider l'élève handicapé par une déficience motrice, organique, visuelle ou auditive à faire la démonstration de ses apprentissages (39). Au-delà des services complémentaires, deux types de dispositions sont prévues : des mesures de soutien à la passation des examens et des mesures d'exemption des cours ou des tests ou de la réussite de ces tests. Si de telles adaptations existent pour l'élève handicapé par une déficience auditive, l'absence de dispositions similaires pour l'élève dysphasique soulève des questions : celui-ci est handicapé par une déficience langagière dont le « *trouble est persistant et sévère au point de l'empêcher d'accomplir les tâches scolaires normalement proposées aux jeunes de son âge et [qui a] besoin de services complémentaires et d'une pédagogie adaptée* » (28).

Pourtant, ces élèves bénéficieraient largement de certaines mesures de soutien disponibles pour la passation des examens. Ils tireraient également profit de l'exemption modulée du cours de langue seconde pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. En effet, la **surcharge du système langagier** que représente pour ces jeunes l'apprentissage de l'écrit et, à fortiori, celui d'une langue seconde, requiert une évaluation et une analyse particulière de chacun des cas et l'adaptation des services éducatifs à leurs besoins dûment évalués. Les orthophonistes, professionnels des troubles de la communication faisant partie des services complémentaires, sont formés pour ce faire. Toutefois, leur disponibilité n'est pas assurée. C'est pourquoi le CSÉ (1999) souligne le besoin d'une attention soutenue à cette question :

« Dans une conjoncture de réduction des ressources, la garantie de services suffisants est devenue très incertaine car le personnel spécialisé requis pour plusieurs de ces services est très exposé aux réductions de ressources humaines » (p.60).

La volonté d'intégrer de plus en plus les élèves handicapés aux classes régulières rend cette disponibilité encore plus incertaine. La pression sur toute la dynamique scolaire, non seulement sur les professionnels de l'éducation, mais également sur toutes les relations pédagogiques entre le maître et les élèves, sera extrême. Il faut clairement démontrer que le **soutien requis par cette intégration** doit être garanti et enchâssé dans ce qui régit l'organisation scolaire, faute de quoi la qualité des apprentissages et la maîtrise des compétences ne pourront être assurées (44). L'égalité des chances pourrait elle-même être compromise.

Chapitre 3 Apprendre la langue

RECOMMANDATIONS :

Afin que les enfants d'âge scolaire puissent profiter des conditions les plus propices à la poursuite des apprentissages de la langue d'usage et pour débiter l'apprentissage d'une deuxième langue,

R-2 L'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec recommande :

- 1 qu'au bénéfice de tous les élèves, les conditions d'écoute dans les salles de classe soient améliorées de manière à respecter les normes et les standards qui permettent les apprentissages liés à la langue de base ou d'une langue seconde, ceci incluant non seulement les aménagements des locaux mais aussi le développement de stratégies pour favoriser l'écoute et les échanges dans les classes;**

- 2 que des services professionnels pour assurer aux enfants qui ont des troubles de communication ou d'apprentissage liés à la langue d'usage ou seconde, soient assurés dans chacune des commissions scolaires et des écoles au moment où l'élève en a besoin et selon l'intensité requise; que ces services comprennent notamment des services de l'orthophoniste et de l'audiologiste.**

CHAPITRE 4

Soutenir l'intégration à la société québécoise: La diversité culturelle et linguistique

Le profil démographique de la société québécoise s'est modifié rapidement et radicalement au cours des dernières décennies. En effet, la provenance des immigrants a beaucoup changé au cours des quarante dernières années. L'immigration d'origine européenne est passée de 61 % de l'immigration totale en 1968, à 20 % en 1989 (22), puis à 26,5 % en 1999 (40). Selon le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, 40,5 % des immigrants admis au Québec entre 1995 et 1999 ne parlaient ni le français ni l'anglais (40). Cette démographie influence la réalité scolaire et l'adaptation des institutions, dont l'école, aux cultures, aux valeurs et aux coutumes de ces nouveaux venus devient par le fait même plus exigeante. Cette réalité est d'autant plus évidente à Montréal qu'on y trouve 75 % des élèves de langue maternelle autre que le français ou l'anglais (40).

« *La connaissance et l'usage de la langue commune de la vie publique jouent un rôle moteur dans le processus d'intégration des immigrants et de leurs descendants* » (21). Bien que l'immigrant demeure le principal acteur de son intégration, « *l'ensemble de la société d'accueil doit, par son engagement et son ouverture, l'appuyer dans sa démarche* » (21). **L'école a un rôle primordial dans cette intégration**, tant auprès des jeunes qu'auprès de leurs parents. Elle constitue un des premiers lieux de fréquentation des institutions de la société d'accueil à travers lesquels les règles et les valeurs de la société seront transmises aux parents. C'est à l'école que l'apprentissage de la langue commune d'usage se fera dans la plupart des cas. Rappelons que pour plusieurs, le français n'est pas une deuxième langue, mais une troisième et même une énième langue. Son seul territoire d'utilisation est parfois l'école.

L'apprentissage d'une deuxième langue ou d'une troisième langue, est vu comme un **privilege** dans les sociétés modernes, bien qu'il puisse prendre quelques années : au moins deux ans pour développer une langue fonctionnelle dans les situations de la vie quotidienne (langue sociale) et de 5 à 7 ans pour acquérir la langue nécessaire au travail scolaire (langue scolaire décontextualisée) (11,41).

Plusieurs facteurs vont en influencer l'apprentissage, certains relevant de l'apprenant, d'autres de sa famille et de sa communauté (35), d'autres encore des situations d'acquisition simultanée ou d'apprentissage successif de cette deuxième langue (10). Les caractéristiques individuelles du sujet comprennent ses habiletés cognitives, l'harmonisation entre son style d'apprentissage et celui de l'enseignement, la distance entre sa langue maternelle et le français, ses attitudes et sa motivation face à cet apprentissage, par rapport à la communauté linguistique, à la langue commune et à la sienne, ainsi que sa compétence dans sa propre langue maternelle. Les facteurs familiaux et communautaires incluent l'attitude de l'entourage vis-à-vis la langue et la société d'accueil, vis-à-vis sa propre langue et sa propre communauté, la *littéracie* familiale, la stimulation langagière en fonction de la culture d'appartenance, la possibilité d'usage quotidien de sa langue dans l'entourage. Le contexte migratoire de certains enfants et

le stress qui en découle influencent l'apprentissage de la langue commune. Les contraintes de leur situation peuvent entre autres saper l'énergie qui leur serait nécessaire pour être attentifs aux particularités d'une nouvelle langue. Le caractère transitoire ou définitif de l'immigration est également un autre facteur d'influence.

Malgré une contribution maximale de tous les facteurs positifs, très peu de personnes auront un bilinguisme dit équilibré. Une des langues sera dominante et les sujets bilingues utiliseront les deux codes pour atteindre des buts et finalités distinctes (10), témoignant par là de la grande diversité des profils linguistiques.

Pour permettre aux nouveaux arrivants d'apprendre la langue commune, plusieurs formules d'apprentissage sont offertes aux adultes dans divers lieux de formation (40). Pour les jeunes, la mesure d'enseignement du français langue d'accueil prévue par le ministère de l'Éducation du Québec s'adresse à l'élève non francophone inscrit pour la première fois dans une école française. *«fin de faciliter son intégration à la classe ordinaire, l'élève reçoit un service d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français selon les modèles mis en place par le milieu »* (1). La durée de la période d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français varie en fonction des caractéristiques de l'élève et des modalités d'intégration de l'école qu'il fréquente.

Là où le nombre d'élèves le permet, les **classes d'accueil** peuvent constituer un contexte privilégié pour apprendre une langue, quel que soit l'âge de l'apprenant, et l'Ordre croit que cette mesure répond de façon adéquate aux besoins de plusieurs jeunes immigrants. L'accent peut ainsi être mis sur la formation donnée à l'école. Pour apprendre, il ne suffit pas d'avoir une maîtrise conversationnelle de la langue. L'élève doit être capable de s'en servir comme **outil de raisonnement et d'élaboration de nouvelles idées**. Avec le temps, la plupart des enfants arrivent à ce stade d'apprentissage quand le langage développé par la langue maternelle est adéquat. Toutefois, certains apprennent plus difficilement une deuxième et, dans certains cas, une troisième langue, particulièrement quand une pathologie communicative les affecte.

Pour ces enfants, le défi est titanesque. La dysphasie, une perturbation développementale du langage où la qualité de l'équipement langagier est remise en cause (37), peut entraver de façon très importante le cheminement scolaire et les habiletés sociales de l'enfant monolingue. Cette affection, chez celui qui doit apprendre plus d'une langue à la fois, peut devenir une **tâche insurmontable** et même dans plusieurs cas, perturber sérieusement l'acquisition de la langue première, si ce n'est la compromettre. Un défi comparable attend les enfants présentant une déficience auditive, pour qui le français écrit peut être une seconde langue, une troisième ou une énième langue. Pour tous ces enfants, dont le nombre est limité, des **adaptations souples aux services éducatifs** sont alors fondamentales, tout comme l'est un **accès adéquat** aux services professionnels.

RECOMMANDATIONS :

Compte tenu qu'un grand nombre de facteurs influencent l'apprentissage d'une deuxième ou d'une troisième langue, qu'elle soit orale ou gestuelle, et que la diversité culturelle constitue une variable importante pour l'individu qui évolue dans son environnement,

R-3 L'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec recommande :

- 1** que pour l'élève qui a un trouble de la communication, il puisse être décidé, sur une base individuelle et avec le concours des professionnels de l'éducation, du moment pour introduire l'apprentissage de la langue seconde en fonction des capacités de l'élève et de ses chances de succès, tout en tenant compte de son niveau d'acquisition de la langue de base. Pour ce faire, que les professionnels de l'éducation soient mis à contribution, notamment les orthophonistes et les audiologistes, afin qu'ils puissent directement participer aux décisions.
- 2** que la progression scolaire permette de tenir compte de ces modulations quant à l'apprentissage d'une deuxième langue, notamment dans la promotion et pour l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires.
- 3** que les modifications réglementaires ou législatives qui permettront l'exercice de ces modulations au bénéfice de l'élève soient apportées.
- 4** qu'une réelle concertation école/ milieu de vie soit développée par l'arrimage des politiques, tant du ministère de l'Éducation que du ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, pour assurer le soutien et les services nécessaires qui favoriseront l'apprentissage et l'utilisation du français langue seconde aux nouveaux arrivants; qu'à cet égard soient développés et mis en place les moyens qui permettront l'utilisation de la langue française chez les enfants.

CHAPITRE 5

Les pathologies de la communication

Sans prétendre dresser un portrait complet des pathologies de la communication, il y a toutefois lieu d'exposer ici quelques considérations qui permettront de mettre en lumière les difficultés que peuvent rencontrer les personnes qui en sont affectées. C'est par une **observation** rigoureuse et basée sur des principes scientifiques et par la **description** de la langue d'un locuteur, de son utilisation et du répertoire d'idées qu'elle véhicule, qu'il est possible de statuer sur l'intégrité de son langage (49). La langue est ainsi la manifestation concrète et observable de la capacité de l'être humain à transmettre et à interpréter des messages, des idées, des pensées, c'est-à-dire de sa capacité à communiquer. Une maîtrise insuffisante peut entraver la réalisation de l'individu.

Des perturbations de la langue s'observent à différents âges, tant au cours de son développement qui se poursuit au-delà de l'adolescence qu'après son acquisition, à l'âge adulte. **Quinze pour cent (15 %) des enfants** d'âge préscolaire et scolaire présentent des difficultés de communication. Chez les personnes âgées, on estime **qu'au moins une personne sur dix** présente un déficit communicatif, qu'il s'agisse d'un problème langagier découlant d'une maladie dégénérative, comme une démence, d'une aphasie acquise (5) ou encore d'une perte d'audition qui affecte dans ses activités quotidiennes jusqu'à une personne sur deux (50 %) à l'âge de 70 ans (52). Dans certains cas, la ré-acquisition du langage est essentielle pour permettre à l'individu de pouvoir comprendre ou s'exprimer. Dans plusieurs autres cas, il faut plutôt adapter les modes de communication.

Le trouble communicatif peut prendre différentes formes. Il peut toucher la **parole** (troubles de la fluidité ou pathologies de la voix). Il peut être d'ordre langagier affectant la **forme** (c'est-à-dire la compréhension ou la production des sons, de la morphosyntaxe), le **contenu** du langage (le sens des messages) ou son **utilisation** (le répertoire d'intentions de communication). La difficulté peut être développementale ou acquise à la suite d'un autre problème de santé. Le trouble peut également être auditif (difficulté à entendre ou analyser les productions sonores).

Quel que soit l'âge d'apparition du problème de communication, les conséquences sont importantes. Chez les plus jeunes, la réussite scolaire, c'est-à-dire l'instruction, la socialisation et la qualification, peut être compromise. Pour les adultes, l'accès au monde professionnel peut être entravé. Pour les plus vieux, l'isolement est souvent le triste refuge.

À l'heure actuelle, les citoyens qui ont besoin des services de l'orthophoniste et de l'audiologiste pour leurs difficultés ou troubles de la communication n'y ont que fort difficilement accès à la grandeur du Québec. Même pour les tout-jeunes enfants, il leur faut trop souvent attendre plus de six mois pour une évaluation et plus de deux ans pour recevoir des interventions pourtant essentielles à leur développement.

CONCLUSION

L'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec est désireux de contribuer à l'amélioration des capacités de communication de tous les citoyens québécois afin d'assurer une plus grande maîtrise de la langue d'usage. Pour la grande majorité d'entre eux, l'acquisition de la langue d'usage et l'apprentissage d'une langue seconde pourra se faire sans difficulté importante. Cependant, pour un pourcentage non négligeable d'individus, il leur faudra faire des efforts colossaux pour y arriver. Pour un certain nombre d'entre eux, l'acquisition de la langue de base sera l'objectif d'une vie.

Savoir comprendre et savoir s'exprimer n'est plus dans notre société une option; il s'agit plutôt de la clé de voûte de la vie personnelle, sociale et professionnelle qui permet plus d'équité et de prospérité pour les individus et la collectivité. En ce sens, l'Ordre considère qu'il faut consentir une énergie considérable pour permettre à tous de pouvoir maîtriser de manière optimale la langue d'usage. Pour ceux qui le peuvent, et c'est le plus grand nombre, il faut favoriser l'apprentissage d'une deuxième langue, voire d'une troisième. En effet, pour évoluer dans le contexte nord-américain, il importe de développer au moins une compétence de base en anglais.

Ce mémoire n'a pas la prétention de faire le tour d'une question fort complexe. En effet, l'acquisition d'une première langue et l'apprentissage d'une langue seconde sont des phénomènes multifactoriels. Selon les individus, tant pour les jeunes enfants et les élèves que pour les parents et pour les personnes qui évoluent auprès d'eux, des mesures spécifiques doivent être mises en place afin de leur permettre de réaliser ces apprentissages. Il s'agit donc d'efforts collectifs importants à consentir qui exigent que l'on investisse dès la petite enfance et à l'école. De plus, il faut également soutenir les nouveaux arrivants dans l'apprentissage de la langue d'usage. Pour y arriver, il devra y avoir une réelle concertation interministérielle, régionale et locale, selon une stratégie commune pour qu'aucun citoyen ne soit laissé pour compte.

L'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec et ses membres souhaitent participer à cet effort collectif en mettant l'ensemble de leurs compétences et de leur expertise à contribution. Pour eux, c'est une priorité, puisque la communication est source d'épanouissement et de richesse nécessaire à l'exercice de la citoyenneté. Car communiquer, c'est vital !

BIBLIOGRAPHIE

1. Ministère de l'Éducation (2000). *Programme de formation de l'école québécoise*.
2. Ministère de l'Éducation (1998). *Indicateurs de l'éducation*. 128 p.
3. Martinet, A. (1980). *Éléments de linguistique générale*. Paris : Librairie Armand Colin. 221 p.
4. Robert, F. (1977). La langue., IN : *La linguistique*. Encyclopoche Larousse. 256 p.
5. Mueller, G.H., Geoffrey, V.C. (1987). *Communication Disorders in Aging*. Washington DC : Gallaudet University Press. 556 p.
6. Picard, M., Bradley, J.S. (2001) Revisiting Speech Interference in Classrooms. à paraître dans *Audiology*.
7. Bess F, Dodd-Murphy J, Parker RA. (1998). Children with Minimal Sensorineural Hearing Loss: Prevalence, Educational Performance, and Functional Status. *Ear and Hearing; 19*: p. 339-354.
8. Conseil supérieur de l'éducation (1999). *L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement*. 137 p.
9. Arendt, H. (1972). La crise de la culture: sa portée sociale et politique. IN : H. Arendt, *La crise de la culture*. Gallimard, 380 p.
10. Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, UK : Multilingual Matters Ltd. 318 p.
11. Cummins, J. (1984). Language Proficiency, Bilingualism and Academic Achievement. Chap. 6 IN : J. Cummins. *Bilingualism And Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon, UK : Multilingual, Matters. p. 130-151.
12. ASHA Committee on Language (1983). Definition of Language, *ASHA*, 25 (44).
13. Berko Gleason, J. (1993). *The Development of Language* (3^e édition). New-York: MacMillan
14. Conseil supérieur de l'éducation (2000). *Le projet de régime pédagogique du préscolaire, du primaire et du secondaire: quelques choix cruciaux*. 36 p.
15. Commission des programmes d'étude (2000). *Avis au ministre, 29-05-2000*. p. 29-30.
16. Catts, H.W., Kamhi, A.G. (1999). *Language and Reading Disabilities*. Needham Heights, MA : Allyn and Bacon, 328 p.
17. Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information*. Paris : ESF Éditeur, 127 p.
18. *Littératie et société du savoir : nouveaux résultats de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*. Paris : OCDE; Ottawa : Ressources humaines Canada, 1997, 207 p.
19. Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Les services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider*. 72 p.

20. Palmer, C.V. (1997). Hearing and Listening in a Typical Classroom. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 28 (3) p. 213- 218.
21. Laguerre, P.M. (1992). Une langue commune, une pleine participation et des relations intercommunautaires harmonieuses : l'assurance d'une intégration réussie. IN : MEQ, Direction des services aux communautés culturelles. *Vers la maîtrise du français, langue commune au Québec*, 8 p. 146-154.
22. Ministère de l'Éducation (1997). *Réaffirmer l'école : Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*, 151 p.
23. Conseil de la langue française (1995). *La langue au cœur de l'éducation*. Québec, 28 p.
24. American Speech-Language-Hearing Association. (1997). *Preferred practice patterns for the profession of speech-language pathology*. Rockville, MD: ASHA,
25. Pouliot, J. (2001). Le texte et ses défis en compréhension. *Fréquences* 13 (2), p. 9-12.
26. Conseil supérieur de l'éducation (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*. 124 p.
27. Wallach, G.P., Miller, L. (1988). Teachers, Classrooms, and Material. IN *Language Intervention and Academic Success*, G.P. Wallach & L. Miller. College-Hill Publication..
28. Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. MEQ.
29. Ministère de l'Éducation (1999). *Politique de l'adaptation scolaire : Une école adaptée à tous ses élèves*. Québec. 56 p.
30. Ministère de l'Éducation (1997). *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec, 151 p.
31. Brossard, L. (2000). L'école en milieu urbain défavorisé. *Vie pédagogique*, 115, p. 14.
32. Bibeau, G. (1990). L'enseignement du français IN : F. Dumont et Y. Martin *L'éducation, 25 ans plus tard! Et après?* Institut québécois de recherche sur la culture. p. 227-240.
33. Aléong, S. (1983). Normes linguistiques, normes sociales, une perspective anthropologique. IN : E. Bédard et J. Maurais (éd). *La norme linguistique*. Québec et Paris : Conseil de la langue française et Le Robert, 1983, p. 255-280.
34. American Speech-Language-Hearing Association. (1997). *Preferred Practice Patterns for The Profession of Speech-Language Pathology*. Rockville, MD: ASHA.
35. Hamayan, E.V., Damico, J.S. (1991). Developping and Using a Second Language. IN : E.V. Hamayan et J.S. Damico *Limiting Bias in the Assessment of Bilingual Students*. Austin, Texas: Pro-Ed.
36. Weitzman, E. (1995). *Apprendre à parler avec plaisir*. Traduction française de E. Weitzman 1992. *Learning Language and Loving it*. Toronto : Le Centre Hanen.
37. Gérard, C.L.(1993). *L'enfant dysphasique*. Edition de Boeck Université. 138 p.

38. Boutin, G., Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences*. Montréal : Éditions nouvelles. 107 p.
39. Ministère de l'Éducation (2000). *Guide de gestion de la sanction des études secondaires en formation générale des jeunes* . Québec : Direction de la sanction des études. 116 p.
40. Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (2000). *Tableaux sur l'immigration au Québec, 1995-1999*. Québec : Direction de la planification stratégique.
41. Collier, V. P. (1995). *Promoting Academic Success for ESL Students: Understanding Second Language Acquisition for School*. Elizabeth, N.J. : New jersey Teachers of English to Speakers of Other Languages-bilingual Educators.
42. Gouvernement du Québec (1997). *Politique familiale* .
43. Silva, P.A., Williams, S. & McGee, R. (1987). A longitudinal study of children with developmental language delay at age three :later intelligence, reading and behaviour problems. *Developmental medicine and child neurology*, 29. p. 630-640
44. Deltour, J.J. (1998). Étiologie des dysphasies : le point de la question. *Rééducation orthophonique*, 196. p. 27-42
45. McCartney, E. (2000). Include us out? Speech and language therapists'prioritization in mainstream schools. *Child Language Teaching and Therapy*, 16 (2). p. 165-181.
46. Barouillet, P., Fayol, M. (1995). Calculer, raisonner, résoudre des problèmes. IN : D. Gaonac'h et C. Golder *Profession : enseignant : manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette éducation. 576 p.
47. Gallagher, T.M. (1991). Language and Social Skills: Implications for Assessment and Intervention with School-Age Children, p.11-41. IN : T.M. Gallagher *Pragmatics of Language*. San Diego : Singular Publishing Group .
48. Beaulieu, L., Pouliot, J. (1999). L'orthophoniste scolaire : un partenaire indispensable de l'élève et de l'enseignant pour la réussite scolaire. *Vive le primaire*, 12 (4). p. 19-21
49. Miller, J.L. (1996). Processing in Assessing, Describing, and Defining Child Language Disorder. Chap. 13,p. 309-324 IN : K.N. Cole, P.S. Dale, D.J. Thal (EDS). *Assessment of Communication and Language*. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing. 351 p.
50. Rice, M.L. (1995). Language acquisition and language impairment, p.15-26 IN : M.L. Rice et K.A. Wilcox *Building a Language-Focused curriculum for the Preschool Classroom*. Volume 1 Baltimore : Paul H Brookes Publishing. 229 p.
51. Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec (2001). *Avis de l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec sur le dépistage universel de la surdité chez les nouveau-nés*.
52. Davis, A.C. (1989). The prevalence of hearing impairment and reported hearing disability among adults in Great Britain. *International Journal of Epidemiology*, 18. p. 911-917
Mosciki, E.K. & al. (1985). Hearing loss in the elderly :An epidemiologic study of the Framingham Heart Study Cohort. *Ear and Hearing*, 6. p. 184-190

ANNEXE

Témoignages de parents et d'orthophonistes

...pour illustrer le caractère multifactoriel de l'acquisition de la langue de base, de l'apprentissage de la langue d'usage et d'une langue seconde.

En l'absence d'une approche structurée pour les enfants qui ont des difficultés ou un trouble de la communication, et même avec beaucoup de bonne volonté, les conséquences sur le développement de la langue peuvent être désastreuses pour ceux-ci.

- Un garçon d'origine cambodgienne, qui ultérieurement fut diagnostiqué autiste, qui vit dans un environnement unilingue cambodgien jusqu'à l'âge de 5 ans mais ne développe à peu près pas de communication verbale. Entrant dans le système scolaire à l'âge de 5 ans, il finit par développer des habiletés en français. Mais, sa mère ne parlant qu'un français télégraphique, la communication mère-enfant demeure minimaliste.
- Un garçon d'origine chilienne présentant un trouble d'accès lexical important, qui se concrétise à l'âge scolaire en dyslexie-dysorthographe sévère (il commence à lire vers l'âge de 10-11 ans). Rendu au secondaire, l'apprentissage de l'anglais langue seconde (troisième langue dans son cas) l'empêche de progresser vers son DES (en 3e secondaire dans toutes les matières, encore en 1re secondaire en anglais). De plus, la famille étant réfugiée politique à la suite du coup d'état de 1973, l'attitude du jeune envers la culture américaine en général, et l'anglais en particulier, ne le motive pas du tout dans l'apprentissage de cette langue.
- Une fillette qui grandit dans un milieu bilingue (père francophone, mère anglophone), présentant une dysphasie mais dont les habiletés sont relativement meilleures en anglais (langue parlée le plus fréquemment à la maison).

Cependant, en raison de l'absence de classes adaptées pour les élèves éprouvant un trouble de langage dans la commission scolaire anglophone (ils habitent la banlieue ouest de Montréal), couplée d'un programme d'immersion dans la plupart des écoles anglaises du voisinage, les parents choisissent d'inscrire leur fille à la CS francophone, où il y a des classes de langage, en dépit du fait que l'enfant maîtrise beaucoup moins le français que l'anglais.

- Un élève d'origine chinoise est suivi en orthophonie pour une dysarthrie-dyspraxie. Le père, parlant

déjà l'anglais en plus du chinois, et soucieux de pouvoir mieux aider son fils dans son cheminement scolaire, s'inscrit à des cours de français. Il constate cependant rapidement le manque de recoupement entre le contenu de son cours et celui des cours que suit son fils à l'école : alors que son garçon apprend le nom des animaux de la ferme, le père apprend à réserver une chambre d'hôtel...

- Un garçon, troisième d'une famille de parents unilingues chinois qui, pour bien faire, ont pensé qu'il serait bon que leur troisième fils ait le français comme langue maternelle. Comme eux-mêmes ne parlent pas français, ils confient l'éducation linguistique de leur troisième fils aux deux frères aînés, à peine plus âgés que lui. Il convient de signaler que les deux frères en question ont été suivis en orthophonie.

Résultat, un garçon qui parle peut-être avec un moins fort accent que ses deux aînés mais qui n'a pas vraiment de langue maternelle, et qui en plus ne peut pas communiquer avec ses parents.

- « Mario » est un garçon vif et curieux de 3 ans 11 mois. Sa famille habite un quartier peuplé depuis longue date par des gens d'origine italienne. Les grands-parents, qui ne parlent que l'italien, habitent le rez-de-chaussée et Mario et ses parents l'étage supérieur d'un duplex spacieux. L'enfant partage sa journée entre les deux étages, et vit en compagnie des grands-parents comme des parents une diversité d'activités intéressantes. Les parents demandent une consultation en orthophonie parce que dans moins d'un an Mario sera inscrit à l'école et son école de quartier offre un programme bilingue qui vise à rendre les enfants capables de mener une conversation en français aussi bien qu'en anglais et de se débrouiller en lecture dans les deux langues. Chez eux, les parents parlent autant l'anglais que l'italien. Au travail, ils utilisent aussi le français. Quant à Mario, il n'a jusque là jamais dit plus de deux mots à la fois et jumelle souvent un mot italien à un mot anglais ou français. Lors de l'évaluation orthophonique, quand Mario ne comprend pas une consigne, les parents changent tout de suite pour une autre langue, ce qui fait que parfois l'enfant en entend deux dans une même phrase. Deux mois après la première consultation, alors que les parents ont fait des efforts pour se limiter à une langue par conversation avec leur fils, Mario est en bonne voie de rattraper son retard de développement du langage.