



HAL
open science

Impliquer les parents, dans les séances d'orthophonie, de leur enfant ayant des troubles dyslexiques : quel(s) intérêt(s) ? Pour qui ? Pour quoi faire ?

Nathalie Wagner

► To cite this version:

Nathalie Wagner. Impliquer les parents, dans les séances d'orthophonie, de leur enfant ayant des troubles dyslexiques : quel(s) intérêt(s) ? Pour qui ? Pour quoi faire ?. Médecine humaine et pathologie. 2013. hal-01866143

HAL Id: hal-01866143

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01866143>

Submitted on 3 Sep 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



UNIVERSITÉ DE LORRAINE
UNIVERSITÉ
DE LORRAINE

FACULTÉ DE MÉDECINE



ECOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE
Année Universitaire 2012/2013

Mémoire de recherche

Présenté en vue de l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste

Par

Nathalie WAGNER

**Impliquer les parents, dans les séances d'orthophonie,
de leur enfant ayant des troubles dyslexiques :
Quel(s) intérêt(s) ? Pour qui ? Pour quoi faire ?**

Soutenu le 20 juin 2013

Jury :

Monsieur Le Professeur B. LEHEUP, Professeur de Génétique Médicale, Président du jury

Madame E. LEDERLE, Orthophoniste, Docteure en Sciences du langage, Directrice du mémoire

Madame V. ANDRE, Maître de Conférences en Sciences du langage, Assesseur

Monsieur P. CLAUDON, Maître de Conférences- H.D.R en Psychopathologie, Assesseur

REMERCIEMENTS

Ce mémoire de recherche conclut mes études d'orthophonie. À l'issue de cette expérience enrichissante et formatrice, je tiens à remercier sincèrement :

Monsieur Le Professeur Bruno Leheup, pour me faire l'honneur de présider le jury de mon mémoire.

Madame Emmanuelle Lederlé, pour la confiance et le temps qu'elle m'a accordés, pour ses relectures, pour m'avoir fait partager son savoir et son savoir-faire. Merci de m'avoir accompagnée avec une telle bienveillance.

Monsieur Philippe Claudon, pour ses conseils avisés, sa disponibilité, pour son appui méthodologique.

Madame Virginie André, qui a accepté de participer à ce mémoire, pour l'intérêt avec lequel elle a accueilli ma recherche, pour son aide et son soutien aux moments opportuns.

Toutes les familles qui ont accepté de participer à cette recherche.

Mes parents, pour m'avoir encouragée dans cette voie, pour avoir toujours cru en moi, alors que je n'y croyais plus.

Mon oncle François, pour tous nos fous rires et nos moments partagés.

Mon frère, pour m'avoir fait découvrir la profession d'orthophoniste.

Guillaume, pour son soutien inconditionnel et ses éclats de rire, pour avoir su trouver les mots justes pour me rassurer.

PLAN DU MEMOIRE

REMERCIEMENTS.....	2
INTRODUCTION.....	8
1. Motivations.....	8
1.1. Motivations personnelles.....	8
1.2. Motivations scientifiques.....	8
2. Problématique.....	9
PARTIE THEORIQUE.....	11
1. Les troubles dyslexiques.....	11
1.1. Définitions.....	11
1.1.1. Qu'est-ce qu'un trouble ?.....	11
1.1.2. Qu'est-ce que sont les troubles dyslexiques ?.....	11
1.2. Les troubles dyslexiques : un handicap ?.....	13
1.3. Les troubles dyslexiques : une maladie ?.....	13
2. L'enfant ayant des troubles dyslexiques et sa famille.....	15
2.1. La notion de famille.....	16
2.1.1. Définition de la famille dans le modèle systémique.....	16
2.1.2. Le mythe familial.....	16
2.1.3. L'impact des représentations familiales sur les troubles dyslexiques.....	17
2.1.4. Le rôle des parents dans le développement langagier de leur enfant.....	18
2.2. Les conséquences des troubles dyslexiques pour l'enfant et pour l'équilibre familial.....	19
2.2.1. Qu'est-ce que devenir parents ?.....	19
2.2.2. L'enfant imaginé.....	20
2.2.3. Le deuil de l'enfant rêvé.....	20
2.2.4. L'enfant réel avec ses troubles dyslexiques.....	21
2.3. Les parents et l'enfant ayant des troubles dyslexiques face à l'institution scolaire.....	23
2.3.1. Le vécu scolaire de l'enfant ayant des troubles dyslexiques.....	23

2.3.2. La solitude des parents face aux troubles dyslexiques mais aussi face à l'institution scolaire	23
3. Des pratiques professionnelles qui impliquent la famille auprès des patients	25
3.1. L'approche systémique	25
3.1.1. Un modèle de prise en charge utilisée en psychothérapie	25
3.1.2. L'éducation thérapeutique du patient, un exemple médical et paramédical de l'approche systémique	26
3.1.3. Education thérapeutique chez l'enfant	28
3.2. Des interventions orthophoniques	28
3.2.1. L'aide aux aidants	29
3.2.2. La guidance parentale : un mode d'intervention orthophonique	30
3.2.3. Distinction entre « guidance », « accompagnement » et « éducation thérapeutique » : vers un mode particulier d'intervention orthophonique... ..	31
4. Un mode d'intervention orthophonique en cas de troubles dyslexiques ou une pratique professionnelle particulière : les « entretiens-échanges langagiers » d'Emmanuelle Lederlé (2009)	32
4.1. L'importance du métalangage	33
4.2. Les stratégies d'étayage	33
4.3. La modification de la relation thérapeutique	36
METHODOLOGIE	39
1. Population	39
1.1. Sélection des familles	39
1.2. Les enfants et les parents participant à l'étude	40
1.2.1. Famille-dyade N.....	40
1.2.2. Famille-dyade Z.....	40
1.2.3. Famille- dyade O.....	40
1.2.4. Famille- dyade Y.....	41
1.2.5. Famille- dyade D.....	41
1.2.6. Famille- dyade I.....	41
1.2.7. Famille- dyade X.....	42
1.2.8. Famille- dyade B.....	42
2. Outil méthodologique : l'étude de cas	43

2.1. Définition de l'étude de cas	43
2.2. La grille d'observation.....	44
2.2.1. La stratégie de proximité ou d'établissement d'une confiance partagée (histoire conversationnelle).....	45
2.2.2. La stratégie de réassurance et de dédramatisation.....	45
2.2.3. La stratégie d'adaptation au langage enfantin et de désignation progressive ou stratégie d'adaptation au lexique parental.....	46
2.2.4. La stratégie de faire-dire et de laisser-dire	46
2.2.5. La stratégie de valorisation : approbations, encouragements, compliments, félicitations, marques de respect et de politesse	46
3. Mode de traitement des données	47
3.1. Les temps : T1, T2 et T3.....	47
3.2. La transcription.....	48
3.3. La grille d'observation.....	48
4. Précautions méthodologiques	49
5. Hypothèses opérationnelles.....	50
5.1. Hypothèse opérationnelle : HO1	50
5.2. Hypothèse opérationnelle : HO2	51
5.3. Hypothèse opérationnelle : HO3	51
5.4. Hypothèse opérationnelle : HO4	51
ANALYSE ET RESULTATS.....	52
1. Analyses des données et traitement des hypothèses	52
1.1. Stratégie d'établissement de la confiance partagée ou de proximité : Histoire conversationnelle.....	52
1.2. Stratégie de réassurance, de dédramatisation et de valorisation.....	60
1.2.1. L'orthophoniste rassure le parent sur son attitude, sur sa compréhension du trouble et dédramatise des comportements antérieurs	60
1.2.2. L'orthophoniste rassure le parent en insistant sur les progrès, sur l'intelligence et le comportement de leur enfant.....	61
1.2.3. L'orthophoniste contextualise et explique les erreurs commises par l'enfant.....	62

1.3.	Stratégie d'adaptation au lexique parental.....	63
1.3.1.	L'orthophoniste s'approprie le langage utilisé par la famille	63
1.3.2.	L'orthophoniste s'adapte au lexique du parent.....	64
1.4.	Stratégie du faire-dire et du laisser-dire.....	66
1.4.1.	Faire-dire : L'orthophoniste sollicite l'avis du parent sur les savoirs, les savoir-faire et les difficultés de son enfant.	66
1.4.2.	Laisser-dire : L'orthophoniste laisse le parent prendre des initiatives, s'interroger, l'interpeller.	68
2.	Synthèses et conclusions pour les hypothèses opérationnelles.....	74
2.1.	Synthèses	74
2.1.1.	La phase de questionnement	74
2.1.2.	La phase de prise de conscience et d'établissement de liens	75
2.1.3.	La phase d'appropriation de savoirs et de savoir-faire	76
2.1.4.	La phase de nomination et de transmission des savoirs.....	76
2.2.	Conclusions pour les hypothèses opérationnelles.....	78
2.2.1.	Hypothèse opérationnelle : HO1	78
2.2.2.	Hypothèse opérationnelle : HO2	78
2.2.3.	Hypothèse opérationnelle : HO3	79
2.2.4.	Hypothèse opérationnelle : HO4	80
3.	Positionnement personnel dans la recherche et les situations cliniques	81
3.1.	Stagiaire et étudiante en orthophonie	81
3.2.	L'observation participante	81
	CONCLUSIONS.....	82
1.	Synthèse globale des résultats et des hypothèses théoriques.....	82
1.1.	Hypothèse théorique 1	82
1.2.	Hypothèse théorique 2	83
2.	Critiques sur la démarche et le travail	84
2.1.	Nos regrets.....	84
2.2.	Les intérêts de l'immersion au sein de la pratique clinique	85
3.	Pistes de recherche et perspectives préventives et/ou thérapeutiques.....	85

BIBLIOGRAPHIE.....	86
ANNEXES.....	92
1. Grille d'observations.....	92
2. Liste d'adaptations de Madame B.....	95
3. Les interactions.....	96
3.1. Famille I.....	96
3.1.1. Famille I, temps T2.....	96
3.1.2. Famille I, temps T3.....	105
3.2. Famille X.....	118
3.2.1. Famille X, temps T2.....	118
3.2.2. Famille X, temps T3.....	121
3.3. Famille O.....	133
3.3.1. Famille O, temps T2.....	133
3.3.2. Famille O, temps T3.....	139
3.4. Famille Y.....	147
3.4.1. Famille Y, temps T2.....	147
3.4.2. Famille Y, temps T3.....	150
3.4. Famille N.....	152
3.5.1. Famille N, temps T2.....	152
3.5.2. Famille N, temps T3.....	158
3.6. Famille Z.....	164
3.6.1. Famille Z, temps T2.....	163
3.6.2. Famille Z, temps T3.....	167
3.7. Famille D.....	174
3.7.1. Famille D, temps T2.....	174
3.7.2. Famille D, temps T3.....	178
3.8. Famille B.....	186
3.8.1. Famille B, temps T2.....	186
3.8.2. Famille B, temps T3.....	190

INTRODUCTION

1. Motivations

1.1. Motivations personnelles

Les troubles spécifiques du langage écrit du type dyslexie/dysorthographe sembleraient être des troubles complexes que les non-initiés auraient tendance à sous-estimer et à confondre avec un simple retard d'apprentissage de la lecture. Ils ne se manifesteraient pas uniquement dans le cadre scolaire, mais également dans la sphère familiale. En effet, ces troubles constitueraient un véritable paradoxe, qui pourraient conduire à une incompréhension, à la fois pour l'enfant qui les a, mais également pour ses parents. Cette pathologie provoquerait des conflits au sein de la famille.

Dans plusieurs stages que nous avons réalisés en cabinet libéral, les parents ont souvent témoigné de leur désarroi à faire face aux troubles dyslexiques. Ainsi, ils demandaient régulièrement des conseils aux orthophonistes, à la fin de la séance, pour aider leur enfant au quotidien. Effectivement, il apparaît que, la majorité du temps, l'orthophoniste est en situation duelle avec son patient, pendant les séances, sauf pour certaines pathologies comme le bégaiement, la surdité ou encore la trisomie 21 qui semblent nécessiter la présence des parents dans l'intervention orthophonique de leur enfant (Simon, 2003). Nous nous sommes demandée dans quelle mesure cette pratique professionnelle ne serait pas applicable aux troubles dyslexiques.

1.2. Motivations scientifiques

Vygotski, psychologue socioconstructiviste, a élaboré le concept de « zone proximale de développement ». Vygotski explique que les enfants peuvent réaliser et maîtriser des problèmes difficiles quand ils sont guidés et aidés par une personne compétente, généralement un adulte, au cours d'une collaboration (Vygotski, 1978, cité par Bruner, 1983). C'est en regard du courant socioconstructiviste et des conséquences des troubles dyslexiques, qu'a germé l'idée de rendre le parent compétent face à ces derniers, afin qu'il fournisse une aide appropriée à son enfant. Dans le but de le rendre compétent, nous avons pensé à la possibilité

de l'intégrer dans l'intervention orthophonique, comme c'est le cas pour le bégaiement du jeune enfant.

En effet dans le cadre mentionné, il semblerait que les parents et l'orthophoniste forment une équipe, c'est-à-dire qu'en respectant les recommandations du thérapeute, les parents parviendraient à faire diminuer voire se « résorber » ce trouble (Simon, 2003). Il s'agirait, ici, de rendre le parent compétent, c'est-à-dire lui donner les outils pour gérer au mieux le bégaiement de son enfant au quotidien.

Si l'implication des parents paraît être préconisée pour le traitement de certaines pathologies, pourquoi ne serait-ce pas le cas pour les troubles du langage écrit. Pour avoir effectué un certain nombre de recherche, il s'avère qu'il existe encore très peu d'études voire aucune sur l'intégration des parents, dans le cadre des troubles spécifiques du langage écrit du type dyslexie/dysorthographe. De ces constatations est né notre questionnement de départ.

2. Problématique

La question de départ est la suivante : quels peuvent être le ou les intérêt(s) d'intégrer les parents en séance d'intervention orthophonique, de leur enfant ayant des troubles dyslexiques ? Pour tenter de montrer le ou les intérêt(s), d'une pratique professionnelle particulière, qui consiste à impliquer les parents dans les séances d'intervention orthophonique de leur enfant ayant des troubles dyslexiques, nous utiliserons l'approche des « entretiens-échanges langagiers » de Lederlé (2009).

Il s'agira, donc, de briser le cadre actuel des interventions concernant les troubles du langage écrit, qui n'est constitué généralement que du patient et du professionnel, pour l'élargir au(x) parent(s). Pour ce faire, nous aurons comme méthode de recherche l'étude de cas. Nous essayerons d'étudier, d'analyser l'impact, les conséquences de la participation du parent aux séances d'orthophonie, à travers les interactions qu'il entretient avec le professionnel. Ainsi, notre objet d'étude porte sur l'analyse de cette pratique professionnelle particulière.

Pour réaliser ce travail, nous avons enquêté chez une orthophoniste exerçant en libéral, qui a l'habitude d'impliquer le parent dans la prise en charge de son enfant ayant des troubles dyslexiques. A l'aide d'une grille d'observation largement inspirée de la thèse de Lederlé (2009), nous tâcherons de recueillir les représentations parentales grâce aux stratégies d'étayages utilisées dans l'interaction verbale.

Dans un premier temps, nous exposerons les éléments théoriques qui nous ont permis de formuler nos hypothèses sur cette pratique professionnelle. Nous détaillerons ensuite la méthodologie utilisée pour rendre observable notre objet d'étude, afin de répondre à nos objectifs et hypothèses théoriques. Enfin, la quatrième partie sera consacrée à l'analyse des résultats obtenus, et à leur interprétation. Une mise en regard des résultats avec les hypothèses de travail sera ensuite effectuée.

PARTIE THEORIQUE

1. Les troubles dyslexiques

Dans ce chapitre, nous commencerons par définir les mots « trouble » et « troubles dyslexiques », pour questionner ensuite ces notions dans la perspective du handicap et/ou de la maladie.

1.1. Définitions

1.1.1. Qu'est-ce qu'un trouble ?

D'après les auteurs du Dictionnaire d'orthophonie (Brin et al., 2011, p.286), le trouble se définit en orthophonie de la façon suivante: « dysfonctionnement temporaire ou durable d'un organe, d'une fonction ou d'un système. C'est dans ce sens que le terme est employé en orthophonie. Il est actuellement courant de distinguer, selon les définitions proposées par les sciences cognitives, d'une part les troubles fonctionnels des troubles structurels, d'autre part les troubles développementaux des troubles acquis, enfin les troubles spécifiques des troubles complexes».

Dans le cas des troubles du langage écrit, il s'agit de troubles structurels. Ces derniers : « résistent à la prise en charge orthophonique, qui a pour objectif non de les faire disparaître, mais de favoriser la mise en place de procédures compensatoires, opérationnelles en vue de diminuer l'effet de ces troubles » (Brin et al., 2011,p.286).

Aujourd'hui, les troubles du langage écrit sont désignés par cette appellation : «troubles spécifiques du langage écrit ». En 2011, Brin et al., expliquent que le mot spécifique signifie qu'une seule fonction cognitive est touchée, par opposition à trouble complexe qui implique que plusieurs fonctions cognitives soient atteintes.

1.1.2. Qu'est-ce que sont les troubles dyslexiques ?

Nous distinguerons les dyslexies acquises ou alexies des dyslexies développementales. En effet, les dyslexies acquises empêchent d'avoir accès à la lecture. Contrairement aux

troubles dyslexiques développementaux qui apparaissent au cours du développement de l'enfant et de ses apprentissages (Ramus, 2003).

En 1968, la fédération mondiale de neurologie propose une définition contribuant à la reconnaissance officielle de la dyslexie : « Trouble de l'apprentissage de la lecture survenant en dépit d'une intelligence normale, de l'absence de troubles sensoriels ou neurologiques, d'une instruction scolaire adéquate, d'opportunités suffisantes. Elle dépend d'une perturbation d'aptitudes cognitives fondamentales souvent d'origine constitutionnelle » (Lederlé, 2008, p.16).

L'American Psychiatric Association (A.P.A, 2003, p.60) définit les troubles dyslexiques comme des troubles de l'apprentissage :

« A. Les réalisations en lecture, évaluées par des tests standardisés passés de façon individuelle mesurant l'exactitude et la compréhension de la lecture, sont nettement au-dessous du niveau escompté compte –tenu de l'âge chronologique du sujet, de son niveau intellectuel (mesuré par des tests) et d'un enseignement approprié à son âge.

B. La perturbation décrite dans le Critère A interfère de façon significative avec la réussite scolaire ou les activités de la vie courante faisant appel à la lecture.

C. S'il existe un déficit sensoriel, les difficultés en lecture dépassent celles habituellement associées à celui-ci ».

En résumé : « un enfant qui présente des troubles dyslexiques est un enfant d'intelligence normale ou supérieure (Q.I non-verbal), qui a deux ans de retard en performance de lecture au niveau de la reconnaissance des mots et dont le trouble de la lecture n'est pas principalement explicable par des facteurs sociaux, économiques ou émotionnels » (DeWeck et Marro, 2010, p.139).

Aujourd'hui, environ 5 % d'enfants ayant des troubles dyslexiques sont scolarisés, soit un enfant par classe (Sprenger- Charolles, 2003). La prévalence est d'environ trois garçons pour une fille (Habib et Joly- Pottuz, 2008). Il nous semble donc important de préciser que les troubles dyslexiques ne s'inscrivent pas dans un simple retard de lecture classique mais dans une réelle déviance qui accompagnera l'individu tout au long de son existence. La notion de « durabilité » implique, non seulement, que l'orthophoniste ne peut pas diagnostiquer des troubles dyslexiques chez un enfant de CP qui éprouverait des difficultés à entrer dans l'apprentissage du langage écrit (ce qui ne signifie pas que l'orthophoniste n'ait pas à intervenir quand même dès le CP –voire avant -).

1.2. Les troubles dyslexiques : un handicap ?

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées a, dans son article 114, défini la notion de handicap :

« Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant». La loi de 2005 a élargi la notion de handicap et : « a, comme conséquence, une très forte augmentation de la qualification de handicap pour des troubles des apprentissages » (Brin et al., 2011, p.160). Cette définition est retenue par la maison départementale des personnes handicapées (M.D.P.H.), structure vers laquelle les enfants ayant des troubles dyslexiques sont orientés puisqu'ils présentent une atteinte cognitive. Cette orientation va permettre à ces jeunes de bénéficier d'aménagements pédagogiques spécifiques dus au handicap provoqué par le trouble.

Néanmoins, les considérer comme des personnes handicapées nous gêne car, c'est ne pas reconnaître ou méconnaître leurs ressources, les capacités dont ces personnes font preuve, seules, au quotidien. C'est les réduire à leur handicap. En revanche, nous comprenons la nécessité, d'un point de vue social et scolaire, d'employer le terme de « handicapé » pour désigner les individus ayant ces troubles, afin qu'ils puissent disposer d'aménagements pédagogiques facilitant leur vie scolaire et quotidienne. Ce qui a suscité également beaucoup de questionnements de notre part, sur les troubles dyslexiques, c'est la façon dont ils sont nommés, dans la nomenclature générale des actes professionnels (Brin et al., 2011, p. verte 53). Ils sont désignés par le terme « pathologie ». En effet, pour désigner cette prise en charge, l'intitulé est le suivant : « rééducation des pathologies du langage écrit : dyslexies et/ou dysorthographe » (ibid.). Cette appellation nous a beaucoup interrogée car, à notre connaissance, les troubles dyslexiques ne sont pas une maladie ou une pathologie mais bien des troubles.

1.3. Les troubles dyslexiques : une maladie ?

Pour les auteurs du dictionnaire médical (2001, p. 366-367), la pathologie est : « une partie de la médecine qui étudie les maladies d'un point de vue clinique et

anatomique ». D'après Brin et al., (2011, p.207), une pathologie se définit à la fois comme : « la science étudiant les maladies : leur fonctionnement c'est-à-dire la physiologie pathologique, les effets qu'elles provoquent c'est-à-dire les troubles, les lésions. » mais aussi comme : « l'expression d'une maladie » (ibid.). Dans l'explication de ce qu'est une pathologie, les troubles sont définis comme étant les effets de la maladie.

D'ailleurs, pour Lederlé (2008, p.11) : « Le choix du ou des termes employés pour décrire un objet, ici, la/les dyslexies- a toujours une provenance, une origine, une raison d'être. Il est révélateur du mode de pensée et du monde dans lequel est construit cet objet. Sans prétendre faire de la philosophie, « la » vérité ou « la » réalité d'un objet ou d'un événement du monde n'existe pas en tant que telle : le choix de nommer des difficultés en matière d'écrit « pathologie du langage écrit » (NGAP Nomenclature Générale des Actes professionnels) situe d'emblée l'objet (ou les objets) décrits dans le domaine de la santé, regroupant des « professionnels de la santé » dont font partie les orthophonistes ».

Ramus (2005b, p.77) désigne les troubles dyslexiques comme étant : « une maladie neurodéveloppementale acquise d'origine partiellement génétique » dont : « on ne guérit pas ». Pour remédier à ces troubles, Ramus utilise souvent le terme de « traitement » et ce dans plusieurs de ces articles datant de 2005. A ce propos, Lederlé (2008, p.11) ajoute que : « si Franck Ramus emploie le terme de traitement, alors il situe le phénomène dans le champ de la maladie et de la santé ».

Ramus (2005a, p.7) précise que : « La dyslexie, en tant que trouble spécifique de l'apprentissage de la lecture d'origine génétique et neurologique, n'est qu'une hypothèse (comme tous les modèles et théories scientifiques), mais c'est une hypothèse qui est soutenue par un corpus considérable de données empiriques, et qui mérite donc d'être prise au sérieux. La dyslexie est un problème médical qui admet une solution pédagogique, et qui donc nécessite la coopération du milieu enseignant et du milieu médical ». Même si les troubles dyslexiques tendent à être reconnus comme un problème médical, par de nombreuses études, ils ne sont pas à l'heure actuelle considérés comme étant une maladie chronique, mais comme un trouble chronique, puisqu'ils peuvent accompagner l'individu tout au long de sa vie (A.P.A, 2003).

Synthèse :

Pour notre part, nous envisageons les troubles dyslexiques comme appartenant au domaine médical. Bien que les origines exactes de cette pathologie demeurent difficilement identifiables, de maintes études s'accordent sur des origines neurologique et génétique, donc une origine médicale. De ce fait, la solution uniquement pédagogique que propose Ramus (2005a), pour traiter les troubles dyslexiques, nous semble insuffisante. En effet, si ces derniers sont considérés comme un handicap qui accompagne l'individu tout au long de sa vie, cela signifie que les parents ont donc une place essentielle, au cours des séances d'intervention orthophonique de leur enfant. Cette notion de « durabilité » des troubles dyslexique nécessite donc d'établir, au fur et à mesure de ces séances, une relation de confiance entre le parent et le thérapeute du langage, à l'intérieur de laquelle le premier se sentirait suffisamment à l'aise pour pouvoir s'exprimer et poser des questions au professionnel.

En effet, étant donné que l'enfant passe la majeure partie de son temps avec sa famille, et non pas dans le cabinet de l'orthophoniste et /ou à l'école, le trouble peut retentir sur la qualité des relations avec ses parents, par un manque de connaissances, de compréhension de cette pathologie. C'est pourquoi, en utilisant les stratégies d'étayage développées dans l'approche des « entretiens-échanges langagiers » de Lederlé (2009), nous aimerions montrer le ou les intérêt(s), d'une pratique professionnelle particulière, qui consiste à intégrer les parents dans les séances d'intervention orthophonique de leur enfant ayant des troubles dyslexiques. L'objectif de cette pratique serait, entre autres, de favoriser une meilleure compréhension de ces troubles par les parents.

Ainsi, nous allons nous attacher dans une deuxième partie à détailler ce qui se joue dans les liens familiaux et la manière dont peuvent être vécus les troubles dyslexiques, comment les représentations des membres de la famille par rapport à ces derniers peuvent influencer les séances d'intervention orthophonique.

2. L'enfant ayant des troubles dyslexiques et sa famille

Lors de nos stages, nous nous sommes rendu compte que, pour un trouble identique, les enfants dits dyslexiques ne réagissent pas de la manière, d'une part face à leur trouble, d'autre part face aux exercices rééducatifs. De plus, ces troubles ne retentissent pas seulement sur la

vie du patient, ils touchent également son milieu environnant. En fonction de ce milieu, le vécu de ce trouble et donc la manière d'y réagir seront différents. C'est ce que nous tenterons de montrer ici, dans un premier temps en exposant les notions de famille, de « mythe familial », en envisageant l'impact des représentations familiales sur les troubles dyslexiques.

2.1. La notion de famille

2.1.1. Définition de la famille dans le modèle systémique

Dans cette recherche, la « famille » se limitera à un enfant et à ses parents. Nous ne nions pas l'importance du rôle de la fratrie dans le développement de l'enfant, mais cela nécessiterait un élargissement de notre recherche qui nous semble inapproprié, compte tenu de notre objet d'étude.

Les systémiciens, psychothérapeutes qui s'inscrivent dans l'approche systémique (approche que nous définirons davantage dans le chapitre 3.), définissent la famille comme : « un système ouvert c'est-à-dire constitué d'un assemblage d'éléments d'interrelations constantes ce qui signifie que tout changement même mineur d'un des éléments retentit sur l'ensemble du système et donc indirectement sur tous les autres éléments » (Albernhe , 2008, p.40). Minuchin (1983) cité par Albernhe (2008, p.140) perçoit la famille comme : « la matrice du développement psychosocial de ses membres mais elle doit s'adapter aussi à la société et assurer une certaine continuité à sa culture ». Ce développement psychosocial semblerait être permis par la construction d'un mythe commun à tous les membres de la famille : le mythe familial.

2.1.2. Le mythe familial

Dans leur article, Lambert et al., (2006, p.4 et p.5) citent deux auteurs : d'une part, Ferreira (1963) qui définit le mythe familial comme : « un ensemble de croyances partagées par tous les membres de la famille concernant leurs images et rôles mutuels », d'autre part Onnis qui, en 1996, enrichit la définition de Ferreira : « c'est à l'intérieur de ce mythe, que la famille trouve sa spécificité, tout à fait singulière, elle y trouve donc la raison même de son existence. C'est donc à travers le sentiment d'appartenance créé par le mythe, un sentiment qui est de l'ordre de l'affectivité plus encore que de la logique, que le sujet commence à naître en tant que qu'individu et commence à construire sa propre identité, la conséquence réflexive

de lui-même ». L'enfant construit ainsi son individualité, son identité, en appartenant un groupe (ici, la famille), en partageant les croyances véhiculées par ce groupe. De Singly (1996, p.107) perçoit le groupe familial comme : « structure susceptible d'aider par ses relations chacun à se construire ».

L'enfant s'identifie à ses parents. Il se construit par rapport à eux, par rapport à leurs représentations du monde et des autres. L'enfant est en interaction continue avec son entourage familial. Il se construit grâce aux croyances partagées par les membres de sa famille. Mais c'est aussi à travers leur regard, que l'enfant élabore une représentation de qui il est et de ce qu'il est. Il aura donc à désinvestir des objets, qui lui sont pourtant préconisés (comme une intervention orthophonique par exemple), parce que les croyances véhiculées par le mythe familial concernant cet objet sont erronées. Ce qui prime pour l'enfant, c'est le lien affectif et non le lien logique.

Ainsi, la rééducation orthophonique ne se réduit pas seulement à une technique utilisée avec le patient, elle s'ouvre à un champ plus large : sa famille. Selon nous, nier l'existence des relations que l'enfant entretient avec sa famille, c'est se priver d'éléments fondamentaux pour la prise en charge, parce que ces relations peuvent avoir un impact positif ou négatif sur l'évolution et la prise en charge des troubles.

2.1.3. L'impact des représentations familiales sur les troubles dyslexiques

La logique voudrait que tous les enfants ayant des troubles dyslexiques investissent les séances d'intervention orthophonique car cette dernière leur permet de développer des moyens de compensation pour lire et donc améliorer leur vie quotidienne. Mais si les parents (donc l'affectif) n'investissent pas ce champ, l'enfant n'y verra aucune utilité.

L'étude de Lambert et al., (2006) a démontré que les représentations qu'ont les parents des troubles dyslexiques, associées au système de croyances de la famille, déterminent leur implication ainsi que celle de leur enfant dans la prise en charge orthophonique et, par conséquent, la progression de cette dernière. Les résultats de cette étude ont montré que : « l'effet de la rééducation orthophonique ne se réduit pas au type de technique utilisée mais serait le produit d'une interaction avec les représentations familiales de la dyslexie », ces dernières n'étant « pas des représentations isolées mais s'inscrivent dans l'ensemble des croyances et des valeurs véhiculées par le mythe familial » (Lambert et al., 2006, p.10). Le fait d'accueillir les parents en séance d'intervention orthophonique, c'est leur donner l'opportunité d'exprimer, d'expliquer leurs représentations quant aux troubles dyslexiques.

L'enfant va vivre son trouble et progresser en fonction des croyances, des représentations familiales au sujet de cette pathologie, qui sont véhiculées, notamment, par le langage.

2.1.4. Le rôle des parents dans le développement langagier de leur enfant

Quand l'enfant manifeste son premier cri, ses parents le considèrent d'emblée comme un interlocuteur (Bruner, 1983). Pour communiquer avec leur bébé, ils vont utiliser un langage particulier appelé le motherese (de Boysson-Bardies, 1996). Ce langage consiste à accentuer la courbe mélodique du français avec emphase car le nourrisson est très sensible à la musicalité de la langue. Les syntagmes sont simplifiés, les intonations exagérées, les expressions faciales théâtralisées, pour attirer l'attention et l'intérêt de l'enfant. L'écho de l'adulte, quand il renvoie ce que l'enfant lui a manifesté, atteste de l'activité psychique de ce dernier, de : « son pouvoir de signifier » (Bruner, 1983, p.26). Les parents s'ajustent, se réajustent constamment au développement de leur enfant, c'est ce que Vygotski (1978, cité par Bruner 1983, p.287), appelle la « zone proximale de développement qui est la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés ». L'étayage fourni par les parents permet à l'enfant d'installer et de s'approprier progressivement son langage, son système linguistique.

La représentation qu'ont les parents de leur enfant évolue en fonction des progrès de celui-ci, au fur et à mesure des interactions, sans qu'il s'agisse d'un enseignement. Tout ce « travail » de la part des parents se fait inconsciemment, naturellement. L'enfant a donc besoin d'interaction avec ses parents pour construire son langage en tant que sujet. Rousseau (2000, p.31) précise d'ailleurs que : « Ce qui vaut pour le langage oral vaut pour le langage écrit, à la fois parce que le langage écrit va se développer à partir du langage oral mais aussi parce que des facteurs environnementaux (importance de l'écrit dans le milieu familial, influence du milieu scolaire etc.) vont interagir avec des facteurs personnels, cognitifs en particulier ».

D'un certain point de vue, l'entrée de l'enfant dans le monde scriptural se fait de la même manière que dans le monde de l'oral. En effet, l'enfant découvre l'écrit et y'est sensibilisé grâce aux histoires que les adultes lui lisent. Il développe sa propre représentation

de la lecture à savoir l'oralisation de l'écrit. Grâce à ses parents, l'enfant prend conscience des caractères spécifiques des signes (les graphèmes) et du langage (discours) écrits : peu à peu, il comprend ce que c'est écrire, il comprend que l'on peut noter ce que l'on entend et ce qu'on exprime à voix haute. En effet, les traits spécifiques des lettres sont très différents des dessins que l'enfant réalise. Comme l'explique Weiss en 1985 et en 1996 (cité par De Weck et Marro 2010, p. 118), l'entrée dans le langage écrit ne commence pas à l'entrée de la grande section de maternelle mais dès la lecture des premiers livres au contact des parents, en acquérant « des savoirs et des savoir-faire ».

La façon dont l'enfant s'exprime donne des informations sur qui il est, sur sa personnalité, sur sa culture. Son langage est une peau qui lui permet de sentir le monde à travers ce que ses parents lui ont transmis. Dans son ouvrage *Savoir dire, Savoir-Faire*, Bruner (1983) nous offre une belle citation de Vygotski (1978, p. 287) qui résume bien le rôle des parents : « l'apprentissage humain présuppose une nature sociale et un processus par lequel les enfants grandissent dans la vie intellectuelle de ceux qui les entourent ».

2.2. Les conséquences des troubles dyslexiques pour l'enfant et pour l'équilibre familial

Dans cette partie, nous nous intéresserons aux conséquences du trouble sur l'équilibre familial, en abordant les thèmes suivants : devenir parent, l'enfant rêvé, le deuil de l'enfant imaginé et l'enfant réel avec ses troubles dyslexiques.

2.2.1. Qu'est-ce que devenir parents ?

La venue d'un enfant permet aux deux membres du couple d'accéder au statut de parents. D'après Albernhe (2008, p.144) : « on ne « devient » donc parent que peu à peu, en élevant son enfant au quotidien, parfois difficilement, et non subitement, de fait, dès qu'il est né. D'une certaine façon, c'est l'enfant qui fait que le père et la mère qui s'occupent de lui deviennent véritablement des « parents », adultes-matures et responsables sur lesquels il pourra s'appuyer, et grâce à qui il arrivera à construire positivement sa propre identité ».

Outre les liens de filiation biologique et éducative, les parents ont une fonction de symbolisation, liée à la représentation qu'à l'enfant de ses propres parents, celle que ces derniers lui laissent voir, comprendre.

2.2.2. L'enfant imaginé

Quand un couple désire avoir un enfant, il se met à le rêver, à l'imaginer. Il voit un être parfait. Ce dernier existe bien avant sa conception. Cet enfant accomplira ce qu'ils n'ont pas pu eux-mêmes réaliser. De grands espoirs et de rêves sont projetés en lui. Selon Serrano (2001, p.246) : « tout enfant, surtout s'il a été désiré, est censé réaliser les rêves et l'avenir de l'adulte ». Il aurait pour mission de réparer l'échec de ces parents, de faire aboutir leurs rêves qu'ils n'ont pas pu réaliser. De ce fait, ils se donnent pour objectif commun de permettre à leur enfant de se développer. C'est pourquoi « les difficultés scolaires d'un enfant surtout dans des familles qui investissent cet aspect de la vie, provoquent surprise, consternation, chagrin, incrédulité, et colère, et toujours un sentiment de blessure narcissique » (Kaslow et Cooper, 1978 cité par Serrano, 2001, p.246). La question que nous pouvons nous poser c'est : que se passe-t-il quand un thérapeute annonce aux parents la maladie, le handicap ou le trouble de leur enfant ?

2.2.3. Le deuil de l'enfant rêvé

Nous parlerons ici de maladie car cette dernière implique, nécessairement, la notion de trouble (voir 1.3). D'après Epelbaum et Visier (2007), la maladie d'un enfant représente un traumatisme pour lui et ses parents. Les parents, à l'annonce du diagnostic, subissent un choc qu'ils transmettent inconsciemment à leur enfant. Le traumatisme intervient à deux niveaux :

1°) « Un traumatisme primaire, direct, dû à la crainte de la mort, de la douleur, du handicap » (Epelbaum et Visier, 2007, p. 1)

2°) « Un traumatisme secondaire qui intervient dans l'après-coup et dépend de l'histoire familiale et, notamment, de la présence dans la famille de deuil ou de maladie d'autres personnes. La maladie de l'enfant réactive alors les blessures passées qui ne sont pas cicatrisées » (ibid.).

Epelbaum et Visier (2007, p.1) soulignent que : « la maladie marque la qualité des interactions parents-enfants », ce qu'ils expliquent par plusieurs points :

- Les parents doivent renoncer à l'enfant imaginaire ;

- Ils doivent également admettre que leur enfant ne fait pas partie de la « norme générale » (Epelbaum et Visier, 2007, p.3). Cela signifie accepter le regard d'autrui ;
- Les parents peuvent remettre en cause leur mode d'éducation, « avoir l'impression de ne pas être à la hauteur » (ibid.). et se sentir responsables, donc coupables. Cette culpabilité étant exacerbée quand l'un des parents est porteur de la maladie. Dans le cadre des troubles dyslexiques, ce sentiment, d'après Serrano, (2001, p. 246) : « affaiblit la capacité des parents à faire face positivement aux problèmes de leur enfant. Ils risquent de ne pas les accepter ou de les nier en exigeant des performances impossibles pour l'enfant ou en se désintéressant de la scolarité ».

C'est pourquoi : « Il est particulièrement important de bien connaître les réactions psychologiques de l'enfant et des parents à la maladie chronique car elles influencent inévitablement la façon dont chacun va pouvoir gérer les traitements de la maladie » (Epelbaum et Visier, 2007, p.2).

Dans le cadre des troubles dyslexiques, Lambert et al (2006, p. 8) postulent même, d'après les résultats, qu'ils ont obtenus dans leur étude que : « l'investissement parental constituerait un facteur essentiel de progrès significatifs en lecture ». Ainsi, « l'efficacité de l'intervention de l'orthophoniste dépendrait donc de l'implication des parents (exploration du mythe familial et vigilance quant à la régularité et rôle de relais de la prise en charge orthophonique) et de la collaboration établie entre les partenaires (parents et orthophoniste) et non pas strictement des techniques de rééducation employées » (Lambert et al., 2006, p.10).

2.2.4. L'enfant réel avec ses troubles dyslexiques

D'après Plaza (2011, p.424), chercheuse en psychologie : « les troubles du langage écrit ont été pris en compte dans leur spécificités par la psychologie clinique et la psychopathologie française avec un grand retard. Ces disciplines inspirées par la psychanalyse, ont en effet longtemps considérés les difficultés d'apprentissage comme des symptômes d'un trouble psychoaffectif ». De Weck et Marro (2010) soulignent que l'apprentissage de la lecture peut être considéré comme insoutenable au point où l'enfant développe une peur d'apprendre. Cette peur peut aggraver les troubles dyslexiques. Les troubles de l'apprentissage entraînent bien souvent une faible estime de soi. Cette dernière fait naître des sentiments d'insécurité, d'anxiété à l'égard de l'école, à tel point que l'institution scolaire peut être rejetée par l'enfant. De plus, l'agressivité, la culpabilité, le repli sur soi, la honte engendrés par le

processus d'estime de soi peuvent entraîner une dépression. Soaers-Boucaud et al., (2007) avancent que les répercussions scolaires engendrés par les troubles de l'apprentissage de la lecture sur la vie affective et relationnelle de l'enfant, peuvent aller jusqu'à la dépression.

C'est pourquoi, selon Serrano (2001, p.239) : « Traiter l'enfant comme s'il n'avait qu'un problème cérébral comporterait le risque d'ignorer l'existence de facteurs affectifs (désir d'apprendre, motivation à lire) et sociaux pouvant jouer un rôle déterminant dans l'apparition et l'évolution de du trouble ». Tous ces aspects psychoaffectifs dépendent en grande partie de la valorisation ou de la dévalorisation des parents à l'égard de leur enfant car les efforts de ces derniers « ne font pas souvent l'objet d'une reconnaissance, ni par leur entourage familial, ni dans leur vie scolaire » (Lederlé, 2004, p.33). Ce sont ces interactions qui vont favoriser soit l'échec, soit la réussite de l'adaptation de l'enfant à son trouble (Serrano, 2001). Ils peuvent être considérés par leurs parents comme des enfants « paresseux » et/ ou « immatures » (Lederlé, 2004, p.33). Il est important de comprendre que, malgré leur intelligence, ils ont de réelles difficultés à accéder au langage écrit.

Les sentiments d'anxiété et d'insécurité peuvent également être accrus, renforcés par les réactions de l'entourage qui lui aussi peut être angoissé, inquiet et agressif à l'égard du trouble (Epelbaum et Visier, 2007). C'est pourquoi, d'après Serrano (2001, p.250) : «Intervenir auprès de l'enfant signifie travailler sur sa faible estime de lui-même et sur son manque de confiance en lui. C'est aussi valoriser ses propres ressources dans d'autres domaines et l'aider à faire face à ses sentiments dépressifs et d'anxiété. C'est l'aider progressivement à investir l'apprentissage de la lecture tout en acceptant les difficultés et les frustrations que cela apporte. Intervenir auprès des parents, c'est les aider à accepter leur enfant tel qu'il est en renonçant au-delà de toute ambivalence, à des attentes excessives et en assumant le plus sereinement possible les déceptions éventuelles ; c'est participer avec eux à la mise en place d'attitudes rassurantes, face à l'anxiété et aux sentiments dépressifs, c'est les aider à se montrer plus structurants face à des comportements d'opposition, de manipulation ou d'agressivité de leur enfant ».

Ce qui peut expliquer, entre autres, l'attitude et l'inquiétude des parents peut provenir des propos tenus par les enseignants à l'égard de leur enfant. Ces propos impactent sur les représentations parentales. En effet, l'institution scolaire reconnaît difficilement les troubles dyslexiques et ont parfois des remarques cinglantes et blessantes à l'égard de ces élèves et de leur famille.

2.3. Les parents et l'enfant ayant des troubles dyslexiques face à l'institution scolaire

2.3.1. Le vécu scolaire de l'enfant ayant des troubles dyslexiques

Les professeurs des écoles, qui pour la plupart ignorent « les mécanismes » de cette pathologie, ont bien souvent des remarques stigmatisantes du type « paresseux, idiot, incapable à l'égard de l'enfant » (Bonnelle, 2002, p.52). L'enfant peut baisser les bras parce que les résultats obtenus à l'école ne sont pas à la hauteur des efforts fournis, mais aussi désinvestir progressivement des matières demandant un effort de lecture (Bonnelle, 2002).

Or ce sont les enseignants, qui conseillent les parents et décident en partie du devenir scolaire de leur élève. En effet, un certain nombre de patients qui ont des troubles dyslexiques quitte le cursus scolaire traditionnel pour en intégrer un autre du type S.E.G.P.A. (Section général et professionnel adapté) ou une structure médico-psycho-éducatives, dans lesquelles les pathologies sont éloignées de la leur. Ces orientations, surtout dans le climat économique actuel, sont souvent considérées par la société, l'institution scolaire, la famille et le patient lui-même comme un échec (ibid.).

2.3.2. La solitude des parents face aux troubles dyslexiques mais aussi face à l'institution scolaire

Ce sont les parents qui ont la pénible tâche d'aider leur enfant à faire les devoirs le soir, dans une atmosphère tendue (Rondot, 2002). Ce sont eux qui, lors d'entretien avec l'enseignant, s'entendent dire que leur enfant est paresseux. Ce sont eux qui sont souvent désemparés et démunis face aux difficultés engendrées par les troubles dyslexiques (ibid.).

« Ils vivent encore trop souvent ces difficultés dans l'isolement et le désarroi, ne trouvant ni chez les enseignants, ni chez les médecins, ni dans les médias grands publics, ces informations qui les déculpabiliseraient et leur permettraient d'affronter les problèmes. En plus, d'une perplexité angoissée face aux difficultés de l'enfant, le vécu des parents est souvent celui d'un long et douloureux « parcours du combattant » face à une école et à des institutions extérieures peu compréhensives et parfois culpabilisatrices » (Bonnelle, 2002, p.53). En effet, d'après Rondot (2002, p.102), les enseignants perçoivent les troubles dyslexiques comme étant le résultat d'un problème psychologique causé par la famille et que

« ses problèmes s'arrangeront avec le temps ». Les parents, selon les professeurs des écoles, seraient soit trop protecteurs, soit trop ambitieux pour l'enfant (ibid.).

L'Education Nationale, par sa méconnaissance des troubles dyslexiques, culpabilise les parents et remet en cause leur rôle d'éducateur. C'est pourquoi impliquer les parents en séance d'intervention orthophonique pourrait, sans doute, combattre les préjugés véhiculés par l'école au sujet des troubles dyslexiques, rassurerait les parents et dédramatiserait un certain nombre de situations.

Synthèse :

On ne « naît » pas parent, on le devient. C'est l'enfant qui façonne, qui crée le parent. C'est d'autant plus vrai quand il s'agit d'un enfant particulier comme ceux qui possèdent des troubles dyslexiques. En effet, ces troubles sont particulièrement complexes et subtils à comprendre. Cela doit être un non-sens, pour les parents, d'entendre que leur enfant est intelligent, que son Q.I est tout à fait dans la moyenne voire au-delà, mais que l'accès à la lecture restera difficile pour lui.

Lorsqu'on connaît le rôle fondamental des parents dans le développement langagier et identitaire de leur enfant, leur capacité à s'ajuster au niveau de ce dernier, nous pouvons imaginer la frustration, la difficulté que constitue pour eux le fait de s'adapter à ces troubles dyslexiques et de les comprendre : « Mon enfant va bien, il est en bonne santé, pourtant il éprouve des difficultés pour lire. Comment vais-je pouvoir l'aider ? » Il doit être complexe, pour la famille et pour le patient, de se représenter ce trouble, surtout si l'Ecole ne le reconnaît pas comme un réel handicap et contredit les propos de l'orthophoniste. Les études et les auteurs mentionnés précédemment ont prouvé, que non seulement la pose du diagnostic provoquait un déséquilibre familial, mais que les représentations familiales à l'égard de ces pathologies ont un impact non négligeable sur l'évolution de ces dernières.

C'est au vu de cette réciprocité, qu'il nous apparaît important de repenser le mode d'intervention orthophonique actuelle, en y impliquant les parents, en interagissant avec eux, dans le cadre des troubles dyslexiques. C'est pourquoi il nous a semblé judicieux de détailler les pratiques professionnelles, qui impliquent la famille dans le traitement des patients dans le chapitre qui suit. Cette démarche nous aidera à définir un cadre, dans lequel nous aimerions montrer les intérêts de notre objet d'étude.

3. Des pratiques professionnelles qui impliquent la famille auprès des patients

Dans ce chapitre, nous nous intéressons, tout d'abord, à une approche utilisée par certains psychothérapeutes qui intègre le patient et sa famille en séance thérapeutique : l'approche systémique. Nous faisons ensuite un lien avec la notion d'Education Thérapeutique du Patient (E.T.P.). Enfin, nous présentons ce que nous avons recensé comme interventions orthophoniques en la matière.

3.1. L'approche systémique

3.1.1. Un modèle de prise en charge utilisée en psychothérapie

L'approche a été développée par l'école Palo Alto sous l'égide de Gregory Bateson, dans les années 1920. Dans ce cadre, la famille est perçue comme une unité, un système, où chacun des membres est vu simultanément par le même thérapeute. L'intérêt du professionnel ne se porte pas uniquement sur le porteur du symptôme appelé patient désigné ou identifié, mais sur l'ensemble de la famille, étant elle-même considérée comme ayant un symptôme (Albernhe, 2008). En effet, d'après Caillé (2006), le symptôme apparaît comme une lutte de l'ensemble de la famille qui va tenter de retrouver l'état d'équilibre passé, sécurisant et apaisant, dans l'espoir de pouvoir le perpétuer.

Le but de cette thérapie est justement de : « modifier l'organisation de la famille c'est-à-dire de changer la structure des différents groupes familiaux et leur interrelations » (Albernhe, 2008, p.87). Comme nous l'avons expliqué précédemment, le mythe familial est un facteur fondamental dans la construction identitaire du jeune enfant et permet de rassembler toute la famille autour de ces croyances communes partagées. Il est à l'origine de l'équilibre familial. Ce mythe devient pathologique quand il empêche aux membres de la famille de s'adapter à une nouvelle réalité (ibid.).

Dans cette approche, l'idée n'est pas d'aller à l'encontre de ces croyances, le risque étant pour le thérapeute d'entrer en conflit avec la famille, mais d'avoir un échange avec eux : « pour coconstruire, avec la famille, un nouveau système de valeur alternatif, «un nouveau mythe» qui déterminerait des comportements plus adéquats aux phases évolutives en cours, à la situation sociale et familiale actuelle, pour donner à chacun, et surtout au « patient désigné », un nouveau rôle » (Albernhe, 2008, p.152).

Cette approche relève d'un travail d'équipe où les positions hautes et basses décrites par Vion (2000) sont dissoutes. En effet, les interactions entre le professionnel de la santé et son patient appartiennent au cadre de la consultation médicale qui est « une interaction spécialisée, orientée dès le départ, dans laquelle le rapport de place se trouve d'emblée institutionnalisé » (VION, 2000, p. 109). La relation entre le professionnel et son patient est dite dissymétrique. Ainsi, l'orthophoniste, par exemple, intervient dans la position statutaire de professionnel rééducateur : il est en position « haute ». Il a la responsabilité de l'échange et « dispose d'un savoir et/ou d'un pouvoir spécialisé socialement reconnu » (VION, 2000, p. 130). Le patient est en position « basse », parce qu'il est en demande d'un besoin particulier qui sont les séances d'intervention orthophonique.

Dans le cadre de l'approche systémique, le thérapeute et la famille ont chacun un savoir qu'ils choisissent de partager pour améliorer la qualité de vie du patient désigné et de ses proches. Grâce à l'échange et notamment à la métacommunication, c'est-à-dire à la façon dont la famille définit le symptôme, le thérapeute, identifie le problème avec l'ensemble familial, ce qui donne lieu à une diminution de la culpabilité parentale et favorise le deuil de l'enfant idéal (Caillé, 2006). Le but est de construire avec la famille et le patient des objectifs réalisables c'est-à-dire adaptés aux difficultés et adaptés à leur vie quotidienne. Ces objectifs doivent pouvoir être concrétisés dans un futur proche. Pour ce faire : « le thérapeute stratégique doit s'efforcer d'amener dans ce discours le maximum d'éléments concrets empruntés à la vie quotidienne source irremplaçable d'informations sur le style de vie, la façon de voir les choses, les valeurs, la manière dont les problèmes ont pu être résolus etc » (Albernhe, 2008, p.64).

Impliquer les parents en séances d'intervention orthophonique, dans la dynamique de cette approche, en les laissant s'exprimer, leur permettrait de prendre peut être davantage conscience des difficultés, mais aussi des capacités de leur enfant. De plus, le modèle systémique tend, aujourd'hui, à s'étendre à d'autres professions du domaine paramédical et médical, ce que nous allons détailler dès à présent.

3.1.2. L'éducation thérapeutique du patient, un exemple médical et paramédical de l'approche systémique

La définition générale retenue de l'E.T.P par l'Organisation Mondiale de la Santé (O.M.S) est publiée en 1996 : « Elle vise à aider les patients à acquérir ou maintenir les compétences dont ils ont besoin pour gérer au mieux leur vie avec une maladie chronique.

Elle fait partie intégrante et de façon permanente de la prise en charge du patient. Elle comprend des activités organisées, y compris un soutien psychosocial, conçues pour rendre les patients conscients et informés de leur maladie, des soins, de l'organisation et des procédures hospitalières, et des comportements liés à la santé et à la maladie. Ceci a pour but de les aider (ainsi que leurs familles) à comprendre leur maladie et leur traitement, collaborer ensemble et assumer leurs responsabilités dans leur propre prise en charge, dans le but de les aider à maintenir et améliorer leur qualité de vie » (Haute Autorité de santé : H.A.S, 2007a, p.8).

Le but de l'E.T.P n'est pas de guérir mais d'acquérir un certain confort par rapport à la maladie, en tenant compte et en s'appuyant « sur ce que le patient sait, ce qu'il a compris, ce qu'il sait faire et éventuellement ce qu'il lui reste à apprendre » (D'Ivernois et Gagnayre, 2011, p.47). Ce modèle de soin se situe à la fois au stade de la prévention secondaire et tertiaire. En effet, il existerait trois stades de prévention :

- le stade de prévention primaire, dont le but est d'informer, de donner des conseils personnalisés et adaptés à chaque famille ;
- le stade de prévention secondaire qui correspond la recherche de facteurs de risque permettant de retarder l'apparition de la maladie ;
- le stade de prévention tertiaire qui est celui des soins, pratique habituelle et reconnue (D'Ivernois et Gagnayre, 2011).

L'E.T.P est délivrée dans toutes les structures y compris dans les cabinets libéraux et s'adresse à des patients atteints de maladies chroniques. Ce modèle éducatif fonde l'élaboration de son programme sur l'approche systémique (D'Ivernois et Gagnayre, 2011). En effet, cette pratique peut s'adresser au patient et à son entourage proche. Dans le cadre des troubles aphasiques par exemple, troubles pour lesquels l'orthophoniste joue un rôle fondamental : « L'intégration du modèle systémique dans le modèle médical inscrit le thérapeute dans un système où chacun (interlocuteur, personne aphasique, intervenant) tente de trouver des solutions concrètes à des situations problématiques » (Société Française Neuro-Vasculaire, Société Française de Médecine Physique et de Réadaptation, 2011, p.5). Bien que l'E.T.P n'en soit qu'à ces prémices dans le domaine de l'orthophonie, avec l'aide de la famille et du patient, le thérapeute du langage va tenter de déterminer un moyen de communication le plus efficace possible pour que chaque membre de l'entourage puisse échanger au mieux. Il s'agira pour l'orthophoniste d'identifier les besoins, les attentes communicatives de chacun,

pour que le patient soit le plus autonome possible : « C'est dans la perspective d'une adaptation à la communication de cet adulte et en vue d'une réinsertion familiale et parfois professionnelle que le dialogue entre le praticien et l'entourage se révèle indispensable ; l'orthophoniste est alors un médiateur » (Kremer et Lederlé, 2012, p.101).

Impliquer les parents dans les séances d'intervention orthophonique dans le cadre des troubles dyslexiques, conduirait peut-être à ouvrir ce dialogue, à connaître les conduites et/ ou les moyens quotidiens qu'ils mettent en place pour aider leur enfant, pour s'adapter à la pathologie. Ces initiatives parentales seraient approuvées, encouragées et valorisées par le thérapeute du langage. C'est pourquoi, nous nous sommes demandée si l'E.T.P. pouvait, également, se pratiquer auprès des adolescents ou des enfants atteints de maladies chroniques et si les parents étaient impliqués dans les séances.

3.1.3. Education thérapeutique chez l'enfant

Cette éducation peut également s'adresser aux enfants. Elle intègre, de façon plus ou moins importante les parents, en fonction de l'âge de l'enfant et de son autonomie : « Quel que soit l'âge de l'enfant, les parents ne doivent pas être déresponsabilisés ou déchargés en ce qui concerne la gestion de la maladie de leur enfant » (H.A.S, 2007b, p.4). En fonction des recommandations mentionnées par la H.A.S. (2007b, p.4) : « Les difficultés d'apprentissage (lecture, compréhension de la langue, handicap sensoriel, mental, troubles cognitifs, dyslexie, etc.) ne doivent pas priver *a priori* les patients d'une ETP ». Les troubles dyslexiques devraient donc bénéficier d'une telle prise en charge, puisqu'il s'agit de troubles chroniques. Néanmoins, bien qu'il semble possible d'intégrer les troubles dyslexiques dans cette approche, nous n'avons pas trouvé, dans la revue de littérature, d'études réalisées en la matière. C'est pourquoi notre intérêt va se porter, dès à présent sur deux pratiques actuelles et singulières utilisées dans le domaine de l'orthophonie, dans lesquelles l'environnement familial est intégré.

3.2. Des interventions orthophoniques

Comme le souligne Rousseau (2000), rares sont les approches en orthophonie qui tiennent compte :

- des facteurs environnementaux influençant positivement ou négativement le trouble ;

- du déséquilibre familial qu'il provoque ;
- de la fonctionnalité des dispositifs mis en place au quotidien pour tenter de l'atténuer.

Alors que «les thérapeutes du langage améliorent toujours la qualité de la communication intrafamiliale en rassurant, déculpabilisant, valorisant les personnes et en dédramatisant les problèmes ainsi qu'en instaurant des conduites langagières adaptées » (Kremer et Lederlé, 2011, p. 89).

De plus, dans l'article 4 du décret de compétence en orthophonie, il est précisé que : « la rééducation orthophonique est accompagnée en tant que besoin, de conseils appropriés à l'entourage proche du patient » (Brin et al., 2011, p. 51). Bien que le contenu de cet article paraisse flou et vaste, il semblerait que deux interventions orthophoniques s'inscrivent dans la démarche de cet article :

- L'aide aux aidants familiaux qui a pour but de former et d'informer ces personnes qui s'occupent de leur proche atteint de maladie neurodégénératives ou victime d'accident vasculaires-cérébraux ;
- la guidance parentale qui accompagne les parents dans le trouble et/ou le handicap de leur enfant et qui semble tenir compte des facteurs environnementaux autour de ce dernier.

3.2.1. L'aide aux aidants

D'après la H.A.S (2010, p.1), l'aidant naturel se définit comme « des personnes non professionnelles qui viennent en aide à titre principal, pour partie ou totalement, à une personne dépendante de son entourage pour les activités de la vie quotidienne ». Ces personnes interviennent non seulement dans les soins quotidiens du patient (la toilette, l'alimentation, la prise des médicaments...), mais le soutiennent moralement et dans les démarches administratives. En général, ces personnes sont des membres de la famille, c'est pourquoi on parle d'aidant familial. Dans le cadre de l'orthophonie et notamment celui des troubles aphasiques, il s'agit d'informer et former l'aidant à mieux comprendre cette pathologie, de limiter l'impact de celle-ci à la fois pour le patient mais aussi pour son entourage (Fédération Nationale des Orthophonistes, 2010). Grâce à des formations délivrées par des thérapeutes du langage et des psychologues, les aidants vont pouvoir partager leur expérience et élaborer des stratégies pour pallier aux difficultés de communication.

Nous trouvons qu'offrir cet espace de parole aux aidants leur permet de se rencontrer, d'échanger sur le vécu et de se sentir un peu moins seul face à la souffrance engendrée par la maladie de leur proche. Compte-tenu de la complexité des troubles aphasiques, il nous paraît difficile de réussir à faire comprendre en quelques jours seulement ces pathologies. Il nous semble que cela nécessite un cheminement de la pensée, qui ne peut se faire que si cet aidant est accompagné régulièrement par l'orthophoniste. Ce dernier répondra au fur et à mesure à ses questions, lui apportera l'aide dont il a besoin au moment opportun et non pas qu'au moment de la formation. Nous pensons que cette construction, ce cheminement de la pensée est le même pour les troubles dyslexiques, d'où l'idée d'impliquer les parents dans les séances d'intervention orthophonique. L'aide aux aidants est utilisée, généralement, pour des patients d'âge adulte atteint de maladie chronique, c'est pourquoi nous allons désormais nous intéresser à une intervention orthophonique qui accompagne les parents dans le développement de leur jeune enfant ayant un handicap.

3.2.2. La guidance parentale : un mode d'intervention orthophonique

Brin et al., (2011, p.122) définissent cette pratique comme un : « ensemble des moyens mis en place, auprès d'un enfant handicapé, quel que soit le handicap, afin de préserver ou rétablir une bonne relation parents/enfant et éviter que d'autres facteurs ne viennent s'ajouter aux difficultés de l'enfant . La guidance parentale est intrinsèquement liée à l'éducation précoce de l'enfant ».

La guidance parentale s'articule autour de trois axes :

- L'accompagnement parental qui va aider les parents à surmonter le handicap de leur enfant, à l'accepter et à revoir leurs exigences éducatives et scolaires ;
- L'information concernant le développement futur de leur enfant.
- Les conseils délivrés, au fur et à mesure, sur les attitudes, les conduites à adopter pour favoriser le meilleur développement possible pour leur enfant (ibid.).

Cette pratique professionnelle se situe uniquement dans la prévention primaire (Kremer et Lederlé, 2011). En effet, il s'agit de donner des conseils adaptés et personnalisés, en fonction du handicap de l'enfant, de ses difficultés et du mode de vie familial. Il existe actuellement un débat entre le terme guidance et accompagnement parental. Si certains auteurs ne différencient pas ces deux pratiques, d'autres comme Monfort (2010) estiment qu'il s'agit de deux interventions orthophoniques différentes. Pour lui, l'accompagnement

parental est une démarche utilisée pour des enfants dont le développement est normal mais lent. Pour aider les familles à s'adapter à l'enfant, des informations, des conseils et des modèles vont leur être délivrés. Les modèles seront à reproduire à la maison (ibid.). Or toutes ces aides sont également apportées dans le cadre de la guidance, puisque d'après Brin et al. (2011), cette dernière se définit entre autre par l'accompagnement parental. A première vue, il semblerait que la guidance et l'accompagnement parentaux s'apparenteraient à une forme d'E.T.P. Pourtant, il existe une réelle différence.

3.2.3. Distinction entre « guidance », « accompagnement » et « éducation thérapeutique » : vers un mode particulier d'intervention orthophonique

D'après le Petit Robert (2002, p.1231), guider signifie : « accompagner en montrant le chemin » ou : « faire aller, pousser dans une certaine direction ». Il semble que, dans le cadre du handicap ou du trouble, il n'y a pas qu'une seule direction possible décidée par l'orthophoniste mais plusieurs qui doivent être discutées et approuvées par la famille. Ainsi, cela permettrait de ne plus se situer seulement au stade de la prévention primaire, mais d'être également aux stades secondaire et tertiaire (comme dans le cadre de l'E.T.P) pour répondre au mieux aux besoins quotidiens de l'enfant avec, à l'appui, des informations concrètes données par lui-même et ses parents. De plus, le terme de guidance induit la notion de savoir maîtrisé par l'orthophoniste et met les parents en position de non experts. Or eux aussi ont des connaissances à apporter sur le vécu du handicap au quotidien.

Comme un certain nombre d'auteurs, nous ne différencions pas réellement l'accompagnement parental de la guidance. Cependant, nous nous demandons si l'accompagnement parental ne qualifie pas la pratique qui consiste à accueillir les parents à la fin de la séance d'intervention orthophonique, pour leur expliquer le contenu des activités du jour et les conseiller sur les adaptations à réaliser au quotidien pour s'adapter à l'enfant et à son trouble. Enfin, la signification d'accompagnement ou accompagner se définirait comme « se joindre à (quelqu'un) pour aller où il va en même temps que lui, aller de compagnie avec » (Le Petit Robert, 2002, p. 17). L'idée de se joindre voire de se rejoindre nous plaît car il s'agit de lien, de « rencontrer » autrui. Dans son mémoire de recherche, Mathieu (2011, p.54) parle de l'orthophoniste comme d'un médiateur puisqu' « il est en lien avec différentes personnes de l'entourage de l'enfant, et contribue ainsi à son épanouissement et à son mieux-être ». Ce lien, dont parle Mathieu (2011), reflète le travail effectué dans le domaine de l'E.T.P, puisqu'il s'agit pour chaque participant (patient-professionnel-entourage) de se

mettre d'accord sur les compétences à acquérir pour permettre au malade de vivre le plus confortablement possible (D'Ivernois, Gagnayre, 2008).

Ainsi, le cadre, dans lequel nous aimerions opérationnaliser notre objet d'étude, s'inscrit davantage dans la dynamique de l'éducation thérapeutique. En effet, il s'agirait d'apprécier une pratique professionnelle qui implique les parents à tous les niveaux de la prévention et non plus seulement au stade de la prévention primaire comme c'est le cas dans la guidance ou l'accompagnement parental. Dans ce cadre, les parents et les patients forment une équipe avec le professionnel qui tient compte des représentations, des savoirs et des savoir-faire familiaux pour construire ses interventions orthophoniques.

C'est pourquoi nous allons nous attacher, maintenant, à décrire une pratique professionnelle orthophonique, qui envisage la relation thérapeutique entre l'enfant et l'orthophoniste comme un partenariat. Nous allons étudier cette pratique, initialement formalisée à partir de l'analyse des stratégies d'étayage mises en œuvre par l'orthophoniste en direction de l'enfant.

4. Un mode d'intervention orthophonique en cas de troubles dyslexiques ou une pratique professionnelle particulière : les « entretiens-échanges langagiers » d'Emmanuelle Lederlé (2009)

Devant la pluralité et la diversité des modes d'intervention orthophoniques en cas de troubles dyslexiques, nous avons préféré n'en décrire qu'un : celui qui correspondait le mieux à notre recherche, c'est-à-dire l'étude de la relation que le thérapeute du langage entretient avec son patient, au sein de l'interaction. Pour définir ce qu'est un entretien échange-langagier, Lederlé (2009, p.317) s'appuie les différentes caractéristiques de l'interaction verbale c'est-à-dire :

« la mise en présence de deux acteurs ; leur action conjointe menée dans un cadre socialement défini ; la co-construction sensée de cette action qui contribue au développement du lien social ; un lieu et un moyen d'acquisition pour faire émerger et se développer chez les protagonistes des capacités et des connaissances, dont ils n'ont pas forcément conscience (leur « déjà-là » non conscientisé); la flexibilité dans la coopération des partenaires qui leur permet de faire émerger des représentations, leurs savoirs et leurs savoir-faire, dans l'objectif de construire des savoirs communs partagés».

Il s'agit donc pour l'orthophoniste d'aller à la rencontre de l'enfant dans un cadre social défini, celui des séances de rééducation orthophonique, pour développer et asseoir des connaissances dans le domaine du langage écrit, chez son jeune patient. Pour répondre à ses objectifs, Lederlé (2009) a choisi, au sein de l'interaction qu'elle entretient avec l'enfant, d'accorder une place importante au métalangage, d'installer des stratégies d'étayage et de modifier la relation thérapeutique.

4.1. L'importance du métalangage

Pour rencontrer l'enfant, Lederlé (2009, p.353) a choisi de s'appuyer sur le langage notamment sur l'étayage adressé aux enfants par l'adulte pour leur faire découvrir : « d'une part leurs savoirs en les mettant en mots grâce à l'étayage discursif de l'orthophoniste, d'autre part, l'adulte élabore cet étayage grâce à l'interaction avec les enfants », car selon l'auteur : « L'intérêt supposé de cette interaction est qu'elle doit permettre l'émergence de ce travail réflexif chez l'enfant dans une situation de communication, par le langage et sur le langage » (ibid.).

Lederlé (2009), à partir des propos de son patient et d'une activité de lecture, le questionnera sur ses savoirs (« ce que c'est de lire et être en capacité de l'exprimer »), sur ses savoir-faire (« lire »). Selon l'auteur : « Les mises en mots étayantes de l'adulte ont pour objectif de favoriser l'émergence de verbalisations métaprocédurales de la part de l'enfant et la découverte de sa propre manière de procéder ainsi que de sa capacité à la formuler » (Lederlé, 2004, p.40). Ainsi, l'idée est que ces connaissances déclaratives (le fait de pouvoir les exprimer) acquièrent une valeur procédurale (le fait de pouvoir le faire). Néanmoins, faire verbaliser à l'enfant ou même à l'adulte son activité n'est pas chose aisée, c'est pourquoi Lederlé (2009) a mis en place un certain nombre de stratégies d'étayage, dans le but de faire émerger ces verbalisations sous-tendues par le métalangage.

4.2. Les stratégies d'étayage

Afin de favoriser l'émergence de ces verbalisations métaprocédurales chez l'enfant ou chez l'adolescent, Lederlé (2009) met en place un certain nombre de stratégies.

Il s'agit de conduites langagières qui permettent à l'orthophoniste de s'adapter à ses jeunes patients. Lederlé (2009) en a défini cinq qui constituent son « style professionnel » :

- La stratégie de proximité : l'histoire interactionnelle

Au fur et à mesure des séances, l'orthophoniste et son patient apprennent à se connaître, partagent des souvenirs communs en matière de langage écrit, sur lesquels le professionnel va prendre appui pour créer une relation de confiance qui sécurise l'enfant. L'ensemble de ces souvenirs construisent l'histoire interactionnelle entre les deux partenaires de l'échange. Comme le suggère Albernhe (voir partie théorique 3.1.), l'orthophoniste fait souvent appel aux représentations antérieures de l'enfant en utilisant l'expression « tu te souviens ? ». Elle s'efforce d'amener dans son discours le maximum d'éléments concrets empruntés à la vie quotidienne de l'enfant. « Elle sollicite le jugement des enfants sur l'évolution de leurs troubles dyslexiques (attestant de leur histoire partagée) tout en leur donnant le sien, positif, qui les valorise » (Lederlé, 2009, p.432). Selon Serrano (2001, p. 249) « Cette écoute empathique rend possible l'établissement d'une relation de confiance ». En effet, pour que l'enfant se sente suffisamment en confiance pour s'exprimer, l'orthophoniste s'adapte à sa personnalité, à son comportement en se remettant en cause, pour éviter d'ajouter une difficulté supplémentaire à son jeune patient. Par exemple, Lederlé (2009) reçoit dans son cabinet une petite fille timide, E, qui parle très doucement. Afin de comprendre ce que E lui dit, l'orthophoniste lui explique qu'elle-même est un peu sourde et qu'il faudrait que E parle plus fort. Cette stratégie est fondamentale car elle permet de conditionner les autres, notamment celle du faire-dire et du laisser-dire.

- La stratégie de réassurance et de dédramatisation

Cette deuxième stratégie est liée fortement à la précédente, puisqu'il s'agit de s'appuyer sur les représentations de l'enfant pour les faire évoluer et lui prouver qu'il a progressé. C'est le réassurer, voire l'assurer dans sa capacité à réfléchir, afin qu'il se fasse confiance, qu'il croie en ses capacités. Ainsi, cette technique d'étayage a pour objectif de reconnaître les progrès du patient, son droit à l'erreur et d'éviter les critiques stigmatisante : « Le but est de provoquer une rupture dans les représentations de leur trouble que se sont construites les enfants par rapport à ce qu'ils ont pu entendre » (Lederlé, 2009, p.439). L'accent est mis sur le savoir et savoir-faire de l'enfant.

- La stratégie d'adaptation au langage enfantin et de désignation progressive

La thérapeute du langage adapte son langage, son vocabulaire à son interlocuteur, afin d'être compris. En effet, un adulte ne s'adresse pas un enfant, comme il s'adresserait à un des ses pairs. Ici, Les tournures de phrases et le lexique sont simplifiés. Cet ajustement, cette appropriation de langage enfantin permettra à l'orthophoniste d'être certaine, à son tour, d'avoir compris ce que le patient lui dit. Pour comprendre et être compréhensible, l'orthophoniste réutilise dans ses propos des mots empruntés au discours de l'enfant (Lederlé, 2009).

- La stratégie du faire-dire et du laisser dire

Il s'agit d'aider le jeune patient à mettre en mots ce dont il est capable, tout en lui laissant le temps et la place de s'exprimer. Pour cela, l'orthophoniste suscite un questionnement chez l'enfant, questionnement qui remet en cause les représentations antérieures, qu'il s'est construites vis-à-vis des troubles dyslexiques. En l'incitant à s'exprimer sous forme de relances, de questions, mais surtout en lui laissant le temps de mettre en mots sa pensée, la professionnelle l'aide à formuler des hypothèses sur ces erreurs, à prendre conscience de ses capacités et à faire émerger ses représentations sur les troubles dyslexiques. L'orthophoniste tentera de faire évoluer les représentations actuelles au fur et mesure des séances, en tenant compte de la « zone proximale de développement » (Vygotski, 1978, cité par Bruner, 1983, p.287) et des propos de l'enfant.

- La stratégie de valorisation : approbations, encouragements, compliments, félicitations, marques de respect et de politesse

L'orthophoniste reconnaît chez cet enfant ou chez cet adolescent son intelligence, sa capacité à réfléchir, à mettre en place des moyens de compensation. Elle le félicite également pour toutes les hypothèses qu'il a émises concernant ses difficultés. L'orthophoniste lui redonne confiance en lui, en le valorisant. Il s'agit de provoquer une rupture, avec ce qu'il peut vivre quotidiennement à l'école. « Pour que ces enfants soient en mesure de se « reconsidérer », c'est-à-dire changer la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes, l'orthophoniste adopte un parti pris : elle met en exergue ce qu'ils réussissent » (Lederlé, 2009, p.453). La thérapeute du langage utilise son statut professionnel, qui est socialement reconnu pour

créditer de savoirs et de savoir-faire de son jeune patient. Ainsi, cette reconnaissance est légitime et valable compte-tenu de l'habilitation de l'orthophoniste à pouvoir exercer sa profession.

Chacune de ces stratégies sont étroitement liées et s'imbriquent les unes des autres. Il peut parfois être complexe de distinguer l'une par rapport à l'autre, au sein d'une même interaction. Enfin, l'adoption de ces techniques d'étayage confère des rôles à chacun et va conduire à une modification de la relation thérapeutique entre l'enfant et son thérapeute du langage.

4.3. La modification de la relation thérapeutique

Comme c'est le cas dans l'E.T.P, les participants de l'échange co-construisent ensemble du sens (Lederlé, 2004). La séance d'orthophonie devient un lieu d'échanges où l'orthophoniste, elle-même, s'estime comme une apprenante et reconnaît des savoirs et des savoir-faire à l'enfant, qu'elle considère comme étant un sujet et non pas comme un objet : « Envisager ainsi la relation entre l'adulte et l'enfant sous forme d'une collaboration dans laquelle chaque partenaire construit grâce à l'autre des savoirs et des savoir-faire, s'inscrit dans les perspectives piagétienne et vygotskienne pour lesquelles ce ne sont pas des manques, les lacunes, les insuffisances, qui caractérisent la pensée enfantine mais au contraire ses potentialités de développement » (Lederlé, 2004, p.36).

L'objectif de cette approche est que le patient prenne conscience de la façon dont il procède pour identifier un mot qu'il ne reconnaît pas d'emblée, grâce au métalangage, aux verbalisations métaprocédurales et ainsi, de le rendre plus acteur de ses troubles au quotidien. Pour l'orthophoniste, il s'agit, à partir de la façon dont l'enfant se représente ses troubles dyslexiques et de la manière dont il s'approprie le langage écrit, de s'ajuster, de lui donner des moyens adaptés et personnalisés pour remédier à ses difficultés. L'enfant, ici, n'est plus perçu comme un être en difficulté, mais comme un individu qui, malgré son handicap, possède des connaissances, ce qui va entraîner un bouleversement thérapeutique dans la relation qui unit l'orthophoniste et son patient. La relation entre l'orthophoniste et son patient, ici, est réaménagée puisque la première accepte de créditer les enfants troublés de connaissances. Le thérapeute du langage n'est plus dans une position paternaliste ou autoritaire, la place est laissée à la négociation entre les objectifs du thérapeute et les attentes/besoins réels du patient.

De plus, pour cette orthophoniste, la relation ne devrait pas se limiter à l'enfant et son thérapeute mais s'élargir au cercle familial et scolaire. En effet, Lederlé (2008, p.30) souligne l'intérêt : « de repenser les modes d'intervention, en matière de rééducation orthophonique, non pas en envisageant seulement la relation, essentielle de « son point de vue », entre l'enfant et l'orthophoniste, mais aussi en interagissant avec les représentants du « monde » familial et scolaire de l'enfant, c'est-à-dire sa famille et ses enseignants.

Synthèse

Dans ce chapitre, la place accordée au langage est essentielle, puisqu'elle semble permettre au professionnel, non seulement, d'apprécier la définition donnée par le patient de ses troubles mais également de comprendre davantage le comportement, l'attitude de ce dernier face aux propositions thérapeutiques.

Ainsi, l'objectif de ce travail est de briser le cadre actuel des interventions concernant les troubles du langage écrit, qui n'est constitué que du patient et du professionnel, pour l'élargir au(x) parent(s), et d'inscrire notre objet d'étude dans la dynamique de l'approche systémique en accordant une place essentielle au langage et à la relation (il est évident que le rôle de l'orthophoniste n'est pas de modifier les relations familiales, puisque c'est le travail du psychothérapeute, mais d'en tenir compte pour s'adapter au système familial). C'est pourquoi, nous aimerions étudier l'implication du ou des parent(s) en tant que membre(s) actif(s) en séance de rééducation, en appliquant les stratégies des « entretiens-échanges langagiers », pour observer l'intérêt ou non, d'une pratique professionnelle particulière, qui consiste à intégrer le ou les parent(s) dans l'intervention orthophonique auprès de leur enfant ayant des troubles dyslexiques.

Nous émettons l'hypothèse que la participation des parents en séance peut être bénéfique pour le bien-être de l'enfant, pour la progression de la rééducation, ainsi que pour les parents. Ainsi, nous postulons que l'efficacité thérapeutique, pour des enfants ayant des troubles dyslexiques, passe par l'implication d'un ou des parents pendant les séances d'intervention orthophonique.

Nous supposons également qu'impliquer un parent dans les séances d'orthophonie (séances destinées au départ exclusivement à leur enfant) permet d'améliorer la gestion des troubles dyslexiques par l'enfant, au quotidien. En somme, l'implication et la participation des parents devraient leur permettre de modifier, leur comportement, leurs conduites

METHODOLOGIE

Dans cette seconde partie, nous présenterons, tout d'abord, les familles qui ont accepté de participer à notre recherche, puis nous décrirons les outils méthodologiques que nous avons utilisés. Enfin, nous exposerons la mise en oeuvre pratique de nos principes méthodologiques et les difficultés auxquelles nous avons dû faire face pendant nos observations.

1. Population

1.1. Sélection des familles

Les critères que nous avons retenus pour sélectionner les familles sont les suivants :

- l'enfant, qu'il s'agisse d'une fille ou d'un garçon, présente des troubles spécifiques du langage écrit du type dyslexique/ dysorthographe diagnostiqués au cours d'un bilan orthophonique initial ;
- il bénéficie d' « une rééducation des pathologies du langage écrit: lecture et / ou orthographe » (Brin et al., 2011, p. verte 53) ;
- un de ses parents participe à chaque séance d'orthophonie (avec l'accord préalablement obtenu de l'enfant). Nous désignerons donc les familles des enfants accueillis en intervention orthophonique sous l'appellation : « famille-dyade X».

Huit familles ont participé à notre recherche. Parmi les huit enfants de notre échantillon, seuls deux garçons ont des troubles dyslexiques, les six autres n'étant que des filles. Or comme nous l'avons vu dans la partie théorique 1.1.2, le sexe ratio selon les études serait de trois garçons pour une fille. Dans le but de connaître au mieux chacune des familles, nous nous sommes appuyée sur les données délivrées par ces dernières lors de l'anamnèse. Nous allons, brièvement, présenter les enfants et les parents ayant accepté de prendre part à l'étude.

1.2. Les enfants et les parents participant à l'étude

1.2.1. Famille-dyade N

Nous rencontrons N le 21 novembre 2012, qui est alors âgée de 8 ans 2 mois, pour la première fois. Cette date correspond également à la première fois où N vient en séance avec l'orthophoniste. Cette dernière et N se « connaissent » déjà plus ou moins, puisque la grande sœur de N, C, est accueillie, ainsi que sa mère, depuis le 1^{er} juillet 2011 pour des troubles dyslexiques sévères, en séance d'intervention orthophonique. N est née le 29 septembre 2004 et est suivie depuis le 21 septembre 2011, pour une suspicion de troubles dyslexiques.

1.2.2. Famille-dyade Z

Suivie depuis le 13 février 2007, Z est née le 10 janvier 2003. Au départ, Z a été adressée à l'âge de 4ans 1mois, par une pédiatre, parce que cette dernière trouvait qu'elle « parlait mal ». Elle présentait essentiellement des troubles de la parole. Des séances d'interventions orthophoniques ont été réalisées, quand Z était à la maternelle. Régulièrement, des pauses ont été effectuées. Mais alors qu'elle rentrait au cours élémentaire première année en septembre 2010, elle était alors âgée de 7 ans et 7 mois, des difficultés importantes dans le domaine du langage écrit, notamment en reconnaissance de mots écrits, en compréhension et en production. A l'âge de huit ans, les troubles dyslexiques de Z ont été diagnostiqués. Z et sa mère sont, donc, accueillies en séance d'intervention orthophonique, tous les mercredis depuis septembre 2010. Nous avons rencontré cette famille, le 12 décembre 2012 pour la première fois, alors que Z était âgée de 9 ans 11 mois.

1.2.3. Famille- dyade O

O, née le 30 octobre 2003, est accueillie depuis le 23 décembre 2009 en séance d'intervention orthophonique, avec sa mère. Elle avait alors 6ans 2mois. A cette époque, un bilan du langage écrit a été demandé par l'instituteur du cours primaire qui s'inquiétait parce que O ne parvenait pas à mémoriser le nom des lettres de l'alphabet et qu'elle commettait beaucoup d'inversions de syllabes et de phonèmes. En effet, O a été suivie dès cet âge pour une forte suspicion de troubles dyslexique qui ont été diagnostiqués quand elle a eu huit ans. Nous avons rencontré O et sa mère, pour la première fois, le 12 décembre 2012, alors que la

petite fille était âgée de 9 ans 1 mois. O se rend en séance d'intervention orthophonique toutes les semaines. Madame O n'étant disponible qu'un mercredi matin sur deux, la petite fille vient également une fois sur deux les mardis soirs avec sa grand-mère.

1.2.4. Famille- dyade Y

Nous rencontrons Y la première fois le 21 novembre 2012. Y est donc âgé de 14 ans 2 mois puisqu'il est né le 10 septembre 1998. Ses troubles dyslexiques n'ont été reconnus qu'à l'âge de 13 ans 3 mois. Il est suivi en orthophonie depuis le 20 décembre 2011. Quelques séances ont eu lieu lorsque Y était au cours élémentaire première année pour des troubles attentionnels, d'après la mère de Y, mais pas chez la même orthophoniste. C'est la mère d'Y qui a sollicité l'orthophoniste pour effectuer un bilan de langage écrit pour son fils. Madame Y a participé à une conférence dans laquelle elle a entendu l'orthophoniste chez qui nous nous rendons expliquer ce qu'étaient les troubles dyslexiques. Dans le discours de la professionnelle, cette femme a reconnu les difficultés auxquelles son fils était confronté. Elle avait, notamment, remarqué que Y se fatiguait très vite.

1.2.5. Famille- dyade D

D est née le 11 octobre 2001. Elle est suivie depuis le 23 décembre 2009 pour des troubles du langage écrit, elle était alors âgée de 8ans 2mois. Un bilan orthophonique avait été réclamé par l'enseignante de CE2, qui avait remarqué que D confondait certains phonèmes. La mère de D avait constaté elle-même que cette dernière lisait un peu moins bien que sa sœur aînée. Du 23 décembre 2009 jusqu' à juin 2012, Madame D sera accueillie systématiquement toutes les semaines en séance d'intervention orthophonique. Enfin, compte-tenu des progrès de D en matière de langage écrit, l'orthophoniste décidera de n'accompagner cette famille plus qu'un mercredi sur deux, à partir du 9 janvier 2013, date à laquelle nous la verrons pour la première fois. D est alors âgée de 12 ans 3 mois. A cette occasion, Madame D nous apprendra que pendant l'automne 2012, sa fille a été diagnostiquée à haut potentiel.

1.2.6. Famille- dyade I

I et sa mère sont accueillis en séance d'intervention orthophonique depuis le 4 juillet 2012, à la demande de la mère très inquiète quant aux erreurs « d'orthographe lexicale » que

peut commettre son fils. Lors de cette entrevue, I est alors âgé de 7 ans 3 mois. Il est né le 11 avril 2005, et est le benjamin d'une fratrie de trois garçons. I est actuellement en classe de cours élémentaire deuxième année (C.E.2), il semblerait qu'il ait passé une classe. Au moment de la passation du bilan, la pression maternelle omniprésente en terme d'exigences scolaires a tracassé l'orthophoniste. C'est dans ce climat que l'orthophoniste a choisi d'accueillir un mercredi sur deux cette femme et son enfant, pour suspicion de troubles du langage écrit. Nous les rencontrons pour la première fois le 28 novembre 2012. I a alors 7 ans 7 mois.

1.2.7. Famille- dyade X

X est née le 02/06/06 et est âgée de 4ans 11mois, la première fois que l'orthophoniste la reçoit dans son cabinet le 27 avril 2011, pour un retard de parole et de langage. En septembre 2012, X rentre au cours primaire et éprouve des difficultés à établir les correspondances grapho-phonémiques. Ainsi, un diagnostic de suspicion des troubles du langage écrit a été posé courant janvier 2013. Les séances d'intervention orthophonique seront très irrégulières, compte-tenu des horaires de travail de ses parents qui ne sont pas fixes d'une semaine sur l'autre. Nous faisons connaissance avec cette famille le 9 janvier 2013, X a alors 6 ans 7mois.

1.2.8. Famille- dyade B

B est née le 11 février 2000. B est suivie en orthophonie depuis l'âge de 5ans 2 mois, à la demande de la Protection Maternelle et Infantile et de la mère qui était très inquiète. A été diagnostiqué chez B un retard de parole. A l'entrée du cours primaire, B ne parvenait pas à associer le bon graphème au bon phonème et inversement. Ainsi, l'orthophoniste est intervenue pour suspicion de troubles dyslexiques. Ces derniers ont été confirmés quand B a eu huit ans. Cette adolescente est la cadette d'une fratrie composée de deux filles et un garçon. Les quatre enfants de cette famille ont tous des troubles dyslexiques. L'aîné est, aujourd'hui, âgé d'une vingtaine d'année. Ainsi, la mère de B est accueillie en séance d'intervention orthophonique depuis près de 12 ans. Elle a été complètement désemparée à l'annonce du diagnostic des troubles dyslexiques de B. Ces derniers semblent être, par rapport à ses frères et sœurs, les plus envahissants que la mère ait eu à combattre. Sa fille et elle ont beaucoup souffert. Nous les avons rencontrées, toutes les deux, le 21 novembre 2012, pour la première fois. B a alors 12 ans 9 mois.

2. Outil méthodologique : l'étude de cas

2.1. Définition de l'étude de cas

Pour Albarello (2011, p.16), l'étude de cas se définit : « en tant qu'ensemble d'interrelations, situé dans le temps et localisé dans l'espace ». Il s'agit d'un ensemble de données empiriques recueillies sur le terrain. L'étude de cas est nourrie par l'ensemble des interactions qui constituent le « site » : « Nous verrons que, dans chacun de ces cas, même si souvent un acteur principal se trouve au cœur de celui-ci, ce ne sera pas la configuration psychologique de ce sujet qui sera considérée, ce ne seront pas ses motivations intra personnelles qui seront examinées. Ce sera l'ensemble des actants, celui qui est au centre du site mais aussi ceux qui seront pris en compte. Ce sont donc au bout du compte, ces innombrables interactions qui constituent le site. Ce sont elles qui s'agit de décrypter, de décoder, de comprendre » (Albarello, 2011, p.21). Un cas ne comprend donc pas un seul individu, mais nécessairement plusieurs.

Cette méthode de recherche s'inscrit dans un modèle systémique (Albarello, 2011). En effet, il s'agit de la compréhension globale d'un site, c'est-à-dire que c'est l'ensemble du système communicationnel au sein de la séance qui est analysé et ce système comprend : ici, le ou les parents et l'orthophoniste, dont les interactions vont être influencées par ce que l'enfant dit et fait. C'est la raison pour laquelle cette méthode de recherche nous a semblé le mieux répondre à nos besoins. Dans notre recherche, l'utilisation de l'étude de cas va nous permettre de recueillir les représentations parentales au sujet des troubles dyslexiques.

Afin de saisir au mieux la dynamique interne des échanges de l'étude de cas, il nous a semblé plus approprié d'enregistrer, à l'aide d'un enregistreur numérique, chaque séance de prise en charge. Au sein d'un dialogue, beaucoup de choses se passent et ce de façon simultanée. L'échange induit des actions, des réactions, des rétroactions, des régulations. Ainsi, l'enregistrement audio permet de revenir sur tous ces événements qui peuvent passer inaperçus lors de l'échange verbal, de lier la succession des séances, et de créer une cohérence entre chacune d'elles. Afin de visualiser au mieux tous ces phénomènes et de ne pas nous perdre dans toutes les données collectées, nous avons choisi d'extraire des critères qui nous permettront d'identifier les représentations parentales, en prenant appui sur les références de notre partie théorique comme le conseille vivement Albarello (2011).

Ces critères ont été largement inspirés des travaux de Lederlé (2009), mais également des notes que nous avons prises lors des premières séances, travaux et notes réunis nous ont permis de construire une grille d'observations. En effet, les premiers enregistrements ont révélé certaines données auxquelles nous n'avions pas pensé initialement. Ces dernières se sont avérées indispensables pour la compréhension de la dynamique du site. D'après Albarello (2011, p.46) : «Toutes ces situations, et bien d'autres, peuvent naître en cours d'étude et, s'il en a la possibilité en termes de temps, et de moyens, l'analyste le considérera bien évidemment avec toute l'importance voulue et les intégrera dans son plan de travail ». C'est pourquoi nous avons intégré ces nouvelles situations dans la grille d'observations.

2.2. La grille d'observation

La construction de cette grille (voir annexes) a été largement inspirée par la thèse de Lederlé (2009), orthophoniste et Docteur en sciences du langage. Cette professionnelle et chercheuse a montré que l'enfant devenait plus acteur de ses troubles dyslexiques en fonction des stratégies d'étayage spécifique qu'elle a instaurées (voir chapitre 4, partie théorique). Comme pour les enfants, il s'agit donc, pour l'orthophoniste, d'aller à la rencontre du parent dans un cadre social défini, celui des séances d'intervention orthophonique, pour développer et asseoir des connaissances dans le domaine du langage écrit, chez le parent de son jeune patient. Pour répondre à ses objectifs et à ses hypothèses, Lederlé (2009) a choisi, au sein de l'interaction qu'elle entretient avec son jeune patient, d'instaurer des stratégies d'étayages soutenues par la place importante accordée au métalangage (confère chapitre 4, partie théorique). Ce sera également le cas, ici.

L'objectif de cette grille est d'observer les stratégies que l'orthophoniste met en place pour intégrer et faire participer le parent, aux séances d'intervention orthophonique, de son enfant ayant des troubles dyslexiques. Ces stratégies étaient initialement et exclusivement destinées aux enfants, le but, ici, est de constater si elles peuvent être aussi fonctionnelles pour les parents (Lederlé, 2009). Dans cette démarche, il s'agit donc pour l'orthophoniste, à partir du discours du parent, de le questionner, de faire émerger et se développer chez lui des verbalisations métaprocédurales, afin qu'il prenne conscience du fonctionnement de son enfant en matière d'écrit. Lors de nos premières prises de notes, nous nous sommes rendue compte que certaines techniques d'étayages ne pouvaient pas être applicables telles quelles. C'est pourquoi, il a fallu les adapter

2.2.1. La stratégie de proximité ou d'établissement d'une confiance partagée (histoire conversationnelle)

Si le terme de proximité convient parfaitement à des familles suivies depuis longtemps puisque l'histoire interactionnelle (voir sous- chapitre 4.2, partie théorique) est établie et continue à se construire, en revanche ce n'est pas le cas pour des interventions orthophoniques récentes. C'est pourquoi, il a été préférable de renommer cette stratégie. En effet, l'histoire interactionnelle entre le parent et l'orthophoniste commence seulement. Les partenaires de l'échange s'appriivoisent, mutuellement, pour établir une relation de confiance.

Dans cette stratégie, l'orthophoniste sollicite le parent afin de faire émerger ses représentations concernant son enfant et son comportement à son égard. Pour amener le parent à s'exprimer, elle s'appuie sur les techniques utilisées à la base pour les enfants (voir 4.2, partie théorique), c'est-à-dire la remise en question de l'orthophoniste ou alors elle incite le parent à se remémorer des souvenirs communs partagés.

Cette stratégie conditionnera les suivantes, d'une part, parce qu'elle installe le respect et la confiance mutuelle nécessaires à toute bonne relation, d'autre part, parce que c'est à partir des croyances familiales, que l'orthophoniste va adapter, fonder ses séances d'intervention.

2.2.2. La stratégie de réassurance et de dédramatisation

Cet étayage a pu être conservé sans modification parce qu'il s'agit de rassurer le parent sur sa compréhension du trouble, en dédramatisant des comportements antérieurs qu'il aurait pu avoir à l'égard de son enfant. De plus, cette stratégie permet avant tout de le rassurer, sur les compétences de son enfant et de combattre les préjugés dont ce dernier peut être victime à l'école et à la maison (voir sous-chapitres 2.2.4 et 2.3, partie théorique). Effectivement, l'enfant commet des erreurs, mais ces dernières sont souvent explicables, d'où l'intérêt, pour l'orthophoniste d'expliquer leur nature, la raison qui a poussé l'enfant à lire ou à écrire le mot de telle ou telle façon.

2.2.3. La stratégie d'adaptation au langage enfantin et de désignation progressive ou stratégie d'adaptation au lexique parental

Cette stratégie ne pourra rester dans l'état. D'une part, le terme enfantin ne convient pas puisque l'orthophoniste s'adresse à des adultes. D'autre part, il ne s'agit pas de s'adapter au langage du parent, mais d'adapter seulement son lexique, de se l'approprier. L'orthophoniste n'hésite pas elle-même à poser des questions et à reprendre les mots employés par le parent, pour s'assurer d'avoir compris ce que son interlocuteur lui explique. C'est pourquoi cette stratégie sera renommée : La stratégie d'adaptation au lexique parental.

Cette technique d'étayage est intrinsèquement liée à toutes les autres stratégies. Effectivement, pour approcher au plus près des représentations parentales, pour rassurer le parent, le laisser s'exprimer et le valoriser, il faut que l'orthophoniste s'assure non seulement d'avoir compris, mais aussi d'être comprise.

2.2.4. La stratégie de faire-dire et de laisser-dire

Le but est de faire verbaliser le parent sur les troubles dyslexiques de son enfant, afin qu'il prenne conscience des difficultés mais aussi des capacités de ce dernier, en matière de langage écrit (voir chapitre 4.2, partie théorique). Par des relances, des questions, des reformulations, l'orthophoniste peut demander au parent comment il expliquerait l'erreur de son enfant, quels sont les mécanismes sous-jacents à cette erreur.

Cette stratégie conduit également le parent à interroger l'orthophoniste sur certains points. L'orthophoniste les laisse s'exprimer, prendre des initiatives. Ainsi, cet espace de parole permet au parent de se confier sur ce qu'il éprouve au quotidien. L'intérêt de la stratégie qui suit est, justement, de valoriser ces conduites, ces comportements.

2.2.5. La stratégie de valorisation : approbations, encouragements, compliments, félicitations, marques de respect et de politesse

Comme pour l'enfant (voir 4.2, partie théorique), l'objectif est d'assurer le parent sur ses compétences à pouvoir aider son enfant à surmonter ses difficultés. Il peut se sentir démuni, responsable, coupable, et remettre en question l'éducation qu'il a essayé de transmettre à son enfant (voir 2.2.3., partie théorique).

Toutes ces stratégies devraient permettre de modifier le comportement du parent et son attitude langagière vis-à-vis de son enfant ayant des troubles dyslexiques, en limitant l'impact de ces derniers sur la vie quotidienne familiale.

3. Mode de traitement des données

Pour étudier, analyser les conséquences de la participation du parent aux séances d'orthophonie, nous avons choisi de recueillir les représentations parentales, à travers les interactions entre l'orthophoniste et le parent, et de suivre leur évolution à trois temps T (T1, T2, T3). Nos observations seront issues du terrain clinique dans lequel nous nous sommes immergée.

En effet, entre novembre 2012 et avril 2013, nous nous sommes rendue tous les mercredis chez une orthophoniste, travaillant dans un cabinet libéral, qui a l'habitude d'accueillir un parent en séance, dans le cadre des troubles dyslexiques de son enfant. Pour cette professionnelle, intégrer les parents c'est combattre les idées reçues en leur montrant que leur enfant est attentif, travailleur et surtout qu'il n'est pas bête. Le cadre dans lequel nous avons opérationnalisé notre objet d'étude s'apparente à celui de l'approche systémique (voir 3.1, partie théorique). Il nous semble important de préciser que nous analysons uniquement des données qualitatives. Aucune variable numérique ne figurera dans les résultats de notre recherche.

3.1. Les temps : T1, T2 et T3

Nous recueillerons, grâce aux stratégies d'étayage décrites précédemment, les représentations parentales au sein de l'interaction verbale et suivrons leurs évolutions à trois temps T. Afin de ne pas biaiser les résultats de la recherche, les premières séances (deuxième, troisième ou quatrième selon les familles rencontrées) furent des séances de prise de contact avec la famille, séances pendant lesquelles nous avons présenté l'objet de notre recherche et leur avons demandé l'autorisation de les enregistrer. Ceci constitue notre temps T1 (ce temps est précisé pour chaque famille dans la partie méthodologique chapitre 1 de notre mémoire). En effet, il nous paraissait indispensable que les familles s'habituent à notre présence et se préparent à l'idée d'être enregistrées.

Le temps T2 correspond au premier temps enregistrement.

Les temps T1 et T2 ne sont pas identiques pour toutes les familles, parce que nous ne les avons pas toutes entendues le même jour.

Néanmoins, entre les temps T2 et T3, les familles auront chacune le même intervalle de temps qui est de sept séances.

Nous avons assisté à toutes les séances entre le temps T2 et T3 et toutes ont été enregistrées, pour ne pas biaiser les résultats.

En effet, il nous a semblé plus pertinent de procéder de cette façon, afin que les différentes familles s'habituent à notre présence et ne soient pas stressées de nous revoir seulement au temps T3. Cela aurait sans doute créé une tension auprès de l'enfant et du parent alors que dans ce cadre la famille et nous-même avons pu tisser une relation de confiance mutuelle. Par ailleurs, afin de récolter des données les plus concrètes possibles, les familles connaissaient l'objet de notre recherche mais ignoraient que seuls trois temps allaient retenir notre attention.

3.2. La transcription

La transcription des échanges a été effectuée à partir des enregistrements audio et de nos prises de notes. Nous avons transcrit tous les passages audibles des séances y compris les aspects paraverbaux et non verbaux comme les gestes, les mimiques, grâce à nos notes. Ces dernières nous ont également aidée pour reconstituer des passages quasi-inaudibles via l'enregistreur numérique. En effet, durant les interactions il est arrivé que des parents chuchotent. Nous nous doutions que les chuchotements seraient difficilement perceptibles par notre appareil. C'est pourquoi nous avons rigoureusement noté leurs propos pendant et juste après la séance d'intervention orthophonique.

3.3. La grille d'observation

Après avoir transcrit tous les enregistrements du temps T2, nous avons analysé, tout d'abord, les conduites langagières et comportementales de l'orthophoniste. Nous avons relevé dans son discours les expressions qui revenaient de façon récurrente et qui nous fournissait des indices sur la stratégie utilisée au moment x avec le parent.

Puis, nous faisons correspondre le discours du parent ou de l'orthophoniste à la stratégie correspondante dans la grille d'observations. Une fois ce travail réalisé, nous tentons de dégager pour chaque parent et pour chaque temps T2 et T3 :

- leurs représentations concernant les troubles dyslexiques ;
- la représentation qu'ils ont de leur enfant en termes de capacités et de difficultés par rapport aux troubles dyslexiques ;
- Les moyens qu'ils mettent en place au quotidien pour s'adapter aux troubles de leur enfant.

Ensuite, de nouveau pour chaque parent, nous confrontons les deux grilles d'observation pour constater des différences, des ressemblances entre chacune d'elles. Toute cette réflexion va nous permettre de suivre l'évolution des représentations parentales. Enfin, comme le temps d'accueil des familles n'a pas débuté au même moment, nous procédons à une étude transversale pour mettre en évidence les points saillants de notre analyse.

4. Précautions méthodologiques

Nous aurions voulu observer cette pratique professionnelle auprès de dix parents. Malheureusement un enfant a refusé la présence de sa mère pendant les séances. De plus, nous supposons qu'un des parents était gêné par la présence d'une tierce personne, car bien qu'ayant accepté de participer à notre recherche, ce parent n'assistait que ponctuellement aux séances, alors qu'il le faisait systématiquement avant notre arrivée.

Il se peut qu'un parent ait modifié ses propres représentations, ses propres pratiques et ce inconsciemment ou non, à cause de notre présence pendant les séances d'intervention orthophonique. En effet d'après Albarello (2001), cette modification de comportement est un risque, lorsque l'on utilise l'étude de cas comme méthode de recherche.

Nous aurions également souhaité laisser un intervalle de dix séances entre les temps T2 et T3, mais en raison des vacances scolaires des enfants et des quatre mercredis (un en décembre, 9 janvier, 13 mars, 3 avril) où les enfants ont dû aller à l'école pour rattraper les heures de cours des jours fériés, ce délai n'a pas pu être respecté. De plus, nous n'avions pas la possibilité de revenir une deuxième fois dans la semaine pour vérifier nos hypothèses car le lieu d'observation était trop éloigné de notre domicile. Cela explique également pourquoi l'appariement en âge et la parité fille-garçon n'ont pas pu être respectés.

Nous avons rencontré quelques difficultés dans la mise en œuvre de notre méthodologie, notamment pour les raisons suivantes :

- La présence de certains enfants nécessitait qu'ils ne viennent qu'un mercredi sur deux ;
- Il est arrivé que les enfants soient absents pour des raisons de santé ;
- La présence des parents est liée à leur disponibilité. C'est pourquoi, un seul parent a été accueilli. Pour la même raison, il s'est avéré parfois que le parent qui venait habituellement cède sa place à l'autre.

Il nous a fallu décaler un temps T3 au mercredi suivant. Le parent nous a confié un événement de sa vie qui nous a paru indécent d'enregistrer pour des raisons éthiques.

Le temps T3 de Madame Y. n'a pas été le même que pour les autres parents. En effet, cette mère de famille craignait de gêner la séance par ces questions et à préférer s'adresser à nous pour obtenir des réponses. Comme elle et nous chuchotions, l'enregistrement de cette interaction est très mauvais. Ainsi, nous nous sommes basées sur nos notes pour rendre compte de tout ce qui avait pu être dit, au cours de cette conversation.

Enfin, nous avons conscience qu'en ne disposant que de huit familles, les conclusions que nous allons tirer de notre démarche ne seront applicables que pour les familles étudiées et ne peuvent être en aucun généralisées.

5. Hypothèses opérationnelles

Afin de vérifier notre hypothèse théorique qui est, qu'impliquer un parent dans les séances d'orthophonie permet d'améliorer la gestion des troubles dyslexiques par l'enfant, nous posons quatre hypothèses.

5.1. Hypothèse opérationnelle : HO1

Entre le temps T2 et le temps T3, nous formulons l'hypothèse que, l'approche décrite par Lederlé (2009) favorise une meilleure compréhension des mécanismes des troubles dyslexiques.

5.2. Hypothèse opérationnelle : HO2

Entre le temps T2 et le temps T3, nous nous attendons, grâce à l'approche décrite par Lederlé (2009), que le parent prendra conscience des capacités et des difficultés de son enfant et donc ce qui lui permettra au parent de mieux le comprendre.

5.3. Hypothèse opérationnelle : HO3

Entre le temps T2 et le temps T3, nous postulons que grâce à l'approche décrite par Lederlé (2009), le parent sera mieux armé pour aider son enfant au quotidien dans la gestion de l'écrit (devoirs / scolarisation).

5.4. Hypothèse opérationnelle : HO4

Nous supposons que les stratégies décrites par Lederlé (2009) initialement destinées aux enfants, sont aussi fonctionnelles avec les parents, c'est-à-dire que les stratégies d'étayage de l'orthophoniste ont pour but de faire émerger et de se développer chez le parent une prise de conscience du fonctionnement de son enfant en matière d'écrit.

ANALYSE ET RESULTATS

1. Analyses des données et traitement des hypothèses

Il nous paraît important de préciser que lors de nos observations, l'enfant et le parent étaient positionnés côte à côte, et jamais face à face. Il était possible également, suivant l'activité proposée que le parent se situe derrière l'enfant. De ce fait, ils ne pouvaient constater les réactions non verbales de l'un ou de l'autre.

1.1. Stratégie d'établissement de la confiance partagée ou de proximité : Histoire conversationnelle.

Contrairement, à ce nous avons évoqué, dans la partie méthodologie, ce n'est ni le rappel de souvenirs communs entre la famille et l'orthophoniste, ni le fait que cette dernière se remette en cause qui font émerger les représentations parentales sur leur enfant et sur eux-mêmes.

En effet, quand l'orthophoniste incite le parent à se remémorer des souvenirs communs le premier qui revient aux parents est la première fois qu'ils sont venus consulter. Certaines femmes comme Mesdames Y et B témoignent relativement facilement de leur vécu. Elles confient leurs regrets par rapport à leur comportement passé et leur désespoir.

Par exemple, Madame B :

« le soir avec mon fils, ça a été des soirées de pleurs de disputes avec moi je le traitais de fainéant parce que je ne savais pas du ce qu'il avait je ne connaissais pas la maladie ni quoi que ce soit grâce à ### qui m'a dit il faut surtout pas s'énerver pas le rabaisser chose qu'il ne faut surtout pas faire »

« J'ai appris à ne plus me disputer avec lui à ne plus me batailler quand il n'a plus envie je disais on arrête quand je voyais qu'il était fatigué ou quoi je lui disais d'aller jouer on fera après ou le matin »

« j'ai baissé les bras et fondu en larmes c'est quand B elle a commencé parce que je voyais qu'au niveau de l'école la maîtresse ne voulait rien entendre je suis arrivée chez E en catastrophe et pourtant j'avais les trois autres derrière y a eu le contexte et tout ce qui a fait que je suis arrivée dans un état chez E mais en larmes au secours j'ai besoin de vous parce que je ne savais plus comment faire j'étais désespérée ».

Puis, Madame Y :

« j'ai joué à la maîtresse avec lui chose qu'il ne faut absolument pas faire »

« Je me suis abruti sur lui quand il lisait je me suis acharnée sur Y, je l'avoue haut et fort, j'ai compris beaucoup de choses et j'essaie de faire en sorte que les choses changent ».

Si les mères de D, Y et B arrivent très facilement à évoquer le passé, les autres femmes préfèrent ne pas s'étendre sur la question et y répondent très brièvement. Elles choisissent d'en parler spontanément dans la stratégie du laisser-dire. Plusieurs exemples viennent corroborer nos propos.

L'orthophoniste : « rappelez vous »

Madame Z : « ah non quelle horreur » {l'orthophoniste parle de la première fois où Z est venue consulter}

L'orthophoniste : « on est loin »

Madame Z : « je ne veux plus en parler c'est une autre ère {rires nerveux} ».

L'orthophoniste explique « Je sais qu'il y a encore des troubles dyslexiques, parce que je vous ai connus bien avant et qu'on a construit des choses ensemble donc c'est plus rien du tout par rapport aux difficultés, vous vous en souvenez » et Madame O répond « oui » du bout des lèvres et lève les yeux au ciel pour exprimer à quel point ce fut pénible pour elle et sa fille.

Enfin la technique d'étayage dans laquelle l'orthophoniste se remet en question n'a pu être observée qu'auprès de deux mères de famille, Mesdames N et Z, qui n'approuvaient pas les propos tenus par la praticienne. Afin de ne pas entrer en conflit avec le parent, l'orthophoniste souligne que c'est eux les parents et qu'en tant que tels ce sont eux qui connaissent le mieux leur enfant. Elle émet des hypothèses sur le fonctionnement en matière de langage écrit de l'enfant. Par exemple, la mère de N, au temps T3, pense que les erreurs commises par sa fille sont dues à un manque de maturité et d'attention et ne s'expliquent pas par les troubles dyslexiques.

L'orthophoniste : « maintenant euh je sais pas si c'est réellement un manque d'attention chez elle vous connaissez mieux votre fille que moi hein c'est votre fille »

Madame N : « oui oui »
L'orthophoniste : « donc si vous me dites vous qu'il y a un manque d'attention sûrement que vous avez des raisons de dire ça »
Madame N « c'est une question de maturité aussi ».

- L'orthophoniste fait émerger les représentations et mises en mots sur la personne concernée par les troubles dyslexiques (l'enfant) et sur le parent lui-même, sur son comportement et elle fait émerger l'évolution de celui-ci face aux troubles dyslexiques.

Lorsque les parents témoignent de leur comportement, ils le font au regard des connaissances actuelles qu'ils ont de leur enfant et lorsqu'ils parlent de ce dernier, ils partagent les réactions qu'ils ont eues à son égard.

Au temps T2, deux mères de familles ont beaucoup retenu notre attention à cause de leur comportement : Mesdames I et X. Ces deux femmes attendent beaucoup de leur enfant à l'école, notamment Madame I qui l'exprime très clairement : « et en plus je suis pas d'un caractère à trouver bien le correct ». La mère de X s'adresse agressivement à sa fille pendant toute la durée de la séance. Madame I utilise des expressions très fortes pour signifier son énervement à l'égard des erreurs commises par I :

« là je lui arracherais les cheveux parce que si ça ça n'a pas été dit 400 fois »

« alors là joyeux, j'ai explosé, joyeux il l'a jamais vu joyeux hein joyeux Noël joyeux anniversaire ». Nous supposons que cet énervement est dû à leur crainte de ne pas réussir à gérer les troubles dyslexiques au quotidien, nous prenons à témoin cette phrase de Madame I destinée à l'orthophoniste : « Je suis désemparée dans le type de travail, j'essaie de mettre en place tout ce que vous me dites ».

Au temps T3, ces deux femmes sont toujours aussi inquiètes, notamment Madame I car elle réalise que les troubles dyslexiques ne sont pas « guérissables » : « ce qui me fait peur c'est que je me dis on compense j'ai le sentiment de ça en fait sur le plan scolaire hein ouais en fait c'est-à-dire que pour le moment ça va on arrive à sauver les meubles ce qui me fait extrêmement peur je me dis un moment donné on va au clash j'ai le sentiment qu'on va aller parce qu'on arrivera plus à pallier ». Néanmoins au temps T3, Mesdames I et X ne manifestent plus leur agacement quant aux erreurs de leur enfant par des expressions verbales,

mais par des grimaces et des gestes. Inconsciemment, elles reculent même leur chaise. Enfin, si au temps T2, elles se focalisent uniquement sur les difficultés de leur enfant, au temps T3 elles ne cessent de ponctuer leur discours par les compétences de ce dernier. D'ailleurs, elles initieront la séance d'orthophonie en commençant par les bonnes notes et les remarques positives des enseignants. A travers ces témoignages, nous avons pu constater que certaines attitudes et propos relatés au passé par Mesdames B, Y dans le rappel de souvenirs communs, est vécu actuellement par Mesdames X et I.

En ce qui concerne les représentations qu'elles ont de leur enfant, leur temps T2 est marqué par leur incompréhension à l'égard du fonctionnement de leur enfant en matière de langage écrit. Pour la mère de D, les difficultés sa fille sont le fruit de la mauvaise volonté de cette dernière, ce que confirme son enseignant : « j'ai vu son maître et donc le problème c'est qu'elle a les capacités, elle le montre et tout mais le problème c'est qu'elle n'a pas envie donc elle fait rien ». Madame I est sidérée de voir que son fils connaît parfaitement ses leçons et qu'il ne parvient pas à mobiliser ses connaissances dans des productions écrites. Elle précise « il y a eu 7 fautes sur trois phrases alors I n'a pas su mettre en place déjà trois fautes liées à la conjugaison qu'il connaît parfaitement et qu'il n'a pas su réintégrer dans les phrases ».

Au temps T3, de nouveau suite à une dictée, cette femme a compris que son enfant ne parvient pas à gérer plusieurs tâches simultanément : « c'était le passage de la conduite dans la voiture ça j'ai super retenu ». Au temps T3, la mère de X a réalisé que sa fille présente un déficit visuo-orthographique qui l'empêche de stocker des mots dans son lexique interne et que la méthode globale utilisée par l'enseignant n'est pas adaptée aux difficultés de cette dernière. Pour y pallier, elle s'est rendue compte que sa fille a développé des stratégies notamment celle de la copie : « je lui laisse faire donc elle les écrit donc je sais pas peut être qu'écrire c'est mieux elle regarde et puis elle écrit une phrase avec les mots et euh du coup ben elle a des notes au-dessus de la moyenne avant c'était des 3 des 4 mais je sais pas ça a l'air tout con mais j'ai l'impression moins je les travaille les mots avec elle plus elle elle arrive à les retenir ». Madame X a aussi davantage confiance en son enfant, ce qui n'était absolument pas le cas au temps T2.

Nous avons assisté à la prise de conscience de Madame O concernant les troubles dyslexiques. Au temps T2, la mère de O a réalisé que les troubles dyslexiques de sa fille n'étaient pas qu'un souci de déchiffrage grâce à une question destinée à l'orthophoniste : « mais ça c'est les troubles dyslexiques ça ? ». Toutes les difficultés du quotidien ont pris sens,

pour elle, parce que les devoirs le soir étaient sources de dispute entre elle et sa fille. Cette prise de conscience l'a émue aux larmes. Au temps T3, elle aura une représentation juste et précise des troubles dyslexiques : «oui ben des fois c'est des fois pour les devoirs quand y a trop ça va être quand elle sent qu'elle va être un peu en échec le problème c'est sur les devoirs elle ne peut pas les faire quand dès qu'elle sent qu'elle va être en échec sur quelque chose ou que ça va être un peu difficile en général elle lâche et c'est là que les discussions commencent pour les devoirs euh parce qu'il faut dire aussi qu'elle en a pas mal plus les grosses leçons déjà je trouve qu'elle a beaucoup d'écrits et là-dessus se rajoutent des grosses leçons et puis elle a pas facile pour mémoriser je dirais qu'elle se concentre tellement sur la lecture des mots difficiles que euh elle a complètement zappé euh qui fait qui et où elle elle ne comprend pas bien ce qu'elle lit ». Cette femme réussit à expliquer les difficultés rencontrées au quotidien avec sa fille grâce aux connaissances qu'elle a acquises des troubles dyslexiques. La mère a compris qu'identifier des mots écrits – en particulier lorsque la quantité d'écrit à gérer est importante – coûte encore énormément à sa fille et qu'elle ne peut pas facilement comprendre ce qu'elle lit parce que tous ses efforts sont dédiés à l'identification des mots écrits

Il en va de même pour Madame Y Au temps T2, elle nous paraît sûre d'elle. Elle a une idée précise et juste de ce que sont les troubles spécifiques du langage écrit : « Quand il lisait, je lui disais, tu te moques de moi, comme tu fais ça ne va pas, c'était très je me souviens très bien des mots, culpabilité de beaucoup de choses maintenant je ne veux plus tout contrôler, je me suis souvent mise à côté de lui du coup bon je commençais plus ou moins à comprendre est-ce que j'aurais aimé moi avoir toujours quelqu'un assis à côté de moi donc je le laisse donc je lui fais de plus en plus confiance aussi et lui n'a pas forcément envie donc il me le dit me verbalise plusieurs fois j'écoute davantage et maintenant quand mon enfant s'énerve c'est peut être parce qu'il n'a pas été compris et c'est peut-être moi qui n'était pas forcément à ma place parce qu'il avait envie peut-être de travailler seul aussi donc j'écoute davantage ».

Au temps T3, Y raisonne étape par étape, à haute voix, pour parvenir à distinguer deux homophones grammaticaux. La mère de Y éclate en sanglots et nous dit : « Et dire que pendant toutes ses années, il ne faisait pas exprès ». Rappelons que Y a été diagnostiqué comme ayant des troubles dyslexiques qu'à l'âge de 13 ans. Madame Y tisse des liens entre ce qu'elle sait, désormais, des troubles de son fils et de tout ce qu'ils ont vécu ensemble par rapport à la scolarité de ce dernier. Nous sentons qu'elle culpabilise énormément par rapport à son comportement antérieur vis-à-vis de son fils, qui semble-t-il lui, en veut, puisqu'il ne portera aucune attention aux larmes de sa mère. D'ailleurs, c'est une femme qui, pendant les

séances, veut montrer qu'elle évolue, qu'elle change. C'est pourquoi elle ne parle que d'elle-même. Elle cherche à se faire pardonner et surtout à se pardonner.

Mesdames Z et N connaissent un parcours similaire mais inversé entre nos deux temps d'observations. Au temps T2, la mère de Z, tout en ayant conscience des conséquences des troubles dyslexiques, commence à remettre en cause le comportement parfois nonchalant de Z : « parce qu'on est obligés de lui réexpliquer l'énoncé d'une autre façon pour qu'elle comprenne parce que d'elle-même ou elle a pas envie ou elle le fait ou elle comprend pas ». Cette femme ne sait plus quoi penser. Au temps T3, elle est fière de son enfant. La question de l'indolence de Z ne se pose plus :

« moi je trouve quand même que pour quelqu'un qui a des problèmes de troubles dyslexiques elle travaille quand même bien »

« non non je suis très contente vraiment elle aussi on le voit même avec mon mari on le voit on se dit elle débrouille quand même bien vraiment bien même dans les autres matières les notes sont correctes ».

La mère de N est dans ce même état d'esprit, pendant son temps T2 :,

« parce qu'elle en est capable j'en suis persuadée que N est entièrement capable mais il faut des fois c'est comme avec l'alphabet je le fais avec les alphas à l'école ça n'allait pas mais avec les alphas ça allait il faut trouver les moyens avec N »

« elle n'a pas la même logique que les autres ».

Au temps T3, compte-tenu des capacités de sa fille à s'autocorriger, à lire de mieux en mieux, elle pointe l'immaturation de sa fille qui, selon elle, serait à l'origine des erreurs d'inattention commises par N.

Dès le temps T2, nous sommes rendu compte que Mesdames B et D connaissaient bien le fonctionnement de leur enfant en matière de langage et de ce fait avaient de solides représentations des troubles dyslexiques. C'est pourquoi il n'y a pas eu d'évolutions notables entre le temps T2 et le temps T3 pour ces deux femmes. Voici quelques unes de leurs remarques:

Madame B :

« je ne connaissais pas la maladie »

« ils sont pas bêtes »

« ils mettent plus de temps que les autres »

« s'ils n'y arrivent pas c'est pas qu'ils ne veulent pas c'est qu'ils ne peuvent pas »
« parce qu'ils arrivent mieux à s'exprimer {sous entendu à l'oral} ».

Madame D : « j'ai compris qu'elle n'avait pas du tout le même fonctionnement que nous donc c'est vrai que ça c'est très difficile quand on n'est pas handicapé on se rend pas compte de la difficulté du handicap »

Enfin, Mesdames B et D ont un recul par rapport aux troubles dyslexiques que les autres femmes participant à notre étude n'ont pas. Elles ont énormément culpabilisé vis-à-vis de leur comportement antérieur à l'égard de leur enfant. Elles ont également, un moment donné, remis en cause leur capacité à pouvoir éduquer leurs enfants. Aujourd'hui, pour la mère de D, cette pathologie est un problème familial, où tous les membres de la famille sont concernés. Au temps T3, elle dit même : « nous avons une dyslexie légère » {sous entendu toute la famille}. Madame D au temps T2 a une analyse très fine de tout le travail qu'elle a dû faire sur elle-même pour déculpabiliser : « qu'en tant que parent ce qui se passe c'est que l'échec et les succès de nos enfants c'est les nôtres et c'est ça qui est difficile quoi et ça je crois que pas beaucoup de parents s'en rendent compte on le vit on le vit on l'a en nous mais on s'en rend pas compte si on arrive à faire la part des choses en se disant ou attention c'est pas moi quoi ».

Il en va de même pour Madame B « surtout expliquer au parent bien leur expliquer parce qu'ils vivent là-dedans surtout leur expliquer pour qu'ils fassent la part des choses et une fois qu'ils l'ont accepté le faire accepter à l'enfant » {elle s'adresse à nous en nous pointant du doigt pour nous inciter à impliquer les parents en séances dans notre future pratique professionnelle}.

Synthèse sur cette première stratégie :

D'après toutes les données que nous avons pu recueillir, en laissant les mères s'exprimer sur leur enfant, sur elles-mêmes, ces femmes nous dévoilent leurs représentations des troubles dyslexiques. En effet, quand elles parlent de leur enfant et de leur propre comportement, elles fournissent des indices sur ce qu'elles comprennent des mécanismes des troubles dyslexiques. Par rapport à leur sentiment de culpabilité et/ou de regrets, la deuxième stratégie contribue à les re-créditer en tant que parent, à les rassurer. Nous concluons cette stratégie par les propos de cinq mères de famille qui ont témoigné du bienfait d'être intégrées

en séance d'orthophonie, notamment parce que cela les aide à comprendre les troubles dyslexiques et à adopter des attitudes langagières et éducatives adaptées.

Madame B :

« Faire ce que fait ###. prendre les parents en séances permet de voir l'évolution de l'enfant »

« Grâce à elle j'ai appris à faire avec ça »

« ça permet d'être à l'écoute des parents parce que je peux vous assurer que je suis passée par des périodes heureusement qu' ### était là ».

Madame Y :

« J'ai réponse à mes questions »

« J'ai compris beaucoup de choses et j'essaie de faire en sorte que les choses changent ».

Madame O :

« ça permet de mieux comprendre aussi, ça évite certains énervements à la maison »

« on peut mieux aider, être plus à l'écoute ».

Madame D :

« c'est important aussi au quotidien pour essayer de comprendre l'enfant le fait que je sois venue aux séances on en a beaucoup parlé c'est une aide psychologique quoi pour les parents moi si ### ne m'avait pas soulevé oh combien de fois c'est vrai que c'est dur c'est dur hein quoi mais bon {elle pleure } ».

« ça légitime cette souffrance parce qu'elle est pas légitimée du tout vu qu'elle est pas reconnue par l'éducation nationale en tant que telle le fait d'être en séance fin ça a un apport je veux dire au-delà du pédagogique sur la façon de gérer la euh la dyslexie ffouu ça a un impact psychologique énorme quoi non mais moi je ressortais à chaque séance je ressortais j'étais bouffée d'oxygène j'étais requinquée et puis allez on y va on attaque ».

Madame I :

« ça me fait du bien ».

Les trois autres femmes ne se sont pas exprimées sur ce sujet, l'une d'elles vient depuis peut être trop peu de temps pour avoir le recul nécessaire de témoigner de l'intérêt ou non d'être impliquée dans la prise en charge de sa fille. Mesdames N et Z, pendant les séances, s'expriment davantage avec leur fille qu'avec l'orthophoniste.

1.2. Stratégie de réassurance, de dédramatisation et de valorisation

Cette stratégie est étroitement liée à la stratégie de valorisation. C'est pourquoi dans l'analyse de nos résultats, nous avons choisi d'analyser les deux ensembles.

1.2.1. L'orthophoniste rassure le parent sur son attitude, sur sa compréhension du trouble et dédramatise des comportements antérieurs

Comme nous l'avons mentionné dans la stratégie précédente, certaines femmes participant à notre étude se sont senties ou se sentent encore démunies face aux troubles dyslexiques. L'orthophoniste ne juge jamais le comportement de ces parents et témoigne de son empathie. Ces deux qualités participent largement à l'établissement d'une confiance partagée. Voici quelques énoncés de la praticienne issus de notre corpus :

- « mais c'est normal en même temps je pense qu'on peut souffrir de ce qui va affecter son enfant c'est normal c'est pas quelque chose d'anormal »
- « qu'une maman exige le meilleur pour son enfant, ça me paraît normal. » « Vous êtes sa mère et à ce titre c'est normal que vous exigiez de lui le meilleur. »
- « vous avez une analyse extrêmement fine, c'est précieux »
- « Vous êtes en train de faire un drôle de chemin, drôlement intéressant et drôlement riche. »
- « je pense que l'activité que vous lui proposez est tout à fait intéressante »

Nous avons constaté également que ce qui inquiète le plus ces mères de famille, c'est l'avenir scolaire de leur enfant car comme nous allons le voir dans la stratégie du laisser-dire, l'Ecole ne reconnaît pas forcément les troubles spécifiques du langage écrit. Pour les rassurer, la praticienne les félicite d'avoir consulté une orthophoniste très rapidement et leur explique tout ce qu'elles vont pouvoir construire ensemble.

Pour illustrer nos propos, nous nous appuyons sur la réponse fournie par l'orthophoniste face à l'inquiétude de Madame I, au temps T3 :

« I très tôt a été mis dans des situations ici où il a dû chercher par lui-même des moyens pour faire face à des situations et je le sais très créatif en la matière et puis vous vous prenez l'habitude avant son entrée en sixième parce que vous aurez compris une tonne de trucs à propos des troubles dyslexiques c'est qu'il va falloir en partie lui lire à haute voix certaines leçons pour qu'il ne perde pas un temps fou à lire lui-même à haute voix même si nous savons aujourd'hui en l'écoutant qu'il lit très bien quoi mmh simplement ça lui coûte beaucoup d'efforts dont on est absolument pas conscientes toutes les trois hein ».

L'Ecole, comme il a été dit dans la partie théorique (2.3), reconnaît difficilement les troubles dyslexiques comme une déviance du langage écrit. Cette technique d'étayage contribue à rassurer le parent à faire face aux troubles dyslexiques. L'orthophoniste valorise leur propos, leur conduite, la façon dont ils se battent au quotidien. Tout en les valorisant, en les rassurant, l'orthophoniste leur suggère des aménagements concrets et adaptés au mode de vie familial.

1.2.2. L'orthophoniste rassure le parent en insistant sur les progrès, sur l'intelligence et le comportement de leur enfant

Si dans le point précédent, les encouragements et la dédramatisation de certains comportements étaient exclusivement destinés au parent, ici, il s'agit de féliciter l'enfant, car le féliciter revient également à féliciter le parent sur l'éducation et les conduites qu'il met en place au quotidien pour l'aider. Ainsi, l'orthophoniste rassure le parent en s'adressant essentiellement à l'enfant. Le fait qu'elle encourage autant l'enfant valorise ce dernier aux yeux des parents. Il y a une reconstruction de l'image que se font les parents de leur enfant.

Pour toutes les familles, l'orthophoniste pointe systématiquement l'intelligence de l'enfant et ce pour chaque temps enregistré. Tout en rassurant les parents, l'orthophoniste insiste tout de même sur le fait que les troubles dyslexiques entraînent toutes sortes de conséquences et qu'il ne faut pas se fier uniquement à la qualité de lecture de l'enfant. Pour chaque famille et ce qu'importe depuis quand le parent est impliqué en séances d'intervention orthophonique, elle répétera ceci en s'adressant à l'enfant :

« ce qu'il faut bien bien comprendre c'est que les troubles dyslexiques au départ ce sont des problèmes énormes pour reconnaître les mots écrits et que ces problèmes énormes pour reconnaître sont en relation avec comment la personne a à associer les lettres et les sons

d'où l'histoire des alphabets écrits qui sont des lettres je voulais voir comment tu faisais un tu es un enfant parfaitement intelligent d'eux- mêmes quand nous on a l'impression que c'est devenu facile pour toi de lire ce n'est pas aussi facile que ça en a l'air et que ça te coûte beaucoup de concentration tu lis de mieux en mieux ce qu'il ne faut surtout pas oublier je crois c'est même quand on a l'impression qu'il n'y a pas de troubles dyslexiques parce que la personne lit normalement et ben peut être qu'elle aura du mal à comprendre ce qu'elle lit cette personne parce que tous ces efforts, toute son attention vont être dirigés sur la lecture à haute voix et ça va prendre tellement de place et tellement d'énergie pour lui à haute voix, qu'il n'y a plus de place pour comprendre ce qu'on lit ». Ces propos reviennent systématiquement dans le discours de l'orthophoniste, pour que les parents prennent conscience que les troubles dyslexiques ne sont pas uniquement une difficulté de décodage.

1.2.3. L'orthophoniste contextualise et explique les erreurs commises par l'enfant.

Ce troisième point permet à l'orthophoniste d'expliquer les mécanismes des troubles dyslexiques à travers les erreurs commises par l'enfant et au parent de mieux comprendre. Au temps T3, I a écrit le mot haut en oubliant la lettre h. L'orthophoniste explique : « mais ça c'est très bien ça illustre tout à fait un troisième point dont on a déjà parlé qui est la cogestion des tâches si I pense à ça {l'orthophoniste montre la lettre T} son attention est mobilisée sur le t c'est pas haute c'est pas haude ».

Dans cette stratégie, l'orthophoniste détaille également ce qui est demandé par l'enseignant aux enfants (quand la famille rapporte le cahier du jour) et montre pourquoi ces exigences ne sont pas toujours adaptées aux enfants ayant des troubles dyslexiques afin que les parents relativisent les notes de leur enfant. Au temps T3, la professeure de Z lui reproche de ne pas connaître suffisamment ses leçons. Voici un extrait de l'interaction :

L'orthophoniste : « comportement respecté juste un truc à améliorer je travaille mes leçons avec sérieux j'apprends mes leçons avec rigueur est-ce que vous êtes d'accord avec ça ou pas »

Madame Z : « elle apprend mais c'est dur à retenir pour elle »

L'orthophoniste : « donc on n'est pas d'accord on n'est pas d'accord le regard de l'école c'est que l'enseignant c'est une maîtresse ou un maître »

Z : « une maîtresse »

L'orthophoniste : « a l'impression que Z n'apprend pas assez alors que ce n'est pas vrai Z apprend mais Z le lendemain { mime le fait qu'elle oublie} ».

La remarque de la professeure invite l'orthophoniste à recontextualiser que l'une des composantes des troubles dyslexiques peut être un déficit visuo-orthographique.

Synthèse sur ces stratégies :

Peu important, la durée de l'implication du parent et nos temps d'enregistrement, les deux interlocuteurs du professionnel sont encouragés, félicités de façon récurrente tout au long de la séance d'orthophonie. Cette reconnaissance est d'autant plus légitime et valorisante, puisqu'elle émane d'un professionnel spécialiste des troubles du langage écrit. Cette stratégie re-crédite les parents en tant qu'éducateurs. En conclusion, cette deuxième stratégie associée à celle de valorisation permet au parent de prendre conscience « des mécanismes » des troubles dyslexiques, de leur complexité et de réaliser que son enfant « ne fait pas exprès », puisque l'orthophoniste crédite l'enfant de son intelligence, de son comportement. Ces deux stratégies sont fortement dépendantes de la troisième et de la quatrième. En effet, quand l'orthophoniste recueille les représentations parentales dans la stratégie du laisser-dire, elle va s'appuyer sur elles pour les ajuster, les faire évoluer au sein de la séance, en questionnant les parents (stratégie du faire-dire) et en adaptant son lexique.

1.3. Stratégie d'adaptation au lexique parental

1.3.1. L'orthophoniste s'approprie le langage utilisé par la famille

L'orthophoniste s'approprie le langage utilisé par le parent en le nuancant, en le précisant. Dans l'interaction, l'orthophoniste ajuste son discours par rapport aux productions des parents. Par exemple, la mère de M ne parvient pas à trouver le terme exact pour expliquer que sa fille a utilisé plusieurs styles d'écriture.

L'orthophoniste : « il y a deux choses dans les mélanges deux sortes de mélange je suis d'accord avec vous il y a un mélange de lettres mais je pense que ce que vous voulez dire vous par mélange de lettres ce n'est pas un mélange de lettres »

Madame N : « majuscule et minuscule »
L'orthophoniste : « voilà c'est un mélange de typographie »

Ici, la professionnelle aide le parent à poser des mots justes sur sa pensée

Elle peut également être amenée à demander au parent de s'approprier son vocabulaire. Le lexique employé lors des séances est donc négocié entre les participants. Au temps T2, l'orthophoniste demande à Mesdames I et N de ne plus utiliser le terme de « fautes » pour parler des « erreurs » commises par leur enfant : « ce qu'on va essayer de convenir entre toi maman et moi c'est qu'on va essayer de ne plus jamais dire le mot {orthophoniste écrit le mot faut} et qu'on va employer un autre mot qui me paraît drôlement intéressant qui est le mot {orthophoniste écrit le mot faute} voilà si on y arrive pour enlever euh comment dire l'aspect culpabilité qu'il y a dans ce mot-là ». Au temps T3, Madame N essaye de ne plus utiliser ce terme ce qui n'est pas le cas de Madame I qui emploie le terme « faute » de façon récurrente.

Enfin nous avons pu constater que certains parents s'approprient le lexique de l'orthophoniste. Madame Y utilise, au temps T3, le terme de confusions « visuo-perceptives » pour parler des confusions entre le b et le d. Trois femmes se sont appropriées les métaphores de l'orthophoniste pour expliquer les troubles dyslexiques. Madame I s'appuie constamment sur l'image de la conduite d'une voiture pour comprendre les difficultés que son fils a à cogérer plusieurs tâches.

1.3.2. L'orthophoniste s'adapte au lexique du parent

L'orthophoniste utilise plusieurs techniques pour s'adapter au lexique du parent :

- Des mises en situation concrète

Nous avons l'exemple de la mère de L qui demande ce que sont les troubles dyscalculiques. L'orthophoniste l'incite à réfléchir à partir d'exemples :

Madame O : « mais c'est quoi la dyscalculie alors ceux qui ont la dyscalculie c'est quoi ça moi je l'entends de plus en plus mais je sais pas trop »

L'orthophoniste : « en gros un enfant petit vous placez trois pommes vingt cerises vous lui demandez où ce qu'il y en a le plus trois pommes ce qui va l'impact c'est la quantité le volume la taille vous lui montrez une photo avec six immeubles une photo avec deux grosses maisons représentées plus grosses que les immeubles où ce qu'il y en a plus »

Madame O : « les maisons ».

La deuxième situation concrète consiste à mettre le parent en situation d'échec pour qu'il comprenne les difficultés auxquelles son enfant peut être confronté compte-tenu de ses troubles dyslexiques. La mère de X, au temps T3, ne comprend pas pourquoi sa fille ne parvient pas à mémoriser certains graphèmes complexes.

L'orthophoniste : « c'est comme si vous je vous demandais d'apprendre par cœur comme ça les deux premières lignes du deuxième tableau {tableau avec l'alphabet arabe que l'orthophoniste a accroché au mur dans son cabinet} »

Madame X : « là-bas »

L'orthophoniste : « à votre avis »

Madame X : « oui non c'est c'est compliqué »

- Des métaphores

Nous en sélectionnerons qu'une. Par exemple, l'orthophoniste illustre la cogestion de tâches et le non automatisme des correspondances grapho-phonémiques par la passation du permis de conduire, pendant laquelle il faut penser à tout parce que rien n'est encore automatisé. Elle explique : « bon j'imagine que ça fait très longtemps que vous avez passé votre permis de conduire moi c'est un truc que je me rappelle assez bien et c'est un exemple assez parlant que je prends pour les parents quand vous avez appris à conduire vous vous souvenez quand on est avec le moniteur ou la monitrice rétroviseur intérieur rétroviseur extérieur frein embrayage on pense à tout quoi je vais à droite à droite à droite je prends à droite cling clignotant en bas à droite je vais à gauche cling clignotant gauche donc on pense à tout aujourd'hui quand vous montez dans votre voiture on est bien d'accord vous pensez plus

à tout ça hein et ben les troubles dyslexiques c'est comme si un gosse pour l'alphabet pour les lettres arrivait jamais à ce que ce soit automatique les lettres et les sons auxquelles ces lettres correspondent c'est un petit peu ça le truc faut vraiment que vous pensiez à des gestes de la vie quotidienne qui vous sont faciles qu'on fait comme ça quoi comme si ces gestes à chaque fois ça vous demanderait de réapprendre donc là ras-le-bol c'est ce qui se passe mmh ».

- Des utilisations de synonymes ou du terme exact mais accompagné d'explications ou illustré par l'erreur de l'enfant.

Nous prenons un propos tiré du temps T2 de la famille I où l'orthophoniste explique la notion de cogestion de tâches « voilà la deuxième caractéristique va être ce qu'on appelle la cogestion des tâches en même temps si je fais ça en étape séparée avec I il y aura aucun problème la dictée c'est pas des étapes séparées donc là on est en plein dans un problème de cogestion de tâches comme son attention qui est grande hein se focalise sur un secteur unique elle s'est focalisée sur le secteur unique morpho et du coup le secteur son s'est cassé la binette »

L'orthophoniste a banni de son lexique tous les termes techniques quand elle s'adresse au parent. Ainsi des expressions scientifiques comme « les correspondances grapho-phonémiques » ou « un déficit visuo-orthographique » sont remplacées respectivement par « associer une lettre et un son » et « un problème de stockage des mots écrits ». Même si le parent est impliqué comme Madame B, depuis 12 ans, la professionnelle continue à adapter son lexique.

1.4. Stratégie du faire-dire et du laisser-dire

1.4.1. Faire-dire : L'orthophoniste sollicite l'avis du parent sur les savoirs, les savoir-faire et les difficultés de son enfant.

Dans la stratégie de réassurance et de dédramatisation, l'orthophoniste explique et contextualise les erreurs. Pour vérifier si elle a été bien comprise, elle invite les parents à en expliquer certaines. A partir de ses explications, de ses impressions, le professionnel peut corriger et réajuster les représentations du parent quant à cette erreur et ainsi faire évoluer ses croyances vis-à-vis des troubles dyslexiques.

- L'orthophoniste : « vous avez entendu l'erreur qu'elle a faite ? »
- Madame O : « Non »
- L'orthophoniste : « roue et route a perturbé le sens de la phrase et ça roue et route sont des séquelles des troubles dyslexiques »
- Madame O : « ah oui »
- L'orthophoniste : « donc c'est ce qu'on disait ce qu'on a dit on ne se rend pas compte quand on en entend lire L à haute voix elle lit très bien simplement ça lui coûte encore beaucoup d'effort de temps en temps je vais être extrêmement vigilante pour remarquer que certains mots »
- Madame O : « oui elle remplace certain mot par un autre »
- L'orthophoniste : « c'est ça »
- Madame O : « oui ça parfois elle le fait quand »
- L'orthophoniste : « oui elle remplace certains mots par d'autres très bien »
- Madame O : « mais ça c'est les troubles dyslexiques ça ? »
- L'orthophoniste : « tout à fait »
- Madame O : « je croyais que c'était le fait d'aller trop vite euh quand l'esprit va trop vite par rapport à ».

Ici, interpellé la mère de O a permis à l'orthophoniste de constater qu'elle n'avait pas compris que les troubles dyslexiques n'étaient pas uniquement une difficulté de décodage.

L'orthophoniste insiste également pour que le parent fasse l'exercice avec l'enfant, qu'il se mette à sa place tout en signifiant au parent de ne pas oublier que lui est un adulte. Il faut que le parent comprenne que son enfant et lui n'ont pas le même fonctionnement cognitif par rapport à l'écrit, entre autre à cause de la différence d'âge. Le parent peut ainsi prendre la mesure de ce qui est demandé. Par exemple, au temps T2, l'orthophoniste réalise avec Z une activité qui a pour objectif de développer la compréhension morphosyntaxique. Les phrases ne sont pas toujours évidentes à comprendre. La professionnelle invite la mère de la jeune fille à réfléchir avec elles.

- L'orthophoniste : « vous auriez choisi laquelle »
- Madame Z : « moi »
- L'orthophoniste : « comme ça spontanément enfin après réflexion »

Madame Z : « moi je suis sur la d mais »
L'orthophoniste : « tout à fait mais vous vous êtes une personne adulte et vous voyez ça vous a pris »
Madame Z: « j'ai dû relire c'est vrai ».

L'orthophoniste sollicite beaucoup plus les parents qui viennent depuis peu, notamment les mères de I et de X afin qu'elles soient plus vigilantes sur les erreurs de leurs enfants pendant les devoirs, afin qu'elles soient davantage aptes à mesurer les difficultés auxquelles ils sont confrontés et afin d'expliquer les stratégies qu'ils mettent en place pour les surmonter.

Cette stratégie permet au parent de verbaliser les capacités, les difficultés de son enfant, et d'expliquer tout ce que l'enfant met en œuvre pour y pallier. Grâce à cette technique d'étayage, la mère de I, au temps T3, reconnaîtra que les erreurs de son fils sont réfléchies : « et très logique en fait là je peux pas dire qu'il est pas logique même dans ses fautes d'orthographe y a rien d'illogique hein », alors qu'au temps T2 : « ensuite là c'était plus grave on va dire y a eu des fautes carrément où I s'est concentré sur la fin des mots par exemple lourd, d'accord donc il a bien mis le d à la fin puis il a oublié le u ».

Il est important que les parents prennent conscience des capacités de leur enfant, car comme nous avons pu l'observer dans la stratégie du laisser-dire ils ont tendance à ne voir que les difficultés, sauf ceux qui sont suivis depuis un certain temps.

1.4.2. Laisser-dire : L'orthophoniste laisse le parent prendre des initiatives, s'interroger, l'interpeller.

L'orthophoniste incite les parents à parler en leur laissant un temps de parole suffisant. Elle n'interrompt jamais leur discours, même s'ils sont hésitants et respecte leur temps de silence en n'intervenant pas. Elle les regarde « intensément » avec une profonde bienveillance pour les inviter à développer leurs propos et leur montre qu'elle les écoute. En général, ces femmes rebondissent sur l'activité proposée à l'enfant durant la séance pour évoquer les problèmes quotidiens auxquels elles sont confrontées à cause des troubles dyslexiques.

Dans la majorité des cas, elles témoignent des conséquences de cette pathologie au sujet de :

➤ La vie familiale et scolaire

Les parents s'expriment sur les difficultés qu'ils rencontrent au quotidien, notamment vis-à-vis des autres enfants de la famille qui ne comprennent pas toujours pourquoi leur parent est moins exigeant avec leur frère ou sœur qui a des troubles dyslexiques.

Madame D :

« les troubles dyslexiques c'est vraiment un problème familial autant pour elle notre rapport à nous que nous notre rapport aussi aux autres enfants ça demande beaucoup plus d'attention au détriment des autres ».

Madame I au temps T2 :

« puis c'est vrai qu'avec son grand frère ça n'arrange rien, quand lui {ici, I} revient avec son 16.33 en orthographe Lo. qui me dit ouah 16.33 mais c'est hyper nul maman si moi j'avais ça tu me tuerais et tout pi à lui tu lui dis que c'est bien ben forcément ».

Madame Z au temps T2 :

« bon des fois je la comprends un peu qu'elle ait pas envie quand elle voit que les deux autres sont en train de jouer qu'elle comprend pas l'exercice et que nous on est derrière et qu'on la pousse et que les autres du coup font pas les devoirs parce que je peux pas faire les devoirs en même temps parce que je peux pas expliquer tout à tout le monde ».

Ils confient leur inquiétude vis-à-vis de l'avenir scolaire de leur enfant, sur leur incompréhension face à l'intolérance de l'institution scolaire concernant les enfants ayant des troubles dyslexiques.

Toutes les mères de notre recherche se sont entendues dire, à un moment donné dans la scolarité de leur enfant, que ce dernier n'avait pas envie de travailler. C'est actuellement le cas de X, de O, de B et de Z.

Madame B :

« ça c'est le problème des instits c'est un fainéant il est bête il veut rien faire il fait pas d'efforts ça a été des prises de bec avec les instits de B » « je vois je suis encore en train de me batailler avec les profs de B. il y en a une qui est son prof principale c'est une plaie c'te femme c'est une plaie ».

Madame O au temps T3 :

« parce que bon j'en avais parlé à la maîtresse du fait que vous m'aviez dit qu'il y avait un problème de dyslexie bon la maîtresse a un peu levé les yeux au ciel l'air de me dire oh oh j'ai bien senti le oh de tous les parents me disent ça j'ai un peu senti ça même s'il ne me l'a pas dit et euh et mais concrètement ça ne peut pas être reconnu ça {le ça désigne les troubles dyslexiques} voilà elle me dit elle a pas envie » {le premier pronom personnel elle désigne le professeur de L} ».

Madame X au temps T2 :

« j'ai vu son maître et donc le problème c'est qu'elle a les capacités, elle le montre et tout mais le problème c'est qu'elle n'a pas envie donc elle fait rien ».

➤ Des conséquences des interactions entre les parents et l'orthophoniste grâce aux observations qu'ils font pendant les séances

Elles expliquent les dispositifs qu'ils mettent en place au quotidien pour aider leur enfant.

Madame X au temps T3 :

« parce que même au niveau des chiffres donc elle a dû apprendre les chiffres de 1 à 10 mais en lettres donc euh j'ai trouvé des petites astuces pour par exemple le 7 S E P T donc euh voilà euh j'ai essayé de faire plein de plein de trucs ».

Madame B :

« et là le problème que B. a rencontré déjà en français avec les poésies et tout ben on va les chercher sur internet et y a les paroles on va les copier dans son cahier euh les coller ».

Madame Y au temps T2 :

« c'est pour ça qu'on s'attarde beaucoup sur les consignes aussi on fractionne le temps de travail ».

Madame O au temps T3 :

« et pourtant c'est vraiment moi qui prépare avec elle qui fait beaucoup à l'oral quoi ».

Madame I au temps T3 :

« une fois qu'il sait sa leçon je lui dis très bien hein comment je lui fais un devoir écrire et tu vas écrire les mots que je vais te demander qui correspondent à la leçon parce que je me rends bien compte qu'entre ce qu'il sait ce qu'il s'est raconté et ce qu'il va écrire y a un monde devoir d'histoire je suis désolée je prends du temps pour ça ».

Madame Z et N ne témoignent pas de ce qu'elles font au quotidien. Mais il suffit d'analyser les interactions qu'elles ont avec leur fille pour comprendre tout le travail qu'elles mettent en œuvre pour les aider à gérer leurs troubles dyslexiques. La mère de D, comparée aux mères de Z et de N, fournit la réponse à sa fille alors que ces deux dernières apportent des pistes de recherche à leur enfant pour qu'elles réfléchissent. Par exemple, Madame Z :

Z : « avait c'est pour le a et le on non hein {s'adresse à sa maman} »

L'orthophoniste : « c'est pas mal maman voulait dire quelque chose »

Madame Z : « tu peux l'utiliser aussi »

Z : « oh oui »

Madame Z : « comme pour le a »

L'orthophoniste : « est-ce que maman t'a expliqué un truc avec avait »

Madame Z : « quand est-ce que tu utilises avait »

Z : « ben pour le a »

Madame Z : « pour le a alors pour quel a tu choisis avait »

Z : « ben pour le a avec accent ou le a sans accent »

Madame Z : « voilà alors tu mets avait tu mets quel a quand tu peux dire avait ».

La notion de la perte de confiance de l'enfant prédomine dans ce point. La mère de I constate au temps T3 que son fils perd confiance en lui quand il doit écrire des mots : « le problème c'est ça aussi en fait la la la perte de confiance aussi maintenant devant les mots qui génèrent en fait une forme de panique ». Actuellement, réassurer Y est l'objectif de Madame Y : « l'essentiel c'est qu'il soit bien dans sa tête, qu'il reprenne surtout confiance, confiance ». Cet objectif a été atteint par Madame D qui avait remarqué, à un moment donné, que sa fille se sous-estimait : « ouais c'est surtout pour elle quoi qu'elle prenne confiance en elle c'était vraiment un combat ça surtout ». A travers ces trois discours, nous réalisons que les familles vivent les mêmes étapes à des moments différents en fonction des représentations qu'elles ont des troubles dyslexiques.

Elles interpellent l'orthophoniste sur les troubles dyslexiques.

Madame O au temps T2 :

« mais ça c'est les troubles dyslexiques ça ? »

« mais c'est quoi la dyscalculie alors ceux qui ont la dyscalculie c'est quoi ça moi je l'entends de plus en plus mais je sais pas trop ».

Madame I au temps T3 :

« justement ça j'ai du mal à le comprendre par contre parce que comme il a une très bonne mémoire visuelle puisque le memory c'est tout à fait ça je me dis merde ».

La plupart ont reconsidéré leurs exigences scolaires. Aujourd'hui, elles sont plus adaptées aux difficultés de leur enfant. Cela leur a demandé un gros travail sur elles-mêmes.

Madame D au temps T2 :

« Et c'est vrai que par sa dyslexie on apprend plein de choses on a appris aussi en tant que parent à revoir ses exigences ».

Madame Y au temps T2 :

« et comme je vous disais si on reprend l'exemple de la dictée passer de 25 à 20 fautes ben tant mieux il en a fait moins tant mieux mais peu importe la note c'est ce qui compte c'est que les fautes diminuent ».

Madame Z au temps T3 :

« oui de temps en temps voilà là il y a eu un quatre ben ça arrive ».

Madame B

« pour les revaloriser, ben par exemple s'ils ont au niveau de leur note comment expliquer ça s'ils ont une mauvaise note et qu'ils ont un point en plus la note d'après c'est pas grave ».

Elles se rendent compte du décalage énorme entre la demande de l'école et ce que l'enfant est capable de faire.

Madame O au temps T3 :

« parce qu'il faut dire aussi qu'elle en a pas mal plus les grosses leçons déjà je trouve qu'elle a beaucoup d'écrits et là-dessus se rajoutent des grosses leçons et puis elle a pas facile pour mémoriser ».

Madame Y. réalise en voyant son fils réfléchir à haute voix sur les homophones grammaticaux combien l'école primaire a été difficile pour lui. Elle en prend conscience grâce au plus jeune frère de Y qui actuellement au C.M.2 travaille également ce point.

Madame B :

« voilà c'est qu'ils regardent la qualité du travail qu'ils ont fourni pour les quatre premiers et ne pas compter le fait qu'ils n'ont pas fini { le pronom personnel « ils » désignent les professeurs} ».

Synthèse pour la stratégie du faire-dire et du laisser-dire :

Cette stratégie permet au parent de mieux comprendre le fonctionnement de son enfant, de pouvoir prendre conscience des difficultés et des capacités de son enfant grâce aux verbalisations métaprocédurales.

Les parents apportent les connaissances qu'ils ont des troubles dyslexiques à l'orthophoniste.

Chaque prise en charge est singulière, unique parce que chaque patient l'est. L'orthophoniste est aussi en situation d'apprentissage. Elle s'adapte au comportement de chaque parent. Ce dernier va lui confier l'histoire du trouble, comment lui et son enfant le vivent avec au quotidien. Ils apprennent à l'orthophoniste qui ils sont. Ce sont eux qui vivent avec ce trouble, pas l'orthophoniste. Le parent et l'enfant apportent un savoir sur leur vie, un savoir qui n'est pas écrit dans les livres. Ce savoir l'orthophoniste va se l'approprier pour répondre au mieux aux besoins de la famille. L'orthophoniste devient à son tour apprenant, et cela change complètement la relation thérapeutique.

2. Synthèses et conclusions pour les hypothèses opérationnelles

2.1. Synthèses

Nous avons pu dégager, à l'aide de nos analyses, quatre phases dans le processus de compréhension des troubles dyslexiques :

- une phase de questionnement ;
- une deuxième phase d'établissement de liens et de prise de conscience ;
- une phase d'appropriation de savoirs et de savoir-faire ;
- une phase de nomination et de transmission des savoirs.

Il nous paraît important de préciser que peu importe la phase dans laquelle se situent ces mères de famille, leur objectif à toutes est d'aider au mieux leur enfant au quotidien. Cela apparaît nettement dans l'analyse de chacune des interactions de ces différentes familles.

2.1.1. La phase de questionnement

Cette phase a émergé grâce aux mères de I et de X. Ce sont deux femmes qui posent énormément de questions concernant les difficultés de leur enfant à l'orthophoniste. Ainsi, les stratégies du laisser-dire et de réassurance et de dédramatisation sont largement exploitées.

Elles ne savent pas si les erreurs sont dues réellement aux troubles dyslexiques ou à une mauvaise volonté, un manque d'attention de leur enfant. Elles ont envie que les difficultés de leur enfant soient reconnues mais ne peuvent s'empêcher de penser que c'est le fait de l'enfant.

Au temps T3, leur évolution est similaire. Désormais, leur attention se porte davantage sur les capacités de I et de X. Néanmoins, elles continuent à être très inquiètes à l'égard de l'avenir scolaire et professionnel de leur enfant car elles ont des exigences scolaires encore beaucoup trop importantes, compte tenu des troubles de leur enfant.

Enfin, nous avons pu constater qu'entre les temps T2 et T3, l'orthophoniste était amenée à répéter souvent les mêmes éléments à ces deux femmes. Par exemple, la thérapeute réexpliquera à la mère de I pourquoi un enfant ne parvient pas à se relire. Etant donné le nombre de questions posées par les parents dans cette phase, le professionnel dispense une certaine quantité d'informations au cours d'une même séance. Toutes ne pourront pas être assimilées voire entendues par le parent, ce qui explique pourquoi ce dernier réitère les mêmes questions et la nécessité pour l'orthophoniste de répéter les mêmes réponses.

2.1.2. La phase de prise de conscience et d'établissement de liens

Dans cette phase, Mesdames Y et O observent méticuleusement les interactions entre leur enfant et l'orthophoniste pendant les séances. Elles n'interviennent que si l'orthophoniste les y incite. Nous constatons également que O et Y s'adressent exclusivement à la professionnelle quand ils sont en difficulté face à une activité. Ils n'interpellent jamais leur mère respective.

C'est une phase dans laquelle les mères font des liens entre les connaissances qu'elles ont des troubles dyslexiques, l'exigence scolaire et les difficultés rencontrées à la maison. Elles réalisent que les exigences scolaires ne sont pas du tout adaptées aux difficultés de leur enfant. Au temps T3, Madame O demandera à l'orthophoniste : « mais ça ça peut pas être reconnu ? » {le ça correspond aux troubles dyslexiques, sous-entendu reconnu par l'école}. Elle sollicitera, d'ailleurs, un rendez-vous en tête à tête avec l'orthophoniste, afin que cette dernière l'aide à avancer des arguments auprès du professeur de sa fille, pour qu'elle reconnaisse les troubles dyslexiques d'O.

Comparé à la phase précédente, ces mères de famille sont convaincues des capacités de leur enfant et ne s'appuient plus sur leurs notes pour s'en convaincre. Elles ne s'énervent plus quant aux erreurs de leur enfant, parce qu'elles savent que ces dernières sont dues aux troubles dyslexiques et non par un manque de volonté de leur enfant.

2.1.3. La phase d'appropriation de savoirs et de savoir-faire

Dans cette phase, il ne s'agit pas d'une imitation du parent de ce que fait l'orthophoniste en séance. Ici, le parent s'est approprié ce qu'il a entendu et vu, au cours des séances, pour s'adapter aux difficultés de son enfant au quotidien. Il en a fait son propre objet, il l'a façonné.

Cela est visible parce que par rapport aux autres femmes des phases précédentes les mères de Z et de N s'adressent très peu à l'orthophoniste lors des séances mais exclusivement à leur fille. Elles interviennent auprès de leurs enfants quand ils font une activité. Elles ne font pas qu'observer. Elles ne donnent jamais la réponse à leur enfant, ne s'énervent pas. Elles sont patientes et très douces. Elles se focalisent uniquement sur les capacités de leur enfant, tout en ayant conscience des difficultés.

De plus, comme nous l'avons vu dans la partie analyse et traitement des hypothèses, elles n'hésitent pas à manifester leur désaccord avec l'orthophoniste, élément qui n'apparaît pas dans les deux premières phases. Ces contestations montrent que les explications immédiates du professionnel sont entendues par les parents mais pas forcément acceptées, parce que, dans les deux cas, le désaccord fera l'objet de la séance. Il leur faut du temps pour les assimiler et les comprendre. Ces deux mères de famille essayent de se faire leur propre objet des troubles dyslexiques, elles se questionnent et compte tenu de leurs connaissances de cette pathologie, elles n'acceptent pas toujours l'explication de la praticienne.

2.1.4. La phase de nomination et de transmission des savoirs

Deux aspects caractérisent cette phase :

- l'acceptation et la nomination des troubles ;
- la transmission des savoirs appropriés à d'autres partenaires.

Dans cette phase, le trouble est accepté. Le « ça » de Madame O pour désigner les troubles dyslexiques est respectivement nommé par Madame D et Madame B par les termes de handicap et de maladie. Pendant les séances, nous assistons à une triangulation de l'échange. L'enfant, le parent et l'orthophoniste participent à parts égales. Ces mères de famille ne culpabilisent plus sur leur comportement passé. L'orthophoniste n'a plus besoin d'avoir recours aux deux premiers points de la stratégie de réassurance et de dédramatisation. Elles ont acquis de solides connaissances concernant les troubles dyslexiques, ce qui leur permet de comprendre le fonctionnement de leur enfant en matière de langage écrit et de leur

proposer des aménagements spécifiques et adaptés au quotidien, d'où une évolution qui n'est pas notable entre les temps T2 et T3.

Par ailleurs, étant toutes les deux parents d'élèves, Mesdames B et D transmettent leurs savoirs à d'autres parents. Madame B. a été sollicitée par l'infirmière scolaire de ses filles, pour élaborer un dispositif destiné aux professeurs visant à mettre en place des aménagements pour les élèves ayant des troubles dyslexiques (voir annexes 2).

Pour conclure ces synthèses, un dernier point nous semble important à mentionner concernant ces différentes phases : il n'existe pas de réelle corrélation entre la durée d'implication du parent en séance d'intervention orthophonique et le passage d'une phase à l'autre. Par exemple, Madame D et Madame O participent depuis 2009 aux séances et n'ont pas le même niveau de connaissances des troubles dyslexiques. Cela peut dépendre de plusieurs facteurs :

- la gravité du trouble ;
- l'âge de l'enfant au moment où a débuté la prise en charge orthophonique ;
- au temps nécessaire pour chacun de se construire ses propres représentations concernant les troubles du langage écrit.

Ci-dessous un tableau récapitulatif des phases que nous avons fait émerger dans notre recherche :

	Phases
1	La phase de questionnement
2	La phase d'établissement de liens et de prise de conscience
3	La phase d'appropriation de savoirs et de savoir-faire
4	La phase de nomination et de transmission des savoirs

2.2. Conclusions pour les hypothèses opérationnelles

Toutes nos hypothèses opérationnelles ont pu être validées.

2.2.1. Hypothèse opérationnelle : HO1

Entre le temps T2 et le temps T3, nous formulons l'hypothèse que, l'approche décrite par Lederlé (2009) favorise une meilleure compréhension des mécanismes des troubles dyslexiques.

Madame X a compris que les troubles dyslexiques entraînent des problèmes de décodage et un déficit de la mémoire visuo-orthographique.

La mère de O a compris que les troubles dyslexiques entraînent une mauvaise compréhension du langage écrit et ne se réduisent pas uniquement à un problème de décodage. Elle sait, désormais, que décoder nécessite toute l'attention de sa fille et toute sa concentration. Toute l'énergie fournie dans la tâche de décodage empêche cette dernière d'avoir accès à la compréhension totale des informations écrites. Elle a pris conscience également, entre ces deux temps, que les troubles dyslexiques sont liés à un déficit de la mémoire visuo-orthographique.

Madame Z sait que sa fille a besoin de plus de temps qu'« un normo-lecteur » pour traiter l'information écrite.

Madame I a compris que les troubles dyslexiques touchent exclusivement le langage écrit, ils empêchent son fils de cogérer plusieurs tâches. Cette femme a également réalisé que les troubles dyslexiques ne guérissent pas et que l'intervention de l'orthophoniste consiste à compenser les difficultés qu'elles engendrent.

2.2.2. Hypothèse opérationnelle : HO2

Entre le temps T2 et le temps T3, nous nous attendons, grâce à l'approche décrite par Lederlé (2009), que le parent prendra conscience des capacités et des difficultés de son enfant et ce qui lui permettra de mieux comprendre ce dernier.

Madame I analyse les erreurs de son fils et constate que ses erreurs sont réfléchies et logiques. Au début des séances d'orthophonie, cette mère, ainsi que Madame X, commencent

désormais par annoncer à l'orthophoniste les bonnes notes et terminent par les mauvaises. Cela laisse supposer que leur attention ne se focalise plus uniquement sur les difficultés de leur enfant, mais également sur leur capacité. Madame X réalise que les difficultés de sa fille ne sont pas dues à la paresse de cette dernière, mais aux supposés troubles dyslexiques qui sont liés à un déficit visuo-orthographique. La mère de X constate aussi que son enfant met d'elle-même en place des stratégies pour parvenir à écrire les mots. C'est également le cas de Madame O qui prend non seulement conscience des stratégies employées par sa fille pour comprendre ce qu'elle lit, mais également du temps nécessaire à O pour traiter les informations écrites.

Madame N témoigne des progrès de sa fille en lecture.

Madame Z a réalisé que les troubles dyslexiques peuvent décourager sa fille qui peut être amenée à se rebeller pendant les devoirs. Elle constate également que Z comprend de mieux en mieux les énoncés écrits.

2.2.3. Hypothèse opérationnelle : HO3

Entre le temps T2 et le temps T3, nous postulons que grâce à l'approche décrite par Lederlé (2009), le parent sera mieux armé pour aider son enfant au quotidien dans la gestion de l'écrit (devoirs / scolarisation).

Consciente que O a une bonne mémoire auditivo-verbale, Madame O lui lit les leçons à voix haute pour qu'elle puisse les apprendre. Elle fractionne ainsi le temps de travail.

Les mères de Z et de N se moquent toutes les deux des mauvaises notes ponctuelles de leur fille. Elles ne fournissent jamais la réponse à leurs filles, mais des aides adaptées.

Mesdames I et D ne verbalisent plus leur agacement en séance d'intervention orthophonique devant leur enfant. Cet agacement se manifeste par des grimaces et des mimiques qui ne sont pas visibles par l'enfant. La mère de D lui fournit des astuces pour parvenir à lire a davantage confiance en sa fille, et lui laisse plus de libertés pendant les devoirs. Compte tenu du déficit visuo-orthographique de son fils, Madame I l'interroge à plusieurs reprises dans la journée. Enfin, elle ne compare plus les performances de son fils aîné à celles de I.

2.2.4. Hypothèse opérationnelle : HO4

Nous supposons que les stratégies décrites par Lederlé (2009) initialement destinés aux enfants, sont aussi fonctionnelles avec les parents, c'est-à-dire que les stratégies d'étayage de l'orthophoniste ont pour but de faire émerger et de se développer chez le parent une prise de conscience du fonctionnement de son enfant en matière d'écrit.

Cette hypothèse est validée grâce à l'émergence des quatre phases de l'évolution des représentations parentales que nous avons dégagée lors de l'analyse des résultats.

Voici un récapitulatif des hypothèses opérationnelles validées :

	Hypothèses
1	L'approche décrite par Lederlé (2009) favorise une meilleure compréhension des mécanismes des troubles dyslexiques.
2	Grâce à l'approche décrite par Lederlé (2009), que le parent prend conscience des capacités et des difficultés de son enfant, ce qui lui permet de mieux le comprendre.
3	Grâce l'approche décrite par Lederlé (2009), le parent est mieux armé pour aider son enfant au quotidien dans la gestion de l'écrit (devoirs / scolarisation).
4	Les stratégies décrites par Lederlé (2009) initialement destinées aux enfants sont aussi fonctionnelles avec les parents.

3. Positionnement personnel dans la recherche et les situations cliniques

Il est important de rappeler, que pendant toute la durée de nos observations, nous étions sur le terrain clinique. De ce fait, notre position relève de multiples statuts. Nous sommes à la fois stagiaire, étudiante en orthophonie, et « chercheuse ».

3.1. Stagiaire et étudiante en orthophonie

Compte tenu de notre statut d'étudiante, certains parents n'ont pas hésité à nous solliciter pour répondre à leurs questions. Ils nous ont investie de nos missions en tant que future orthophoniste. Cela a été riche pour notre formation et nous a permis de nous rendre compte à quel point les parents s'interrogeaient et cherchaient des réponses concrètes, ancrées dans leur réalité, qui sont bien loin de ce qui est enseigné dans les livres. Il n'a pas toujours été évident de répondre à leurs questions, mais cela nous a permis de pratiquer les stratégies utilisées par l'orthophoniste et d'être confrontée à ce qui nous attend dans notre future profession.

3.2. L'observation participante

Dans le cadre de l'étude de cas, notre statut de chercheuse est celui d'observatrice participante, c'est-à-dire que nous participons à l'interaction. Bien évidemment, il ne s'agit pas d'émettre un jugement ni un avis ou encore moins de corriger les représentations des sites que nous sommes en train d'étudier. Notre but est d'approcher leur réalité, de mettre en lien les informations récoltées, afin de vérifier nos hypothèses.

CONCLUSIONS

1. Synthèse globale des résultats et des hypothèses théoriques

Rappelons que l'objectif de notre travail était de montrer qu'en utilisant les stratégies d'étayage développées dans l'approche des « entretiens-échanges langagiers » de Lederlé (2009), nous tenterions de montrer le ou les intérêt(s), d'une pratique professionnelle particulière, qui consiste à intégrer les parents dans les séances d'intervention orthophonique de leur enfant ayant des troubles dyslexiques.

Il est évident que ne disposant que de huit familles, les conclusions que nous allons tirer de notre démarche ne seront applicables que pour les familles étudiées et ne peuvent en aucun cas être généralisées.

A l'issue de l'analyse des représentations parentales entre les temps T2 et T3, nous avons pu valider nos deux hypothèses théoriques puisque nous avons pu dégager trois intérêts. Cette pratique professionnelle permet au parent de

- mieux comprendre les mécanismes des troubles dyslexiques ;
- de mieux cerner les capacités et les difficultés de leur enfant ;
- et enfin de mettre en place des moyens répondant aux besoins de ce dernier.

1.1. Hypothèse théorique 1

Nous pouvons désormais affirmer que l'efficacité thérapeutique, pour des enfants ayant des troubles dyslexiques, passe par l'implication d'un ou des parents pendant les séances d'intervention orthophonique.

Les parents qui n'assistent pas aux séances d'intervention orthophonique ne mesurent pas, d'une part tout ce qui est demandé à l'enfant durant celles-ci. D'autre part, ils ne peuvent pas se rendre compte de toutes les stratégies que ce dernier met en place spontanément pour parvenir à lire.

Toutes les mères de famille participant à notre recherche témoignent de leur désespoir à faire face aux troubles dyslexiques. Comme l'ont écrit Epelbaum et Visier (2007, voir sous chapitre 2.2.3, partie théorique), ces femmes nous ont confié leur désespoir, leur culpabilité

face à leurs comportements antérieurs, d'où la nécessité d'impliquer le parent en séance d'intervention orthophonique. Ces parents ont besoin d'être valorisés, d'être rassurés, d'être reconnus en tant qu'éducateurs. En effet, l'école peut se montrer parfois intolérante et incompréhensive à l'égard non seulement des enfants ayant des troubles dyslexiques mais aussi des parents. Dans les témoignages que nous avons recueillis, nous avons retrouvé le même ressenti que confiait Rondot (2002, voir sous-chapitre 2.3.2, partie théorique). C'est pourquoi au vu des résultats obtenus, il nous paraît important d'interagir à la fois avec l'environnement familial dans lequel l'enfant grandit et se développe, mais également avec son environnement scolaire.

Les troubles dyslexiques ne touchent pas exclusivement le patient désigné (voir partie théorique 3.1.1.) mais affectent tout le système familial. Comme dirait Madame D au sujet de la pathologie de sa fille, en employant un « nous » englobant : « nous avons une dyslexie légère ».

1.2. Hypothèse théorique 2

L'implication et la participation des parents permettent de modifier leur comportement, leurs conduites langagières vis-à-vis de leur enfant ayant des troubles dyslexiques, et ce en limitant l'impact de ces derniers sur la vie quotidienne familiale et en favorisant l'adaptation de l'enfant à sa pathologie.

Comme nous l'avons exposé dans notre partie théorique, les représentations parentales jouent un rôle non négligeable dans l'intervention orthophonique. Elles peuvent induire des comportements inadéquats des parents. Mesdames Y, D, B, O, Z reconnaissent et regrettent surtout leurs attitudes passées à l'égard de leur enfant et attestent de leur changement de conduites depuis qu'elles sont impliquées en séance d'orthophonie. Notre étude montre également que les mères de I et de X cheminent dans ce sens également.

Les quatre phases que nous avons dégagées dans nos résultats montrent que l'évolution des représentations concernant les troubles dyslexiques nécessite un travail de la pensée et des émotions qui peuvent être plus ou moins long selon les parents.

Pour le parent, les mises en mots étayantes de l'orthophoniste ont pour objectif de favoriser l'émergence de verbalisations métaprocédurales sur l'activité de son enfant. Cela lui permet de découvrir la manière dont son enfant procède en matière d'écrit. De plus, comme le

décrit Caillé (2006, voir partie théorique 3.1.1.), grâce à l'interaction et à la métacommunication, qui est largement utilisée dans la stratégie du laisser-dire, l'orthophoniste, l'enfant et le parent identifient ensemble ce que sont les troubles dyslexiques. Ainsi, un dialogue s'ouvre entre les différents interlocuteurs qui transmettent chacun leur savoir à l'autre. Ils co-construisent du sens afin que chaque interlocuteur cerne et comprenne cette pathologie du langage écrit. Aussi ils mettent en place, au quotidien, des moyens concrets et adaptés à la vie quotidienne de toute la famille.

2. Critiques sur la démarche et le travail

2.1. Nos regrets

Comme nous l'avons déjà stipulé, nous avons été contrainte de nous adapter à la réalité de la pratique clinique. Nous n'avons pas pu faire, tout ce que nous voulions faire.

Au début de notre étude, nous aurions préféré qu'il y ait dix séances entre le temps T1 et T2 et le temps T2 et temps T3. Il aurait fallu commencer nos observations dès mai ou juin 2012, afin de mettre davantage en évidence l'évolution des représentations parentales. De plus, cela nous aurait permis de ne pas focaliser notre attention uniquement, sur les interactions parent-orthophoniste, mais d'intégrer ce que l'enfant dit et/ou fait durant la séance d'intervention orthophonique, puisque l'ensemble de ces interactions est influencée par l'activité de ce dernier.

Il nous est arrivé de nous perdre suite aux différents statuts que nous occupions, c'est-à-dire chercheuse, stagiaire et étudiante en orthophonie. Il a été parfois difficile de jongler entre ces différents statuts et de les différencier dans notre étude. De peur de biaiser les résultats de cette recherche et d'être trop indiscreète, nous n'avons pas osé questionner davantage les parents. Or, cela aurait sans doute permis d'obtenir des réponses plus précises à nos interrogations et d'approcher au plus près leurs représentations. De plus, les questions que nous aurions aimé poser, relevaient davantage de notre statut d'étudiante que celui de chercheuse, d'où cette appréhension à interroger les parents. Avec du recul, nous regrettons notre choix, car cela aurait autant servi notre étude que notre enrichissement professionnel et personnel.

Enfin, il n'a pas toujours été évident de savoir à quelle stratégie l'orthophoniste avait recours. Notre grille d'observation manque sans doute de concision et de rigueur. Elle

mériterait d'être davantage épurée ou retravaillée. En effet, certaines interactions pouvaient figurer à plusieurs endroits dans notre grille. De plus, comme nous l'avons mentionné dans la partie analyse des résultats, les représentations parentales ont pu être recueillies grâce à la stratégie du laisser-dire, bien que la condition sine qua non pour que les parents puissent se confier est l'établissement d'une confiance mutuelle.

2.2. Les intérêts de l'immersion au sein de la pratique clinique

Ce travail de recherche a amplement contribué à nous construire une identité professionnelle.

En effet, étant confrontée pendant nos stages à des pathologies où le risque vital est engagé, nous avons sous-estimé les conséquences, les impacts des troubles dyslexiques. Cependant, grâce aux familles qui ont accepté de participer à cette étude, nous avons compris que peu importe la gravité du trouble auquel elles sont confrontées, ce dernier vient perturber leur mode de fonctionnement quotidien et les inquiète. Grâce à elles et à l'orthophoniste qui nous a accueillie, nous n'imaginons pas, aujourd'hui, ne pas impliquer les parents en séance d'intervention orthophonique. Nous comptons même élargir cette pratique professionnelle particulière aux autres pathologies pour lesquelles nous serons amenée à intervenir. Enfin, nous avons réalisé à quel point les patients ainsi que leurs proches contribuent à enrichir notre formation. Ils nous transmettent un savoir qui n'est pas écrit dans les livres et nous placent continuellement en position d'apprenant. Il nous paraît important de toujours garder cela à l'esprit avec nos futurs patients.

3. Pistes de recherche et perspectives préventives et/ou thérapeutiques

Nous avons réussi à montrer que ce mode d'intervention permet au parent de mieux saisir ce que sont les troubles dyslexiques, de mieux cerner les capacités et les difficultés de leur enfant, et de gérer davantage ces troubles au quotidien. Toutefois, notre étude s'est exclusivement centrée sur l'impact positif que cette pratique professionnelle pouvait apporter au parent. Ainsi, plusieurs autres perspectives peuvent être envisagées :

- Poursuivre cette recherche sur un échantillon beaucoup plus large, puisque l'intérêt de cette pratique professionnelle n'a été prouvé que seulement sur quelques familles ;

- Inscrire cette pratique professionnelle dans l'approche de l'éducation thérapeutique du patient ;
- Elargir cette pratique professionnelle à d'autres troubles ;
- S'interroger sur l'impact de cette pratique professionnelle sur l'estime de soi de l'enfant ;
- S'interroger sur l'impact de cette pratique professionnelle sur la relation entre l'enseignant et le parent.

BIBLIOGRAPHIE

Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Albernhe, K. et Albernhe, T. (2008). *Les thérapies familiales systémiques*. Paris, France : Masson.

American Psychiatric Association. (2003). *DSM-IV-TR, Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Paris, France : Masson.

Bonnelle, M. (2002). *La dyslexie en médecine de l'enfance*. Marseille, France : Solal.

Brin, F. Courrier, C. Lederlé, E., et Masy, V. (2011). *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues, France : Orthoédition.

Bruner, J. S. (2011). *Le développement de l'enfant : savoir dire savoir faire*. Paris, France : Presse Universitaire de France.

Caille, P. (2006). *Familles et thérapeutes, lecture systémique d'une interaction*. Paris, France : Edition Sociale Française.

D'Ivernois, J. F., et Gagnayre, R. (2011). *Apprendre à éduquer le patient*. Paris, France Maloine.

de Boysson-Bardies, B. (2010). *Comment la parole vient aux enfants ?*. Paris, France : Odile Jacob.

de Singly, F. (1996). *Le soi, le couple et la famille*. Paris, France : Nathan.

de Weck, G., et Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant*. Paris, France : Masson.

de Weck, G. (2011). Quelles approches théoriques en matière de troubles du langage écrit. Dans E. Lederlé (dir.), *Les troubles du langage écrit : Regards Croisés* (p.143-158). Isbergues, France : Orthoéditions.

Epelbaum, C., et Visier, J.P. (2007). *La relation médecin-malade en pédiatrie, la personnalisation de la prise en charge médicale*. Récupéré le 29 octobre 2012 du site de l'Université de Rouen : <http://www.univ-rouen.fr/servlet/com.univ.utils.LectureFichierJoint?CODE=1096552112783&LANGUE=0>

Fédération Nationale des Orthophonistes. (2010). *Aide aux aidants des personnes aphasiques*. [Communiqué de presse]. Récupéré le 19 décembre 2012 du site la Fédération Nationale des Orthophonistes Syndicat des orthophonistes de la Gironde : http://orthophonistesaquitaine.files.wordpress.com/2010/11/09112010155120101109_aphasie.pdf

Habib, M., et Joly-Pottuz, B. (2008). Dyslexie, du diagnostic thérapeutique : un état des lieux. *Revue de Neuropsychologie*, 18 (4), 247-325.

Haute autorité de santé. (2007a). *Le guide version finale 2*. Récupéré le 24 octobre 2012 du site de la Haute Autorité de Santé : http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/etp_-_guide_version_finale_2_.pdf

Haute autorité de santé. (2007b). *ETP : définition, finalités et recommandations*. Récupéré le 24 octobre 2012 du site de la Haute Autorité de Santé : http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/etp_-_definition_finalites_-_recommandations_juin_2007.pdf

Haute autorité de santé. (2010, n.d.). *Synthèses de recommandations des bonnes pratiques : Maladie d'Alzheimer et maladies apparentées : suivi médical des aidants naturels*. Récupéré le 19 décembre 2012, du site de la Haute autorité de santé : http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2011-10/reco2clics_alzheimer_suivi_medical.pdf

Kremer, J. M., et Lederlé, E. (2012). *L'orthophonie en France*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

L'Assemblée Nationale et le Sénat. (2005). *LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. Récupéré le 24 octobre 2012 du site de la Maison départementale des personnes handicapées : http://www.mdpsh.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=113:la-loi-de-2005-102&catid=49&Itemid=74

Lambert, V., Colé, P., et Rey, Y. (2006). Prise en charge orthophonique des dyslexiques : influence des représentations familiales. *Pratiques psychologiques*, 12, 220 -225.

Lederlé, E. (2004). De quelle manière intervenir en rééducation orthophonique auprès d'enfants présentant des difficultés avec l'écrit ? *Glossa*, 87,30-41.

Lederlé, E. (2008). Des modes d'intervention et des pratiques rééducatives en matière de troubles développementaux spécifiques du langage écrit ou dyslexies. Dans T. Rousseau (dir.), *Les approches thérapeutiques en orthophonie* (vol. 2, p. 29-66). Isbergues, France : Ortho Edition.

Lederlé, E. (2009). *Entretiens-échanges langagiers en situation de rééducation orthophonique : Le cas des confusions visuo-orthographiques chez des enfants d'âge primaire*, thèse pour l'obtention du doctorat en Sciences du Langage de l'Université de Rouen.

Manuila, L., Manuila, P., Lewalle, P., et Nicoulin, M. (2001). *Dictionnaire Médical*. Paris, France : Masson.

Mathieu, N. (2011). *Orthophonistes et troubles dyslexiques : quelles places pour les parents ? : état des lieux et approche d'analyse des pratiques professionnelles : enquête menée par questionnaire auprès des orthophonistes de Lorraine et de Champagne-Ardenne concernant la place des parents dans la prise en charge d'enfants présentant des troubles dyslexiques âgés de 8 à 11 ans*, mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste de l'Université de Nancy I.

Monfort, M. (2010). Guidance, accompagnement, partenariat : les alentours de l'intervention orthophonique, dans *Entretiens d'orthophonie*, 53-57. Toulouse, France : Presses d'Imprim d'Oc.

Plaza, M. (2011). Les troubles du langage écrit : de l'instrumental au métacognitif : L'enfant et la Lettre. Dans E. Lederlé (dir.), *Les troubles du langage écrit : Regards Croisés* (p. 423-429). Isbergues, France : Orthoéditions.

Ramus, F. (2005a). De l'origine biologique de la dyslexie. *Psychologie & Education*, 60, 81-96.

Ramus, F. (2005b). La dyslexie dans les neurones. *Cerveau et Psychologie*, 12, 75-77.

Rey-Debove, J., & Rey, A. (2002). *Le Petit Robert*. Paris, France : Le Robert.

Rondot, M. (2002). Le point de vue des parents. Dans R.Cheminal et V. Brun (dir.), *Les dyslexies* (p.102-106). Paris, France : Masson.

Rousseau, T. (2000). L'approche écosystémique dans les prises en charge orthophoniques. *Glossa*, 73, 30-35.

Soares-Boucaud,L., Cheynel-Alberola, M.-L., et Georgieff, N. (2007). La dyslexie développementale en pédopsychiatrie. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 55, 220-225.

Serrano, J.-A. (2001).Aspects psychoaffectifs dans la dyslexie. Dans A.Van Hout et F. Estienne (dir.), *Les dyslexies : décrire, évaluer, expliquer, traiter* (p. 241-252). Paris, France : Masson.

Simon, A.-S. (2003). Dossier « l'enfant d'âge scolaire qui bégaye : L'accompagnement parental ; propositions pour un changement ». *L'orthophoniste*, 230, 19 -26.

Société Française Neuro-Vasculaire , Société Française de Médecine Physique et de Réadaptation. (2011). *Eléments pour l'élaboration d'un programme d'éducation thérapeutique spécifique au patient aphasique après A.V.C.* « *Le patient aphasique et son entourage* ». Récupéré le 6 novembre 2012 du site Société Française de Médecine Physique et de Réadaptation : http://www.sofmer.com/download/sofmer/ETP_AVC_aphasie.pdf

Sprenger- Charolles, L. (2003). *Apprentissage de la lecture et de la dyslexie*. Récupéré le 19 septembre 2012 du site Genedys : <http://www.unicog.org/bblab/bibliographie/dyslexie.pdf>

Vion, R. (2000). *La Communication verbale : Analyse des Interactions*. Paris, France : Hachette.

ANNEXES

1. Grille d'observations

L'objectif de cette grille est d'observer les stratégies que l'orthophoniste met en place pour intégrer et faire participer les parents, aux séances d'intervention orthophonique, de leur enfant ayant des troubles dyslexiques. Ces stratégies étaient initialement et exclusivement destinées aux enfants, le but, ici, est de constater si elles peuvent être aussi fonctionnelles pour les parents (Lederlé, 2009). Dans cette démarche, il s'agit donc pour l'orthophoniste, à partir du discours du parent, de le questionner, de faire émerger et se développer chez lui des verbalisations métaprocédurales, afin qu'il prenne conscience du fonctionnement de son enfant en matière d'écrit. Ces stratégies devraient permettre de modifier le comportement du parent, son attitude langagière vis-à-vis de son enfant ayant des troubles dyslexiques, en limitant l'impact de ces derniers sur la vie quotidienne familiale. Pour ce faire, nous tenterons, grâce à ces stratégies d'étayage, de recueillir les représentations parentales au sein de l'interaction verbale et de suivre leurs évolutions à plusieurs temps t.

Ci-dessous est inscrit dans un tableau un récapitulatif des critères principaux d'observation:

Critères	Les stratégies d'étayage de l'orthophoniste envers le parent :
1	Stratégie d'établissement de la confiance partagée ou de proximité : Histoire conversationnelle.
2	Stratégie de réassurance et de dédramatisation
3	Stratégie d'adaptation au lexique parental
4	Stratégie du faire-dire et du laisser-dire
5	Stratégies de valorisation : approbation, encouragements, compliments

Voici la grille d'observation détaillée :

➤ **1^{er} critère : stratégie d'établissement de la confiance partagée ou de proximité : Histoire conversationnelle.**

1.1. L'orthophoniste invite le parent à donner son avis, son jugement sur l'évolution du trouble de son enfant, sur son implication en séance d'intervention orthophonique.

1.1.1. L'orthophoniste fait émerger les représentations et mises en mots sur la personne concernée par les troubles dyslexiques (l'enfant).

1.1.2. L'orthophoniste fait émerger les représentations et les mises en mots sur le parent lui-même, sur son comportement et l'évolution de celui-ci face aux troubles dyslexiques.

1.2. L'orthophoniste se remet en question, en cause.

1.3. L'orthophoniste incite le parent à se remémorer des souvenirs communs.

➤ **2^{ème} critère : stratégie de réassurance et de dédramatisation**

2.1. L'orthophoniste rassure le parent sur son attitude, sur sa compréhension du trouble et dédramatise ses comportements antérieurs.

2.2. L'orthophoniste rassure le parent en insistant sur les progrès, sur l'intelligence et le comportement de leur enfant.

2.3. L'orthophoniste contextualise et explique les erreurs commises par l'enfant.

➤ **3^{ème} critère : Stratégie d'adaptation au lexique parental**

3.1. L'orthophoniste s'approprie le langage utilisé par la famille pour s'approcher de ses représentations actuelles.

3.2. L'orthophoniste s'adapte au lexique du parent.

➤ **4^{ème} critère : Stratégie du faire-dire et du laisser-dire**

4.1. Faire-dire : L'orthophoniste sollicite l'avis du parent sur les savoirs, les savoir-faire et les difficultés de son enfant.

4.2. Laisser-dire : L'orthophoniste laisse le parent prendre des initiatives, s'interroger, l'interpeller.

➤ **5^{ème} critère : Stratégies de valorisation : approbation, encouragements, compliments**

5.1. L'orthophoniste valorise le parent.

5.2. L'orthophoniste valorise l'enfant.

LISTE D'ADAPTATIONS ET D'ENGAGEMENTS MISE EN ŒUVRE DE L'ÉLÈVE ET DES PROFESSEURS

NOBL

Prénom:

Classe: 6^e

701

MA
Dyslexie
Dysorthographe
Dysgraphie

LA
Dyscalculie
Dyspraxie
Autisme

	1 ^{er} trimestre	2 ^e trimestre	3 ^e trimestre
AMENAGEMENTS			
Aides aux apprentissages:			
① Encourager ses réussites et être présent face à sa leçon	X	X	
② L'accuracy des résultats			
③ Valorisation de son oral			X
④ Être plus exigeant sur la qualité du travail que sur la quantité			X
⑤ Placer l'élève devant au centre de classe l'un élève calme			
Mise à l'échelle			
⑥ Autoriser les devoirs à la maison sans être forcément écrits			
⑦ Vérifier que l'élève a correctement noté les devoirs ou les mini-synthés			
⑧ Vérifier que l'élève a correctement noté les devoirs ou les mini-synthés			
⑨ Fournir la phonétique de vocabulaire et de la grammaire			
⑩ Fournir des exemples			
⑪ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
⑫ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
⑬ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
⑭ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
⑮ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
⑯ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
⑰ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
⑱ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
⑲ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
⑳ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
㉑ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
㉒ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
㉓ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
㉔ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
㉕ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
㉖ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
㉗ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
㉘ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
㉙ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
㉚ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
㉛ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
㉜ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
㉝ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
㉞ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
㉟ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
㊱ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
㊲ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
㊳ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
㊴ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
㊵ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
㊶ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
㊷ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
㊸ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
㊹ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
㊺ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
㊻ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
㊼ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
㊽ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
㊾ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			
㊿ Fournir des exemples écrits de l'équivalent des données de réponse			

3.1.Famille I

3.1.1. Famille I, temps T2

- Madame I : alors en français, il y avait deux notes, une note de conjugaison où il a eu 16.33
- L'orthophoniste : excellent
- I : non 16
- Madame I : non mais il faut savoir que tout était juste mais il a simplement eu cette note parce qu'il a pas terminé
- L'orthophoniste : problème de temps on va y être confrontés
- Madame I : c'est parce qu'il pas terminé, ce qu'il l a mis un peu dans les choux mais autrement tout était quasiment juste
- L'orthophoniste : très bien, je me permets juste de vous couper, donc vous avez bien mis le doigt dessus la raison pour laquelle il est accordé aux enfants qui ont ce type de difficultés un tiers temps en plus aux examens c'est pas pour des cacahuètes
- Madame I : mmh d'accord
- L'orthophoniste : c'est parce que voilà c'est une réalité
- Madame I : il manquait pas grand-chose et en orthographe, il a tout bien commencé avec très peu de fautes et c'est la fin où il était à la ramasse
- I : heureux j'ai oublié le h
- Madame I : alors des fautes
- L'orthophoniste : c'était des mots isolés ?
- Madame I : y a une partie en mots isolés
- L'orthophoniste : combien de mots isolés y avait vous vous souvenez
- I : y en avait 10
- Madame I : non plus que dix jacques, je crois qu'il y en avait 12 à chaque fois
- L'orthophoniste : vous vous souvenez à partir de quand ça s'est dégradé nettement
- Madame I : à la moitié un peu près
- L'orthophoniste : ok donc vous voyez le coût du temps supplémentaire, ça c'est valable aux examens aux examens on peut donner un tiers de temps
- Madame I : mais en même je ne sais pas si ça c'est dégradé à cause du temps ou à cause de ce qui a été demandé parce qu'en fait ce qui a été demandé

après, je veux dire était plus difficile en notion que le début , le début c'était s ou 2 s, c ou ç ce qui n'est déjà pas simple

L'orthophoniste : non c'est pas évident non

Madame I : en plus des mots comme mélèzes

I : après on nous a donnés le marsouin

Madame I : oui marsouin, des mots d'usage quotidien quand même , bon bref là c'est encore une autre hein d'autre chose hein les fautes donc ont été commencé avec le oi

L'orthophoniste : O-U-A

Madame I : non pardon oin, par exemple loin, c'est l plus loin o-i-n

L'orthophoniste : oui c'est parfaitement phonétique

Madame I : oui oui je sais on est on est d'accord non mais pour donner des trucs euh voyage, il met i y

L'orthophoniste : oui oui

Madame I : alors là joyeux, j'ai explosé, joyeux il l'a jamais vu joyeux hein joyeux Noël joyeux anniversaire, là c'est le truc qu'on a vraiment jamais vu ben là pareil i y mmh donc après et après là où il s'est répandu complètement, ce qui a fait le 16 qui n'est pas si mauvais

L'orthophoniste : ce qui est excellent je le répète

Madame I : voilà c'est la dictée alors la dictée je prends la parole parce que j'explique la dictée parce que ça ira plus vite y a eu 7 fautes sur trois

L'orthophoniste : mmh

Madame I : alors I n'a pas su mettre en place déjà trois fautes liées à la conjugaison qu'il connaît parfaitement et qu'il n a pas su réintégrer dans les phrases

L'orthophoniste : voilà vous venez de le dire, c'est une histoire de contexte on est d'accord

Madame I : ensuite là c'était plus grave on va dire y a eu des fautes carrément où I s'est concentré sur la fin des mots par exemple lourd, d'accord donc il a bien mis le d à la fin puis il a oublié le u

L'orthophoniste : mmh d'accord alors là on va peut être apporté une petite explication hein pour que vous puissiez comprendre parce que c'est super important d'avancer dans ces

Madame I : oui oui c'est pour ça que je vous raconte les évaluations

L'orthophoniste : et vous avez une analyse extrêmement fine, c'est précieux, ah c'est pour elle, c'est précieux pour l'analyse parce qu'elle va pouvoir alors on va commencer on va avoir deux mots on a ça d'accord
{l'orthophoniste écrit le mot joyeux}

Madame I : ouais

L'orthophoniste : et on a ça *{l'orthophoniste écrit le mot lourd}* on est d'accord

Madame I : j oui voilà attaché par contre ça c'était attaché par contre et on a eu longe au lieu de longue

L'orthophoniste : tout à fait donc on va tout prendre et je vais d'abord faire un petit exercice à P puisqu'elle est là parce que le fait de réfléchir sur ses erreurs P ça va vous aider à comprendre de mieux en mieux. Alors qu'est-ce que vous auriez envie de dire comme ça de toute façon on a eu une réflexion très rigolote avec C, Cest au cm1 ou cm2 je ne sais plus

I : C

L'orthophoniste : oui tu la connais

I : c'est la sœur de N

L'orthophoniste : Oh c'est dingue, le monde est complètement tou olàlà c'est horrible

Madame I : I connaît toutes les filles de l'école

L'orthophoniste : C ce matin la rigolade on était en train de bosser sur l'ordi en train sur un texte tu vois pi on lit le truc machin machin machin pan à un moment donné on arrive sur le mot doigt avec le g t don l'horreur donc je demande à P pourquoi C a dit à haute voix bong et pas doigt P commence son interprétation et là vous vous souvenez de ce qu'elle a dit à ce moment-là non mais attends c'est pas du tout ça donc les enfants ont eux aussi leur explication à apporter ah mais non mais non je t'explique euh donc le fait de réfléchir ensemble sur des trucs on demande à P après ce sera ton tour

Madame I : alors ça j'adore parce que je l'ai dit 25 fois et j'ai dit que i y ensemble ça n'existait pas *{sur un ton énervé, elle s'adresse à son fils}*

I d'accord : *{très affecté}*

Madame I : à mon avis pour le loin c'est pareil il a pas loin il ne s'est plus souvenu du mot dans son entité hein c'est ce que je lui dis tu dois toujours rattacher à quelque chose que tu connais loin lointain ça te montre que c'est un mot que tu connais que tu as déjà vu tandis que là loin il entend le son et il essaie de le réorthographier alors j'ai trouvé c'est peut être prétentieux de le dire mais ç'était pas idiot de mettre le l apostrophe ça voulait bien dire qu'il avait quand bien même bien compris que devant la voyelle on attachait pas le son en même temps je n'arrive pas à comprendre pourquoi il ne parvient pas à le rattacher systématiquement

L'orthophoniste : faut que vous vous mettiez en tête que tu es en quelle classe I

I : CE2

L'orthophoniste : Bien votre enfant est en CE2 voilà donc il a encore de nombreuses années avant d'acquérir tous ces mécanismes tous ces rouages hein ce qui est important aussi de savoir c'est que une des caractéristiques des troubles dyslexiques même quand ils sont petits même quand ils sont comme ça on va avoir des secteurs qui vont être touchés ces secteurs y en a un qui est très embêtant c'est le stockage en mémoire moi j'ai des très grand qui ont 15ans qui vont écrire dans un texte parfois de cinq manières différentes dans le même texte

Madame I : c'est pas le cas de I

L'orthophoniste : donc y a certains mots qui se fixent et d'autres qui ne fixent pas voilà on demande à P

Madame I : Pourtant la mémoire du texte c'est jamais un problème

L'orthophoniste : alors la mémoire du texte c'est la mémoire du sens aussi un texte ça raconte quelque chose

Madame I : ouais sauf que là il vient d'apprendre alors là pareil un texte de Victor Hugo un truc sur les contemplations, un truc où il peut rien percevoir immédiatement ni dans le vocabulaire ni dans le style c'est un texte très long jacques l a appris assez facilement et il sait le réciter parfaitement

L'orthophoniste : d'accord et c'est un texte qui comment dire est difficile

Madame I : oui je trouve parce que ça change des oui oui au paradis là habituellement c'est un texte qui parle du désespoir d'un père qui a

perdu son enfant et de la mélancolie, de la nostalgie du passé de la petite enfance de la relation qu'il avait avec sa fille la compréhension est absolument nulle à cet âge-là il peut pas avoir ressenti ces choses-là avant de les avoir perçues les mots j'ai dû tout lui réexpliquer parce que rien n'avait été expliqué euh euh que dieu m'assiste ne serait-ce que prendre le pli tout des phrases et mêmes des tournures de phrases

L'orthophoniste : ça signifierait que le stockage en mémoire auditive ne pose pas de problème mais celui qui pose problème c'est le stockage visuel

Madame I : même le stockage visuelle ça pose pas de problème le memory il nous bat systématiquement

L'orthophoniste : le memory est-ce que c'est sur des mots

Madame I : non non

L'orthophoniste : voilà

Madame I : mais un memory sur les chiffres ça ne pose pas de problème non plus

L'orthophoniste : donc pour tout ce qui est non linguistique y aura aucun problème hein donc le secteur qui va être touché ce ne sera pas le secteur stockage mémoire mais stockage mémoire visuo-orthographique quand ça va toucher que les lettres ça peut

Madame I : oui bien sûr

L'orthophoniste : comment tu sais Jacques qu'il y a cette lettre-là

Madame I : ben parce qu'on fait au féminin lourde

L'orthophoniste : il est en plein dedans

I : je pense que j'étais pas concentrée

Madame I : ah si tu étais très concentrée sur la difficulté orthographique pour toi la difficulté c'était de ne pas oublier la lettre muette

L'orthophoniste : voilà la deuxième caractéristique va être ce qu'on appelle la cogestion des tâches en même temps si je fais ça en étape séparée avec Jacques il y aura aucun problème la dictée c'est pas des étapes séparées donc là on est en plein dans un problème de cogestion de tâches comme son attention qui est grande hein se focalise sur un secteur unique elle s'est focalisé sur le secteur unique morpho et du coup le secteur son s'est cassé la binette voilà là quelle est votre hypothèse

Madame I : est-ce que je peux la donner mon hypothèse moi mon hypothèse c'est qu'au moment où il écrit il épelle dans sa tête le g en se disant c'est [gu] et du coup il oublie il zappe le u parce que pour le g c'est le [g]

L'orthophoniste : voilà parce que là c'est vraiment pas une copine

Madame I : oui là c'est vrai

L'orthophoniste : là c'est pas une copine

I : c'est une méchante copine

L'orthophoniste : voilà voilà cette lettre-là I en français elle s'appelle comment

I : le g

L'orthophoniste : voilà son nom c'est g la grosse difficulté c'est que cette lettre qui s'appelle g quoi qu'il arrive elle s'appelle g c'est son nom elle ne va pas se prononcer de la même manière elle a deux façons différentes de se prononcer

I : elle a le [j] et le [gu]

L'orthophoniste : c'est bien tu les as données ou bien elle fait [j] ou bien elle fait [gu] est-ce que tu saurais me dire jacques quand est-ce qu'elle fait [j]

Madame I : alors là je lui arracherai les cheveux parce que si ça ça n'a pas été dit 400 fois

L'orthophoniste : alors ce qu'il faut que vous arriviez et ça c'est extrêmement dur comment dire à avaler comme pilule

Madame I : pareil avec le c, faut pas s'énerver

L'orthophoniste : quand on va travailler isolément et puis là il travaille avec une personne adulte qui n'est pas une personne de sa famille c'est un élément extrêmement important c'est moche

Madame I : c'est pas moche

I : c'est moche

L'orthophoniste : c'est moche dans le sens où maman elle se dit à lalalalaje lui dis 50 fois

Madame I : parce que moi je suis sciée si par exemple à la maison il fait cette faute je vais lui demander relis le mot relis le mot relis le mot comme vous venez de le faire

L'orthophoniste : super

Madame I : mais il va le relire 5 fois longue au bout de la cinquième fois il percute si elle insiste c'est que ce n'est pas ça il oublie de le relire comme il l'a véritablement entendu et il finit par le lire

L'orthophoniste : donc en fait la demande c'est comme en classe quand les enseignants disent relisez-vous ça sert à rien parce que les enfants ne relisent pas

Madame I : ils reproduisent ce qu'ils ont entendu

I : quand la maîtresse nous demande de nous corriger je regarde si j'ai pas oublié de mots

L'orthophoniste : c'est évident bravo bravo ce qu'on va essayer de convenir entre toi maman P et moi c'est qu'on va essayer de ne plus jamais dire le mot *{orthophoniste écrit le mot faute}*

I : faute

L'orthophoniste : et qu'on va employer un autre mot qui me paraît drôlement intéressant qui est le mot *{orthophoniste écrit le mot erreur}*

I : erreur

L'orthophoniste : voilà si on y arrive pour enlever euh comment dire l'aspect culpabilité qu'il y a dans ce mot-là

Madame I : mmh

L'orthophoniste : qui est souvent pas dans celui-là *{en montrant le mot erreur}*

Madame I : parce que là on est en plein dedans

L'orthophoniste : voilà donc je pense que là je pense que ce sera bien pour tout le monde moi je bassine mes étudiants avec ça

Madame I : puis c'est vrai qu'avec son grand frère ça n'arrange, quand lui revient avec son 16.33 en orthographe L qui me dit ouah 16.33 mais c'est hyper nul maman si moi j'avais ça tu me tuerais et tout pi à lui tu lui dis que c'est bien ben forcément

L'orthophoniste : vous voyez que c'est important de remettre c'est compliqué 5.3

Madame I : c'est pas facile dans une fratrie vous savez l'ainé vous maîtrisez pas sa langue

L'orthophoniste : pas dit que c'était simple

Madame I : en plus il est plutôt écrasant comme garçon

L'orthophoniste : vous comprenez un petit peu pourquoi c'est bien pas seulement pour lui mais aussi pour vous qu'on se voie tous les quinze jours

Madame I : ça me fait du bien

L'orthophoniste : vos interventions sont tout à fait pertinentes vous analysez super bien ce qui se passe simplement vous êtes sa mère et à ce titre c'est normal vous exigez de lui le meilleur forcément

Madame I : oui et en plus je suis pas d'un caractère à trouver bien le correct bien

L'orthophoniste : qu'une maman exige le meilleur pour son enfant ça me paraît normal

Madame I : le problème c'est que moi après je suis désemparée euh dans le type de travail j'essaie de mettre en place tout ce que vous me dites

L'orthophoniste : bien sûr ça va venir

Madame I : mais bon après

L'orthophoniste : c'est en bonne voie

Madame I : c'est déjà beaucoup mieux

L'orthophoniste : moi je peux vous dire P n'était pas là quand on s'est rencontrés la première fois mais je peux vous dire que vous avez énormément évolué

Madame I : oui je pense

L'orthophoniste : sûr, sûr jamais vous m'y auriez dit en juillet ce que vous venez de dire là à propos de la différence avec son grand frère

Madame I : euh

L'orthophoniste : jamais

Madame I : je sais pas peut être

L'orthophoniste : vous l'auriez pas mis en mot comme ça

Madame I : je sais pas

L'orthophoniste : et là j'avais gardé les petits mots je garde

Madame I : pour lui on a parlé de son truc vous voulez que je les ramène ces évaluations

L'orthophoniste : oui peut être pas tout

Madame I : celle qui vous concerne déjà les maths on s'en fout peu pi en tout cas les maths c'était excellent

L'orthophoniste : vous voyez c'est là que je dis que vous avez drôlement progressé vous vous rendez pas compte mais le problème c'est qu'avant vous auriez mis l'accent sur ce

Madame I : ce qui était bien peut être pas autant

L'orthophoniste : pas autant

3.1.2. Famille I, temps T3

- Madame I : autrement on a des choses à vous annoncer
- I : des mauvaises et des bonnes
- Madame I : d'abord les bonnes d'accord alors on va commencer par les très bonnes c'est les évaluations de I donc on a eu 19.5 en conjugaison 20 en orthographe
- L'orthophoniste : attendez vous allez trop vite
- Madame I : hein c'est ça J. 19.5 en conjugaison 20 en orthographe je crois que c'était 19 en grammaire un truc comme ça
- I : en grammaire les C.O.D c'était c'était 15
- Madame I : ah bon
- L'orthophoniste : très bien
- I : non mais y a une note qui est pas du bien
- Madame I : non mais attends on va venir
- L'orthophoniste : attends y en a déjà trois qui sont super
- Madame I : alors pourquoi j'annonce ça séparément pour vous montrer en fait pour vous montrer les super notes
- L'orthophoniste : ben quand même
- Madame I : des choses prises isolément donc en maths ça devait être 19 ou 20 un truc comme ça
- I : 20
- Madame I : voilà 20 hein poésie 20
- L'orthophoniste : oui
- Madame I : et euh y a eu une dictée en évaluation 0
- L'orthophoniste : oui est-ce que vous avez pigé un peu contrairement à tout ça comment ça marche la dictée
- Madame I : c'était le passage de la conduite dans la voiture ça j'ai super retenu
- L'orthophoniste : super et puis aussi en dehors de ça le fait qu'à l'école la dictée c'est la seule note où on nous enlève des points dans n'importe quel exercice on va pas vous compter les moins on va compter en plus ce que vous avez fait juste quand vous avez fait 0 c'est que vous n'avez rien de juste dans la dictée vous avez 0 mais vous pouvez avoir plein de choses de juste

Madame I : alors le truc c'est que donc ça c'est une dictée non préparée d'accord

L'orthophoniste : d'accord

Madame I : par contre elle annonce dictée au futur d'accord oui donc elle l'annonce dictée au futur tous les verbes conjugués étaient faux alors qu'il a 20 en conjugaison elle l'annonce pourtant elle le dit moi moi j'avais blindé le truc je savais qui y avait dictée J. tu prends phrase après phrase dans la phrase tu cherches le verbe quand tu as le verbe tu cherches le sujet si y a des pluriels tu penses à tes pluriels voilà j'ai essayé de morceler

L'orthophoniste : oui

Madame I : le truc pour

L'orthophoniste : formidable

Madame I : mouais

L'orthophoniste : non mais attendez

Madame I : vous voyez ce que ça a donné

L'orthophoniste : non mais vous vous rendez compte vous auriez jamais fait ça il y a quelques mois

Madame I : non bien évidemment

L'orthophoniste : bravo

Madame I : bravo mais

L'orthophoniste : si si si si si

Madame I : alors paradoxalement des mots comme chevreuil il les a écrits justes ça c'est I ça c'est I tout craché quoi vous voyez les mots compliqués

I : on a refait la dictée et comme par hasard chevreuil c'était faux

Madame I : voilà alors il refait la dictée d'accord

I : et j'ai eu 14

Madame I : il a eu 14 enfin moi je trouve que pour une dictée refaite je trouve pas ça tip top d'autant que ce qui m'énerve c'est qu'il a refait les mêmes fautes à certains endroits évidemment hein et il a fait des fautes à des endroits bien évidemment où il en avait pas hein

L'orthophoniste : mais oui là vous touchez du poing alors on avance seulement par pallier P c'est bien parce que vous pouvez vous rendre compte de la réalité entre le terrain et tout ce qu'on peut vous raconter théoriquement les étudiants leur parler du caractère instable des erreurs chez la personne

qui a des troubles dyslexiques/dysorthographiques il voit vaguement ce que c'est quoi ils ressortent ça très bien dans une copie d'examen maintenant I est l'illustration parfaite

Madame I : au moins il y a un truc parfait

I : ouf sauf que la maîtresse sur le bulletin au lieu de mettre 0 je lui avais dit 0 et elle 20 à la place du 0

Madame I : oui enfin moi j'ai pas vu le bulletin J. la chose importante de la semaine c'est ramener le bulletin hier

I : je me suis trompée de pochette

Madame I : mmh c'est ça

L'orthophoniste : je te dis bienvenue au club attends je fais pareil donc je te dis bienvenue au club je suis comme toi les choses essentielles demande à O demande à J M

Madame I : donc j'ai pas le bulletin j'ai seulement le bulletin de L parce que je dois le déposer à Chanel

L'orthophoniste : mais enfin c'est quand même non mais attends il faut quand même que je te félicite c'est très très très bien je répète la dictée est le seul exercice fait en classe où on nous enlève des points ce que je trouve monstrueusement injustice dans la dictée c'est qu'un enfant pourrait passer d'une note qu'on pourrait situer à moins 40 à une note de moins 20 avec une progression de deux fois mieux il aurait toujours

Madame I : oui bien sûr

L'orthophoniste : et ça je trouve ça anormal pfou voilà

Madame I : alors à côté de ça elle est aussi un peu vacharde il a un exercice en maths par exemple où il faut mesurer des des des segments euh hein super carré I il mesure son segment 7.9 cm

I : 6.9

Madame I : 6.9 j'ai vérifié effectivement c'est 6.9 sauf la maîtresse ne voulait pas 6.9 elle voulait 7 donc elle lui a compté faux

I : et j'ai dit à la maîtresse et j'ai remesuré ah ben moi sur ma règle ça fait 7 j'avais envie de lui dire toutes les règles sont pareils

L'orthophoniste : mais tu tu tu aurais eu raison de dire peut être qu'il arrive aussi aux grandes personnes de se tromper

Madame I : hein alors ça je trouve ça stupide comme comportement parce que là ce n'est pas enrichissant pour personne

L'orthophoniste : on est bien d'accord

Madame I : et puis la note elle n'est pas honorable à côté de ça il fait son devoir en sciences il a un B – qui ne me satisfait pas du tout par rapport à lui hein et là là je trouve que la maîtresse était plutôt généreuse parce qu'il a bien rempli toutes ses cases sur son corps humain et pi il écrit hanche E N C H E

L'orthophoniste : c'est pas évident quand même

Madame I : moi à la maison il fait tout ça juste je lui fais faire deux fois ces leçons parce que là je ne fais plus confiance sur la connaissance comment de la leçon je n'ai plus confiance une fois qu'il sait sa leçon je lui dis très bien hein comment je lui fais un devoir écrire et tu vas écrire les mots que je vais te demander qui correspondent à la leçon parce que je me rends bien compte qu'entre ce qu'il sait ce qu'il s'est raconté et ce qu'il va écrire y a un monde devoir d'histoire je suis désolée je prends du temps pour ça

L'orthophoniste : non non c'est pas prendre du temps c'est hé hé essentiel

Madame I : je lui fais réviser son histoire super je lui fais faire un devoir écrit au lieu d'écrire 2500 il écrit 20500 d'accord il me dit mais si j'ai écrit 2500 il euh bref il écrit des mots faux duides au lieu de druides enfin tout ce que vous connaissez habituellement il fait l'exercice et puis après quand elle pose des questions il répond des trucs je sais même pas où il va les chercher

L'orthophoniste : alors la grande différence quand vous travaillez avec lui et vous l'interrogez il s'écoule maximum une heure entre le moment où il a bossé et le questionnement

Madame I : non non parce que je le refais je fais exprès de le refaire à distance parce que je n'ai pas confiance dans la connaissance de J

L'orthophoniste : super sauf que quand il est interrogé à l'école c'est le lendemain vraiment le problème de ce foutu truc qu'on appelle *{elle écrit troubles dyslexique}* vous avez déjà énormément progressé moi je pff tous les deux maman dans la compréhension toi dans je mets mon énergie dans

les domaines où je peux avoir de très bonnes notes bravo J. donc ce grand machin-là maman elle a compris déjà une chose très importante c'est que ça ne touche que *{l'orthophoniste écrit le mot écrit}*

Madame I : oui ça on est d'accord

L'orthophoniste : monsieur I a-t-il une bonne mémoire

Madame I : super meilleur que nous tous

I : au memory j'arrête pas de gagner

L'orthophoniste : donc vous êtes oui je sais tu m'as déjà mis la pâté à certains trucs donc le truc c'est que il est très très fort en capacités mnésiques ya domaine des capacités mnésiques qui est chuté c'est la mémoire de l'orthographe des mots

Madame I : justement ça j'ai du mal à le comprendre par contre parce que comme il a une très bonne mémoire visuelle puisque le memory c'est tout à fait ça je me dis merde

L'orthophoniste : ah oui mais attendez ça porte sur quoi non non ça porte sur quoi ça porte sur des objets le memory

Madame I : oui mais moi je lui fais faire aussi des memory avec les lettres memory avec les chiffres

L'orthophoniste : oui sauf qu'on ne fait que ça

Madame I : c'est vraiment l'histoire de la voiture qu'on doit apprendre à conduire je ressors souvent l'exemple

L'orthophoniste : c'est exactement ça les troubles dyslexiques c'est un réellement un problème d'automatisme

Madame I : ce qui me fait peur c'est que je je me dis on compense j'ai le sentiment de ça en fait sur le plan scolaire hein

L'orthophoniste : que nous on compense pour J.

Madame I : ouais en fait c'est-à-dire que pour le moment ça va on arrive à sauver les meubles ce qui me fait extrêmement peur je me dis un moment donné on va au clash j'ai le sentiment qu'on va y aller parce qu'on arrivera plus à pallier

L'orthophoniste : ce sera pas un clash ce sera pas un clash hein pas un clash parce que rappelez-vous vous êtes venus très tôt

Madame I : ben ouais c'est pas grâce à tout le monde hein c'est ça qui est flippant aussi

L'orthophoniste : ah ça ça c'est beaucoup plus embêtant pour d'autres gamins

Madame I : ben ouais c'est ça

L'orthophoniste : ça je vous dis pas le contraire J on a eu la chance de se rencontrer donc I très tôt a été mis dans des situations ici où il a dû chercher par lui-même des moyens pour faire face à des situations et je le sais très créatif en la matière hein oh oui

Madame I : et très logique en fait là je peux pas dire qu'il est pas logique même dans ses fautes d'orthographe y a rien d'illogique hein

L'orthophoniste : absolument le seul truc qui va poser problème c'est l'entrée en sixième

I : j'y suis pas encore en sixième

L'orthophoniste : on c'est ce que j'allais dire à maman et puis tu as encore le temps de t'habituer là durant les années et puis vous vous prendrez l'habitude avant son entrée en sixième parce que vous aurez compris une tonne de trucs à propos des troubles dyslexiques c'est qu'il va falloir en partie lui lire à haute voix certaines leçons pour qu'il ne perde pas un temps fou à lire lui-même à haute voix même si nous savons aujourd'hui en l'écoutant qu'il lit très bien quoi mmh simplement ça lui coûte beaucoup d'efforts dont on est absolument pas conscientes toutes les trois hein

Madame I : oui oui bien sûr il va quand même de plus en plus vers la lecture I il lit spontanément beaucoup plus

L'orthophoniste : et puis moi moi je compte sur le fait plus c'est pris tôt

I : je lis plus des bd

L'orthophoniste : mais c'est bien c'est bien

Madame I : c'est pas grave c'est pas grave il lit déjà mieux mais euh L. on parle pas pas de L.

L'orthophoniste : non mais vous n'en parlez pas L est quelqu'un d'autre vous savez c'est extrêmement injuste quand

Madame I : ben ouais je sais

L'orthophoniste : vous avez des gamins pareillement intelligent mmh et qu'il y en a un dans ces gamins qui a des troubles dyslexiques l'intelligence elle est la même

Madame I : et puis même J il sait faire plein de choses que L ne sait pas faire

L'orthophoniste : voilà

I : sauf que j'ai des troubles dyslexiques

L'orthophoniste : c'est très tu tes troubles dyslexiques I i- sont pas comme ça

I : énormes

L'orthophoniste : y a des gens qui ont des troubles dyslexiques comme ça je peux te dire que ces gens-là ces gens-là vraiment ils ont beaucoup de courage parce qu'ils peuvent absolument pas écrire tout ce tu écris à l'école ils ont un ordi qui enregistre la voix du maître qui s'écrit automatiquement sur les pages mais il faut corriger parce qu'il y a des erreurs mmh et ceux-là ont vraiment du mal toi tes troubles dyslexiques il sont petits moyens d'accord donc tu es parfaitement capable parce que tu es un garçon intelligent et courageux tu es capable de les compenser tu as déjà commencé

Madame I : c'était le drame le 0 parce que c'était vraiment le drame

L'orthophoniste : mais c'est super injuste

Madame I : il a fait tout ce qu'il pouvait ce que je trouve de pas juste en fait euh c'est que dans n'importe quelle autre classe en fait on fait faire des dictées préparées ou je suis pas forcément pour mais bon à la limite une dictée préparée et lui justement il tombe sur la maîtresse qui fait pas de dictée préparée donc compte-tenu de ses ses difficultés

L'orthophoniste : ah ben il est complètement défavorisé

Madame I : voilà

L'orthophoniste : ça euh

Madame I : L il a fait une dictée euh

I : préparée

Madame I : préparée il fallait apprendre la chèvre de monsieur seguin puis bon il leur a demandé en classe vous me l'écrivez sur papier la chèvre de monsieur seguin forcément à la maison qu'est-ce je lui ai fait faire

copier la chèvre de monsieur seguin et je l'ai corrigé je lui ai machin lui il a rien préparé donc forcément c'était

L'orthophoniste : mais moi je te félicite je sais que t'es un garçon efficace dans plein de domaine y a un truc que je veux te demander aujourd'hui pour marquer quand même le coup donc là il est super bon sauf alors voilà ce que je te demande sauf en orthographe ta mémoire elle est géniale elle est gigantesque d'accord

I : oui sauf en orthographe

L'orthophoniste : l'orthographe des mots elle est bonne partout ta mémoire je suis sûre que I on lui montre 100 visages en photo on nous montre 100 visages

Madame I : non mais je suis d'accord

L'orthophoniste : on en reconnaît peut être trente chacun chacune là lui il en retiendra 60 voilà hein

I : possible mais c'est pas possible

L'orthophoniste : moi ça me paraît possible que tu retiennes plein de choses tiens je te prête mon gros stylo s'il te plaît I est-ce que tu peux écrire le mot grand quelqu'un qui est grand

I : grande

L'orthophoniste : super il est lourd celui il est mieux est-ce que tu peux m'expliquer s'il te plaît pourquoi tu as écrit un d au bout de grand c'est juste

I : parce qu'on peut dire grande

L'orthophoniste : parfait donc tu es d'accord pour que je fasse ça

I : oui

L'orthophoniste : petit excellent donc vous voyez que ça ce sont des mots super courants hein on peut se dire que c'est fréquent il a assimilé

I : mais en fait mais en fait je pense à ça et tout mais en fait j'oublie des lettres dans le mot

L'orthophoniste : oui c'est quand il y a beaucoup de mots à écrire

I : et euh en fait des fois j'oublie des mots carrément

L'orthophoniste : ben oui parce que euh la dictée c'est quand même un truc qu'on entend à l'oral ça va très vite maman elle a complètement raison de te dire voilà tu cherches ton sujet tu cherches ton verbe tu cherches ton cod

Madame I : là où il est insupportable c'est que quand moi je lui fais faire une dictée euh je lui dis viens on va relire la dictée non non c'est bon je dis mais on va relire

L'orthophoniste : oui

Madame I : il ne veut pas relire

L'orthophoniste : mais il ne supporte pas ça aussi il faut que vous cheminiez par rapport à ça je pense les enfants enfin vous les verriez tous ici les petits les grands ils deviennent extrêmement susceptible

Madame I : oui il pleure tout le temps

I : moi oui à cause des pleurs

Madame I : ben oui dès que je te dis ça va pas

L'orthophoniste : ouais il supporte pas la contradiction l'erreur ou l'échec non mais sans blague

Madame I : non mais c'est ça au piano c'est pareil

L'orthophoniste : donc maintenant attention c'est dur méchant

I : méchant

L'orthophoniste : super

I : ouf

Madame I : non

L'orthophoniste : super ah maman elle dit non pourquoi y a un tout petit truc qui manque voilà c'est quoi le contraire de méchant

I : gentil

L'orthophoniste : est-ce que tu peux essayer de l'écrire et une fille elle est

I : gentille

L'orthophoniste : sur un truc comme ça qu'est-ce qu'on aurait pu avoir comme erreur sur méchant on aurait pu avoir ça *{ortho écrit méchant}*

Madame I : oui e ça ça lui arrive

L'orthophoniste : ça c'est normal parce que quelle règle vous avez aucune pourquoi enfant c'est e n et après a n parce que ça vient du latin sinon on se sait pas

I : en fait pourquoi comment on sait que c'est a n ou e n

Madame I : alors ça c'est à force de

L'orthophoniste : alors dans beaucoup de mots en français mais ça tu peux pas le savoir à ton âge le fait de connaître le mot dans une autre langue que le français nous aide à l'écrire bien mais ça ça vient dans les très grandes classes qu'est-ce qu'on aurait pu avoir comme erreur là

Madame I : j

L'orthophoniste : oui qu'est-ce qu'on aurait pu aussi avoir

Madame I : e n et gentille i e et i e à la fin

L'orthophoniste : et avec ça ça marche *{l'orthophoniste écrit gentil}* on peut avoir ça des fois moi j'en ai qui m'écrive gentil comme ça est-ce que tu peux m'écrire haut le mur il est haut

I : ah j'ai cru que tu disais eau comme de l'eau

L'orthophoniste : ah t'as cru l'eau qui coule
{J écrit aut la mère ne dit rien mais grimace}

L'orthophoniste : est-ce que tu connais J un autre mot de la famille de haut

I : hauteur

L'orthophoniste : oui

Madame I : non mais là elle t'aide

L'orthophoniste : mais c'est comme ça qu'on va l'aider à développer hein parce que je lui dis là il va essayer de l'appliquer à d'autres trucs

Madame I : ben c'est ce que j'essaye de faire

I : comme ça

L'orthophoniste : pas mal alors moi je suis très contente pour un truc maintenant je te donne une indication je te donne le vert c'est génial ça

I : sauf que j'ai faux

L'orthophoniste : non t'as pas faux il manque quelque chose

I : il manque quelque chose

L'orthophoniste : il manque une lettre muette que nous n'entendons pas au début du mot

I : au secours

L'orthophoniste : tu la connais

I : h

L'orthophoniste : bravo

I : en fait ça m'énerve un petit peu parce que je l'ai déjà vu plein de fois écrit

L'orthophoniste : mais ça c'est très bien ça illustre tout à fait un troisième point dont on a déjà parlé qui est la cogestion des tâches si J pense à ça son attention est mobilisée sur le t c'est pas haute c'est pas haude

Madame I : il le décompose on va dire phonétiquement

L'orthophoniste : tout à fait

Madame I : systématiquement j'ai déjà remarqué dans il oublie la globalité du mot en fait un moment donné euh et forcément il se laisse embarquer et comme il se relit pas

L'orthophoniste : ce qui est très dur c'est qu'il ne se relit pas il se redit

Madame I : voilà tout à fait

L'orthophoniste : ben moi je me bats avec les enseignants souvent enfin gentiment hein en leur disant attention ne leur demandez pas de relire un enfant ne va jamais relire un enfant va se redire ce qu'il s'est dit et comme ce sera juste

I : ah mais redire c'est un mot de la même famille que relire

L'orthophoniste : alors c'est pas de la même famille mais on peut dire que tous les deux commencent par

I : re

L'orthophoniste : qu'est-ce que tu connais encore comme mot en re

I : relire regarder ressembler (maman grimace)

L'orthophoniste : ah tu m'embêtes d'accord absolument c'est très bien mais est-ce que tu pourrais avoir ça

I : retenir ben oui pourquoi

L'orthophoniste : et aussi

I : revenir

Madame I : ressembler

I : je l'avais dit maman

L'orthophoniste : tout à fait alors ce qui m'embête c'est l'orthographe

Madame I : ben oui à cause des deux s

L'orthophoniste : je me le suis pas pris parce que je me suis dit ah là là là

Madame I : revoir refaire

I : regarder

L'orthophoniste : allez écris-le

Madame I : refaire

I : mmh j'ai peur

L'orthophoniste : non non c'est super bien ce que tu fais

I : ou je garde mon sang froid

Madame I : merci

L'orthophoniste : maman a aussi dit merci I refaire

Madame I : la faute classique aussi dans relire ou dans refaire

I : je sais pas s'il y a un e

Madame I : voilà

L'orthophoniste : logique

I : je sais pas s'il y a un e en fait

L'orthophoniste : on l'entend pas

Madame I : à chaque fois en fait

L'orthophoniste : Oui alors relire c'est lire une

I : histoire

L'orthophoniste : une deuxième fois redire c'est dire une

I : deuxième fois retenir

L'orthophoniste : c'est tenir une deuxième fois bizarre

I : et revenir c'est venir une deuxième fois revoir c'est voir une deuxième fois regarder c'est regarder une deuxième fois

Madame I : non

L'orthophoniste : est-ce que c'est garder une deuxième fois

I : regarder non c'est bizarre

L'orthophoniste : ben voilà j'ai un problème avec

Madame I : c'est un piège

I : revenir et regarder

L'orthophoniste : refaire c'est bien faire faire une deuxième fois

I : on refait quelque chose

L'orthophoniste : vous entez dans quelle domaine on bosse là et il se débrouille

P : oui la morpho

L'orthophoniste : tu es en quelle classe I

I : euh en CE2 pourquoi

L'orthophoniste : ben c'est pas mal pas mal

I : mais c'est pas bien
L'orthophoniste : si si et oh c'est qui le chef ici
I : euh
L'orthophoniste : c'est moi le chef ici
Madame I : le problème c'est ça aussi en fait la la la perte de confiance aussi
maintenant devant les mots qui génèrent en fait une forme de panique
L'orthophoniste : donc je vais vous dire on avait pas fait ce boulot ensemble
Madame I : oui en fait c'est difficilement perceptible nous on se rend pas compte
L'orthophoniste : pourquoi je vous ai accueilli exactement pour ce que vous évoquez là
parce que je savais que ça aurait été la bérézina sinon mmh

3.2. Famille X

3.2.1. Famille I, temps T2

- Madame X : j'ai vu son maître et donc le problème c'est qu'elle a les capacités, elle le montre et tout mais le problème c'est qu'elle n'a pas envie donc elle fait rien
- L'orthophoniste : c'est donc le maître qui vous a dit elle a pas envie
- Madame X : des fois elle regarde en l'air ce qui se passe et quand elle a pas envie, elle fait pas ou elle copie sur Jeannette et je t'ai déjà dit que c'était pas bien *{en s'adressant à sa fille}*
- L'orthophoniste : Est-ce que tu saurais me dire s'il te plaît X si tu as un livre de lecture
- X : oui
- L'orthophoniste : Comment s'appelle ton livre ?
- X : euh
- Madame X : c'est pas vraiment un livre de lecture, en fait ce sont des feuilles
- L'orthophoniste : d'accord donc ce sont des fiches de lecture, est-ce que tu peux montrer s'il te plaît la première fiche de lecture que vous avez faites à l'école.
- L'orthophoniste : vous la maman vous avez l'impression que depuis le mot de septembre qu'ils ont appris à lire des mots entiers par cœur
- Madame X : oui
- L'orthophoniste : je vois que vous levez les yeux au ciel donc
- Madame X : moi je sais qu'on n'a pas appris comme ça je lui ai demandé pourquoi ils avaient changé de méthode et apparemment ils disent que c'est mieux d'apprendre comme ça, qu'ils ont de meilleurs résultats
- L'orthophoniste : bien globalement ce que le maître vous a dit est exact c'est-à-dire que sur 100% des enfants 75% environ fonctionne entre guillemets très bien avec la reconnaissance de mots globale jusqu'aux vacances de la Toussaint ensuite ils introduisent dans les méthodes de lecture soit des syllabes, soit des sons on va voir. Très tôt ils vont introduire des lettres qui correspondent à des sons vous avez raison vous ce qui vous a frappé ce sont les syllabes s'il te plaît X comment tu dis pour ça

A 5 min 35

- L'orthophoniste : donc effectivement ce que vous disiez est tout à fait exact ce n'est plus du tout la manière que vous aviez eu vous d'apprendre à lire hein cool donc il vous semble un peu fou que X ait des difficultés avec ça donc voilà nous allons reprendre en douceur tout va très bien se passer elle manque d'attention cette petite fille ben pas trop là pendant une demi-heure là pas trop oui donc ça ça avoir avec son développement affectif et c'est normal euh X ton anniversaire c'est quand
- X : au mois d'automne
- L'orthophoniste : pas mal c'est pas loin
- Madame X : juin
- X : juin
- L'orthophoniste : donc X n'est pas de la fin d'année mais X aime jouer qui moi me paraît pas anormal pour quelqu'un de CP maintenant pendant cette demi-heure elle a été d'une attention extrême
- Madame D : c'est parce qu'on est tout le temps en train de s'occuper d'elle
- L'orthophoniste : ah ben c'est pas nouveau
- Madame X : je sais pas si vous voulez regarder
- L'orthophoniste : oui avec plaisir oh oh oh quel beau classeur est-ce que vous auriez l'occasion de le rapporter
- Madame X : ce cahier ou le classeur
- L'orthophoniste : le classeur
- Madame X : si je lui demande je pense que oui
- L'orthophoniste : parce que ce serait super parce que là je vais pas avoir le temps il y a des choses que j'aimerais faire avec elle
- Madame X : oui y a pas de soucis je lui demanderai
- L'orthophoniste : ça ça m'intéresse beaucoup hein vous me le rapportez
- Madame X : y a pas de soucis
- L'orthophoniste : merci
- Madame X : par contre il m'adit si vous voulez l'appeler pour savoir un peu au niveau du comportement comment elle se comporte ne classe
- L'orthophoniste : avec grand plaisir peut être vous essayerez d'avoir le numéro de téléphone de l'école

Madame X : euh oui

L'orthophoniste : hein si ça vous dérange pas et puis je vais attendre de voir X quelques fois je vais attendre de faire quelques séances avec elle pour ensuite appeler

Madame X : mmh

L'orthophoniste : mmh

Madame X : Faut juste dire la date pour qu'il soit là pas en récréation

L'orthophoniste : bien entendu c'est pour ça prenez le numéro de l'école noter avec soin les horaires de la récréation puis voilà le moment où ça le dérange le moins j'imagine que c'est la récré

A 18min 10

L'orthophoniste : mais ne vous inquiétez pas on va reprendre ce qu'on va essayer de faire c'est qu'on va vraiment se voir régulièrement toutes les semaines puisque nous ne l'avons pas précisé à P X venait avant pas pour des troubles éventuels du langage écrit mais pour des problèmes de prononciation.

3.2.2. Famille X, temps T3

- Madame X : bon c'est déjà bien
- L'orthophoniste : ah ah ah
- Madame X : lecture écriture parce qu'en fait elle a fait une évaluation et euh il m'a dit je m'attendais à pire il m'a dit en fait il était content il a dit c'est pas tip top encore mais
- L'orthophoniste : il y a une amélioration
- Madame X : voilà il faut poursuivre les efforts par contre le problème c'est les maths maintenant donc euh ce qui faudrait en fait c'est que je lui apprenne plusieurs fois cinq et en fait il faut qu'elle recompte à chaque fois
- L'orthophoniste : oui elle a besoin
- Madame X : ben en fait euh ben il faut pu compter parce qu'ils vont commencer à poser les additions les soustractions et en fait il faut que cinq elle sache ben que c'est une main cinq donc ben il faut en fait qu'elle part de cinq six sept en gros comme ça *{la mère montre avec ses mains}*
- L'orthophoniste : mmh
- Madame X : deux mains c'est dix etc
- L'orthophoniste : ben écoute je te félicite d'abord bravo pour la lecture écriture *{la mère sourit}* est-ce que par hasard vous avez des documents des évaluations ou des bulletins ou
- Madame X : euh non là pour l'instant
- L'orthophoniste : non vous penserez à me l'amener ou à me faire une photocopie s'il vous plaît
- Madame X : euh ben
- L'orthophoniste : quand vous l'aurez
- Madame X : parce que là on les a pas encore
- L'orthophoniste : quand vous aurez hein c'est déjà très bien euh alors moi ce que j'aimerais mademoiselle X si tu es d'accord toi ton anniversaire D c'est + au mois de jjjjjuin
- X : juin
- L'orthophoniste : tu as quel âge là en ce moment
- X : 6 ans

L'orthophoniste : et au mois de juin tu vas avoir
X : 7ans
L'orthophoniste : tu vas être grande
X {rires}
L'orthophoniste : alors voilà ce que j'aimerais voir avec toi juste d'abord pour voir est-ce que tu es d'accord X s'il te plaît pour écrire en petit attaché le son [a]

{passage non transcrit parce que l'orthophoniste demande à X d'écrire les sons i o u e, ce qu'elle fait très bien}

L'orthophoniste : drôlement bien hein maintenant le son [f] avec quelle lettre s'écrit le son [f] est-ce que tu connais un mot qui commence par [f]
Madame X : t'es quoi toi t'es une
X : fffille
L'orthophoniste : super championne le son [s] est-ce que tu connais un mot qui commence par le son [s]
X : s
L'orthophoniste : un mot qui commence comme ça
Madame X : c'est combien {sa mère montre sa main}
X : cinq
Madame X : ça commence par
L'orthophoniste : ah maman est gentille ça commence par le son [s] d'accord ce qu'on entend c'est un [s] maintenant le son [ch] + oui comme dans quel mot
X : chat
L'orthophoniste : oui maintenant le son [v]
{ X chuchote vélo}
L'orthophoniste : ah ah ah t'as pensé à quel mot j'ai pas entendu
X : v
L'orthophoniste : comme dans quel mot
X : vélo
L'orthophoniste : le son [j] si tu sais plus je t'aide d'accord tu me dis
X : je sais pas
L'orthophoniste : je l'écris en rose [j]

X : g
L'orthophoniste : comme dans quel mot regarde j'écris un mot
X : joli
L'orthophoniste : c'exactly le mot que je voulais écrire oh oh oh tu peux l'écrire toi je te prête mon stylo rose tu l'écris là jjjolli quelle championne maintenant le son ça c'est dur [z] je te montre parce que celui-là on l'écrit presque pas tu l'as déjà vu
X : oui z
L'orthophoniste : maintenant le son [l] bien comme dans quel mot
X : les
L'orthophoniste : les le son [r] comme dans quel mot
X : ré
L'orthophoniste : la note do ré mi fa d'accord le son [n] comme dans quel mot
X : ananas
L'orthophoniste : *{siffle}* tu peux me l'écrire

{X écrit ananase Maman lève les yeux au ciel mais ne dit rien}

L'orthophoniste : c'est drôlement bien donc ça normal maman a fait une espèce de avec son nez ça veut dire elle est pas tout à fait d'accord je pense avec la fin du mot mais mais tout le mot que tu as écrit est très bien maman elle pense qu'il n'y a pas de *{l'orthophoniste montre le e}*
X : e
L'orthophoniste : c'est embêtant parce que euh piouff
X : ananaseeee
L'orthophoniste : est-ce qu'on dit ananasee
X : non
L'orthophoniste : c'est embêtant voilà c'est une des difficultés principale du français est-ce e que vous dites à quelqu'un fermee la portee
Madame X : non
L'orthophoniste : non vous lui dites normalement si vous êtes quelqu'un d'ordinaire vous dites ferme la porte
Madame X : oui
L'orthophoniste : quand vous dites ferme la porte est-ce que vous entendez fermee

Madame X : non on n'entend pas
L'orthophoniste : donc quand est-ce qu'il faut mettre un e au bout des mots en français
quand est-ce qu'il faut pas ben c'est pas simple très bien mademoiselle

[on reprend l'exercice avec les sons [p] [t] [k] [b] [d] [g]]

A 9 min 26

L'orthophoniste : elle commence à bien piger hein merci madame c'est vous qui faites les
devoirs avec elle

Madame X : oui

L'orthophoniste : comment ça se passe

Madame X : mal au niveau poésie et tout je dis pas elle a de la mémoire elle a pas
une note en dessous de 8.5 niveau poésie ça je peux pas lui dire que
après au niveau elle a des listes à apprendre donc elle va jusqu'à la 18 là
et c'est la galère quoi elle veut pas

L'orthophoniste : c'est des listes de mots

Madame X : ouais donc y a par exemple c'est après y'a papa maman ensuite y a des
autres listes où c'est tortue montagne

L'orthophoniste : de combien de mots sont formées les listes

Madame X : euh alors y a des mots et y a des phrases aussi

L'orthophoniste : fffoou

Madame X : donc y a des mots style généralement c'est trois par liste en fait donc y
a des mots papa maman tortue et après ils font c'est une tortue

L'orthophoniste : d'accord donc ça c'est quelle méthode

P : la méthode globale retenir des mots en entier

Madame X : le c'est ils =z=ont appris le une ils=z=ont appris euh alors

D : garçon et fille

Madame X : oui aussi y avait euh salade mange donc ils sont revenus sur la tortue
mange de la salade donc de la salade en fait

L'orthophoniste : mmh d'accord

Madame X : donc après il rajoute en fait des mots dans la phrase

L'orthophoniste : et qu'est-ce qui vous semble poser problème à X

Madame X : ben en fait c'est les mots euh montagne je sais pas combien de fois je lui ai mis dans le crâne montaGNE elle sait écrire mon ta et c'est le [gn] après

L'orthophoniste : pourquoi

Madame X : oui le [gn]

L'orthophoniste : à votre avis

Madame X : G N quoi c'est souvent montage

L'orthophoniste : c'est comme si vous je vous demandais d'apprendre par cœur comme ça les deux premières lignes du deuxième tableau *{tableau avec l'alphabet arabe que l'orthophoniste a accroché au mur dans son cabinet}*

Madame X : là-bas

L'orthophoniste : à votre avis

Madame X : oui non c'est c'est compliqué

L'orthophoniste : si vous n'avez pas un truc qui fait sens pour vous vous ne pouvez pas hein je suis sûre qu'écrire un mot comme salade

Madame X : ça elle arrive elle me l'épelle elle a donc en fait moi je trouve qu'il leur demande beaucoup

L'orthophoniste : oui

Madame X : parce que même au niveau des chiffres donc elle a dû apprendre les chiffres de 1 à 10 mais en lettres donc euh j'ai trouvé des petites astuces pour par exemple le 7 S E P T donc euh voilà euh

L'orthophoniste : très bien vous avez raison

Madame X : j'ai essayé de faire plein de plein de trucs

L'orthophoniste : très bien donc vous voyez que X commence à bien maîtriser toutes les correspondances lettres sons qui sont simples maintenant si on réfléchit un petit peu le français

Madame X : ben rien que le cinq

L'orthophoniste : ouais

Madame X : I N Q

L'orthophoniste : ouais pi même tout à l'heure il est très bien votre exemple du cinq très bien du point de vue des sons maintenant du point de vue des lettres

Madame X : mmh

L'orthophoniste : vous voyez comme c'est compliqué c'est l'horreur le français moi ce que je propose c'est qu'on essaye de regarder avec maman et toi les sons que tu connais

{ l'orthophoniste écrit des lettres X donne les sons }

X : a e i o u

L'orthophoniste : est-ce que tu connais celui-là

X : ou

L'orthophoniste : bravo

Madame X : ils ont appris à l'école

L'orthophoniste : pourquoi celui-là est plus dur que ceux-là à votre avis

Madame X : à cause de deux

L'orthophoniste : ici on a deux lettres

Madame X : donc il faut les mettre

L'orthophoniste : donc même un mot que vous me disiez tout à l'heure comme montagne il faut retenir que ça c'est le son

Madame X : [on]

X : je peux écrire le mot montagne

L'orthophoniste : avec plaisir

Madame X : là ils ont appris le son [oi] le son [on]

L'orthophoniste : ça va trop vite

Madame X : et euh ben en fait euh donc après ça va des fois elle oublie elle fait mo i sinon c'est oin on est dans le son [oin] maintenant

L'orthophoniste : tout à fait

Madame X : donc c'est pareil

L'orthophoniste : vous comprenez ce qui est difficile pour elle à surpasser c'est le fait de comprendre qu'il n'y a pas un son une lettre *{ l'orthophoniste siffle pour féliciter X qui a écrit correctement le mot montagne }* quelle championne

Madame X : excusez-moi en fait quand ils font faux dans une phrase euh c'est à écrire trois fois en fait mais là je trouve que c'est mieux qu'avant parce que je les travaille pas les listes en fait je lui laisse faire donc elle les écrit donc je sais pas peut être qu'écrire c'est mieux elle regarde et puis elle écrit une phrase avec les mots

L'orthophoniste : bien sûr

Madame X : et euh du coup ben elle a des notes au-dessus de la moyenne avant c'était des 3 des 4

L'orthophoniste : bravo mademoiselle

Madame X : mais je sais pas ça a l'air tout con mais j'ai l'impression moins je les travaille les mots avec elle plus elle elle arrive à les retenir

L'orthophoniste : alors y a une solution simple c'est peut être que là il faut la laisser continuer hein si pour elle c'est plus facile

Madame X : c'est pas l'extase non plus mais c'est déjà mieux quoi

L'orthophoniste : si c'est plus facile d'apprendre comme ça

X : est-ce que je peux écrire vivre

L'orthophoniste : et je vois qu'elle est très fière de savoir écrire et de montrer qu'elle sait écrire

Madame X : et ben je veux dire elle lit aussi tu as vu je sais lire et tout elle lit les mots qui a euh ben tout ce qu'on met sur la table forcément y a écrit les mots et tout bon ketchup mayonnaise c'est pas encore

L'orthophoniste : alors pourquoi à votre avis on va se les écrire

Madame X : c'est pas trop du français le ketchup

L'orthophoniste : déjà + comment ça devrait se lire ça en français

Madame X : [ketchyp]

L'orthophoniste : [ketchyp] absolument

X : [ketchyp]

L'orthophoniste : ça devrait se lire [ketchyp] on est d'accord qu'est-ce qui est dur dans ce mot-là *{l'orthophoniste montre le mot mayonnaise D lit le mot parfaitement bien}*

Madame X : apparemment y a rien qui est dur

L'orthophoniste : celle-là elle l'a mémorisée

Madame X : c'est l'écriture

L'orthophoniste : ça se dire qu'on a deux

Madame X : deux i

L'orthophoniste : mmh et ensuite qu'est-ce qui peut être dur qu'est-ce qu'on vient de voir

Madame X : le son [on]

L'orthophoniste : est-ce que ça ça fait [on]

Madame X : non

L'orthophoniste : ben non parce qu'il y en a deux vive le français qu'est-ce qui peut être dur aussi

Madame X : le [e] qui =z= ont appris en entourant souvent il entoure et il marque il fait une flèche et il marque [e] pour bien retenir que c'est [e]

L'orthophoniste : je pense que X fait des progrès énormes déjà elle a compris en peu de séances que ce qu'on entend dans les mots qu'on parle ça s'écrit avec des lettres donc la première étape c'est j'entends un son je l'écris avec une c'est pour ça que tous les mots qui vont s'écrire avec un son une lettre elle va y arriver très bien s'il te plaît tu peux lire ce mot-là

X : nou+mé+ro *{La mère fronce les sourcils, pas contente}*

L'orthophoniste : est-ce que c'est possible que ce soit numéro

X : un numéro

L'orthophoniste : un numéro celui-là

X : mmmm *{la mère fronce les sourcils, pas contente}*

L'orthophoniste : c'est ce son-là qui est difficile maintenant pourquoi il est devenu difficile alors qu'avant il était pas difficile + moi je crois que je sais pourquoi à votre avis maintenant pourquoi ça c'est dur pour elle

Madame X : parce qu'il y a le ou qui s'est rajouté

L'orthophoniste : ah ah et tout d'un coup bing ça c'est u *{l'orthophoniste montre la lettre à D}*

X : minou

L'orthophoniste : est-ce que c'est [ou]

X : euh

L'orthophoniste : c'est [u] mi nu

X : te minute

L'orthophoniste : celui-là

X : la+va+bo je connais

L'orthophoniste : tu connais facile hein

X : da+do+mi+no

L'orthophoniste : donc en fait tous les mots qui vont s'écrire comme celui-là

X : salade

L'orthophoniste : hein on a bien à chaque fois un son une lettre un son une lettre un son une lettre ça ira ceux qui vont poser problème

X : mou+ton

L'orthophoniste : *{siffle}* ça y 'est elle commence hein mais on peut pas lui demander d'intégrer très vite une lettre un son deux lettres un son celui-là

Madame X : le maître il m'a dit niveau lecture c'est beaucoup mieux il voit que

X : la+ni+pi

L'orthophoniste : parce que celui-là tu l'as pas encore appris c'est pareil que ça

X : [in]

L'orthophoniste : ça c'est un donc ça fait le mot

X : la+in

L'orthophoniste : la

X : pin

Madame X : sois sage

L'orthophoniste : c'est un petit

X : lapin

L'orthophoniste : super donc voilà moi je pense que fin + elle est sur une très bonne voie

Madame X : le maître il m'a dit tout ce qui est maintenant lecture écriture maintenant ça va beaucoup mieux

L'orthophoniste : bon

Madame X : mais bon maintenant c'est les maths après on peut pas être fort partout non plus quoi je veux dire

L'orthophoniste : on peut pas faire des progrès dans tous les domaines partout en même temps ça c'est pas possible

X : est-ce que je peux écrire animaux

L'orthophoniste : oh ben avec plaisir non puis maintenant elle a envie d'écrire animaux c'est quand il y a plusieurs bêtes

{X écrit à nimo maman fronce les sourcils, pas contente}

L'orthophoniste : comment on dit quand y en a qu'un est-ce qu'on dit un animaux

X : un =n=animal

L'orthophoniste : on essaye d'écrire animal qui s'est écrit tout attaché a+ donc là qu'est-ce qu'elle a intégré

Madame D : l'accent sur le a

L'orthophoniste : le à de l'école ça je peux vous le dire elle l'a donc elle va le coller partout où elle peut normal

Madame X : au niveau des fin au niveau d'l' fin pas vraiment de l'orthographe mais euh plus la grammaire avec les à les et les machins

L'orthophoniste : c'est le cauchemar

Madame X : il a dit c'est pas trop grave ben parce qu'ils ont pas encore appris

L'orthophoniste : il a raison hein

Madame X : enfin il dit comme je suis resté pour une fille bon suis ça s'accorde avec le le verbe é e quoi il m'a dit je vais pas faire attention si elle rajoute pas le e à la fin

L'orthophoniste : ben non au C.P non non

Madame X : donc je me suis quand même inquiétée parce que ils leur font enfin ils lui font écrire bon pour toutes les filles

L'orthophoniste : super

Madame X : euh avec un e

L'orthophoniste : super maman elle fronce encore le nez mais qu'est-ce qu'elle fronce le nez maman aujourd'hui

X : j'ai juste maman

Madame X : ça s'écrit comme ça

L'orthophoniste : parce qu'on dit un animal ça c'est quand je dis par exemple

X : un animale

L'orthophoniste : est-ce que tu as appris ce mot-là

X : oui

L'orthophoniste : mmh

X : maison

L'orthophoniste : ah ben oui ça va tout seul donc là j'ai écrit

X : à la maison

L'orthophoniste : et si j'écris ça ça fait quoi

X : va à la maison

L'orthophoniste : va à la maison chl'éa ah ah ça marche c'est ce qu'on pourrait dire à quelqu'un et ça tu m'as dit que c'était quoi tout à l'heure

X : [on]

L'orthophoniste : bien puisque tout à l'heure elle a dit nous donc pas de panique hein normal moi je suis très contente tu vas chercher les perles on mérite bien ça non non elle a vraiment très bien évolué je crois que je pense que le niveau demandé à l'école

Madame X : le niveau de l'école est trop haut

L'orthophoniste : top hein j'ai entendu ce que vous me disiez là elle est au cp

Madame X : mais je sais pas c'est leur programme c'est un peu je sais pas enfin nous enfin moi je sais qu'on apprenait pas comme ça je m'en souv je m'en souviens nous c'était plus les livres les ratés
ah mais regardez vous allez être contente oh regardez ce que j'ai retrouvé oh

Madame X : mais c'était plus c'était pas les mots qu'on apprenait c'était syllabe par syllabe

L'orthophoniste : non vous appreniez des sons je sais c'est bien ce qui pose problème non non vraiment elle est en train d'évoluer très favorablement quand on s'était retrouvé elle butait complètement

Madame X : fin là même niveau au niveau lecture elle elle veut absolument lire tout ce qu'elle voit

L'orthophoniste : et puis elle a envie d'écrire aussi un peu

Madame X : oui elle fait plus trop de dessins elle fait de l'écriture maintenant

L'orthophoniste : mmh ben elle est grande maintenant

Madame X : il m'a juste demandé au niveau des maths si vous faites

L'orthophoniste : aussi mais je voudrais consolider d'abord la lecture j'aime pas partir dans

Madame X : à droite à gauche

L'orthophoniste : dans plein de directions là je sens qu'elle est en bonne phase de bien là elle sait donc j'ai pas envie de tout lâcher

Madame X : mais je pense que c'est le chantage aussi

L'orthophoniste : ben

Madame X : tant qu'il y a pas de bonnes notes y aura plus de jupes

L'orthophoniste : ah

Madame X : parce que c'est même pas au niveau des notes c'est au niveau je vais regarder au plafond je vais regarder la voisine je vais regarder ce que lui

il fait et euh depuis que je lui ai dit ça c'est déjà mieux donc pi on
acheté les monsieur patate en livre

L'orthophoniste : et en plus elle pourra lire des histoires

X : non

Madame X : les monsieur madame pardon

L'orthophoniste : moi j'en ai quelques uns là

Madame X : les monsieur madame

L'orthophoniste : moi j'en ai quelques uns moi j'ai ça ça c'est moi {X rit}

X : ça c'est P

L'orthophoniste : oh on en fera ah ouais top

Madame X : dans les livres là y a souvent le malheureusement

L'orthophoniste : oui

Madame X : purée le mot est compliqué

L'orthophoniste : oui il est compliqué et dans malheureusement il y a un h en plus puis il
y a deux e

Madame X : mais là on arrive maintenant quand même avec la lettre muette c'est
comme dans huit

L'orthophoniste : c'est bien nan je vous assure elle a bien progressé je confirme tout à fait
ce qu'a dit le maître j'aime autant que ça soit lui que moi qui vous le
dise qu'elle fait de gros progrès

Madame X : non mais moi je le vois à la maison en fait quand elle lit des trucs

L'orthophoniste : on est très fiers de toi.

3.3. Famille O

3.3.1. Famille O, temps T2

- L'orthophoniste : vous avez entendu l'erreur qu'elle a faite
- Madame O : non
- L'orthophoniste : roue et route a perturbé le sens de la phrase et ça roue et route sont des séquelles des troubles dyslexiques
- Madame O : ah oui
- L'orthophoniste : donc c'est ce qu'on disait ce qu'on a dit on ne se rend pas compte quand on en entend lire O à haute voix elle lit très bien simplement ça lui coûte encore beaucoup d'effort de temps en temps je vais être extrêmement vigilante pour remarquer que certains mots
- Madame O : oui elle remplace certain mot par un autre
- L'orthophoniste : c'est ça
- Madame O : oui ça parfois elle le fait quand
- L'orthophoniste : oui elle remplace certains mots par d'autres très bien
- Madame O : mais ça c'est les troubles dyslexiques ça
- L'orthophoniste : tout à fait
- Madame O : je croyais que c'était le fait d'aller trop vite euh quand l'esprit va trop vite par rapport à
- L'orthophoniste : bien évidemment on peut le catégoriser puisque j'ai évalué O antérieurement je l'accueillerai la première fois maintenant je serai drôlement en difficulté parce que j'aurais du mal à pointer qu'il y a encore des troubles dyslexiques ça je le sais parce que je vous ai connu bien avant et qu'on a construit des choses donc c'est plus rien du tout par rapport aux difficultés vous vous en souvenez
- Madame O : oui oui au démarrage
- L'orthophoniste : c'était fantastique hein maintenant elle est à l'aise bravo non mais je t'assure que ça moyen d'accord hein donc euh très bien on continue troisième je peux vous dire que quand on présente ce texte à des collègues en formation continue elles deviennent chèvre je sais pas comment les étudiants réagissent Madame Maeder vous l'a présenté

Madame O : même à l'écrit on ne présente jamais une phrase de cette façon-là

L'orthophoniste : d'autant que le sens là il est absolument pas logique pourquoi le monsieur s'achète un nouveau fusil

Madame O : c'est ça qui trompe

L'orthophoniste : tout à fait ça a été pensé pour

Madame O : c'est ce qui est affreux

L'orthophoniste : nous sommes à la limite d'une certaine forme de sadisme

Madame O : vous penserez s'il vous plaît à me faire la photocop du bulletin

Madame O : oui

L'orthophoniste : je vous en remercie par avance je suis un peu pénible avec ça mais j'aime avoir le suivi les appréciations plus à dire vrai les appréciations que les notes c'est ce qui m'intéresse

Madame O : là il m'a mis le soutien de la troisième période ouh elle a mis les grandes difficultés là c'est, ça reste les problèmes sur les maths

L'orthophoniste : mais je suis pratiquement certaine dans ce test on va voir je peux pas interpréter à l'avance avant d'avoir les résultats que bien évidemment on va retrouver des bribes de troubles dyslexiques puisqu'elle gère bien à l'oral mais qu'on va retrouver aussi parfois des difficultés de compréhension pas tant liées à des troubles de la logique c'est pour ça que je le fais ce test

Madame O : mais c'est quoi la dyscalculie alors ceux qui ont la dyscalculie c'est quoi ça moi je l'entends de plus en plus mais je sais pas trop

L'orthophoniste : en gros un enfant petit vous placez trois pommes vingt cerises vous lui demandez où ce qu'il y en a le plus trois pommes ce qui va l'impacter c'est la quantité le volume la taille vous lui montrez une photo avec six immeubles une photo avec deux grosses maisons représentées plus grosses que les immeubles où ce qu'il y en a plus

Madame O : les maisons

L'orthophoniste : d'accord ce qui va l'impacter

Madame O : c'est le visuel alors

L'orthophoniste : c'est le visuel au départ hein là ça va toucher ce que P appelle la construction du nombre tant qu'on va rester dans le visuel on pourra pas vous comprenez puisque deux est plus grand que 6

Madame O : oui bien sûr

L'orthophoniste : après ce qui va poser problème bien sûr ce sera le nombre en toile de fond mais ça va être la structure du raisonnement logique les alors les parce que car qui sont exprimés dans le langage qui exprime la logique avec les mots du langage c'est bien pour ça que le test que vous avez vu ce matin va peut être pointé P avait remarqué le alors alors que le monsieur a un nouveau fusil il ne va pas à la chasse quand vous avez des troubles dyslexiques le risque c'est que alors c'est pareil que alors que alors que ça ne veut pas du tout dire la même chose le monsieur a acheté un nouveau fusil alors il peut aller à la chasse c'est compliqué donc ces troubles logico-mathématiques un moment donné vous allez les repérer chez des enfants plus grands lorsqu'ils sont en situation de résoudre en classe des problèmes logico-mathématiques qu'est-ce que c'est un problème pas de chance c'est un énoncé écrit

Madame O : oui mais ça c'est un peu le cas de O

L'orthophoniste : mais absolument nous sommes en plein dedans nous sommes en plein dedans donc il y a d'une part l'impact de la lourdeur que représente le traitement de l'écrit évidemment mais si on ne le voit plus même si on ne l'entend plus ce qui est son cas c'est que ça lui coûte encore beaucoup d'efforts à O plus à côté les mises en relation d'éléments on fera ça dans les prochaines séances je vous montrerai un petit peu ce qui est pas du tout évident si moi je vous dis en tant qu'adulte si A est plus petit que B et si B est plus petit que C alors je peux comprendre que A est plus petit que C parce que vous en tant qu'adulte vous mettez bien en relation les deux propositions

Madame O : mmh mmh

L'orthophoniste : de langage pour les enfants qui ont encore du mal à lire et à stocker en mémoire et à comprendre ben si vous avez tout ça qui est écrit c'est pas évident

Madame O : oui parce que elle la numération n'est pas acquise non plus vraiment

L'orthophoniste : donc on va revoir tout ça

Madame O : ouais ouais *{on sent que la maman perd pied, qu'elle est perdue, déstabilisée par les propos qu' a tenu l'orthophoniste, elle cogite}*

L'orthophoniste : donc vous voyez dans l'expérimentation des troubles globaux logico-mathématique qu'est-ce qui vous permet de savoir que cette boule peut ne pas rouler quand vous la mettez sur la table est-ce que vous vous avez une petite idée de que faire avec cette boule pour qu'elle ne roule pas

Madame O : je veux la mettre du côté du trou

L'orthophoniste : ah bien en logique d'accord voilà en logique on appelle ça des capacités d'anticipation rétroaction vous connaissez vous avez engrammé parce que dans votre vie vous avez expérimenté ce type de situation mais aussi parce que vous en avez tiré une loi

Madame O : mmh mmh c'est l'expérimentation

L'orthophoniste : vous en avez eu besoin de tirer cette loi je sais pas un jour vous avez vu un truc qui roulait vous vous êtes dit wah c'est pas possible faut l'arrêter pour le moment O n'a pas eu besoin de ça vous avez vu qu'a aucun moment elle le pratique d'accord ce qui est pour nous peut être un indice de pas de construction suffisante de ce qu'on appelle le stade des opérations concrètes

A 22 min 20

L'orthophoniste : je vais te demander une question simple combien faut-il que tu me donnes de billes pour qu'on est pareils *{en s'adressant à O}* donc là c'est absolument pas le raisonnement numérique

Madame O : oui c'est le visuel

L'orthophoniste : voilà bravo vous venez d'établir des lois là dans la compréhension de ce que votre fille

Madame O : donc si c'était à l'écrit ça demanderait plus de réflexion

L'orthophoniste : vous avez compris est-ce que tu veux bien aller les ranger s'il te plaît
merci beaucoup O

Madame O : je suis prête à entamer mes études d'orthophoniste

L'orthophoniste : voilà

Madame O : mais tout ça c'est étudier en même temps non

L'orthophoniste : alors il y a des cours séparés mais moi je pense qu'il y a pas assez
d'heure de cours y a pas voilà on n a pas l'argent non plus pour
demandez aux étudiants certains étudiants vont vous dire ah mais il
nous faudrait plus puis d'autres vont être plus content de finir le plus
vite possible

Madame O : oui puis je suis sûre qu'il y a des tas d'enfants qui cumulent

L'orthophoniste : vous croyez évidemment c'est pour ça que je fais toujours ce pari
qu'accueillir les parents en séance c'est extrêmement riche pour chacun
d'entre nous

Madame O : ça permet de comprendre aussi ça évite certains énervements à la
maison c'est pas chose facile les séances de devoir ne sont pas toujours
facile

L'orthophoniste : ah mais je suis 100% d'accord

Madame O : et bon j'entends autour de moi après les gens comparent y en a pour qui
ça va tout seul et d'autres des fois et si on comprend mieux ce qui se
passe on peut mieux aider aussi et on est mieux à l'écoute

L'orthophoniste : pour moi c'est la raison fondamentale pour laquelle depuis 10 -15 ans
j'accueille les parents en séance c'est parce que je me rends compte
l'intervention en orthophonie c'est long sur plusieurs années si on veut
que les personnes acceptent cette démarche sur plusieurs années alors il
faut absolument qu'elles comprennent comment ça marche

Madame O : qu'elles comprennent ce qui ne va pas

L'orthophoniste : mais tout à fait quand on arrive au début on se dit en cinq séances c'est
non mais au début on a le droit d'avoir ce souhait après on se dit ben
non il faut mettre les briques les unes sur les autres il faut que le ciment
prenne pour construire un édifice solide et O a beaucoup progressé
beaucoup je le dis et je le répète même si l'école exige encore plus que
les progrès qu'on a fait c'est ça qui est dur aussi

Madame O : a ben à l'école y a pas de quartier hein

L'orthophoniste : c'est ça aussi qui est terrible c'est la quantité de travail qui est exigée

Madame O : c'est la pression se comparer aux autres

L'orthophoniste : bien sûr aussi.

3.3.2. Famille O, temps T3

- O: tous les garçons ont des chapeaux et leur chapeau ne sont pas tous noirs
- L'orthophoniste : fou on se calme et on essaye
- O : donc les blancs on doit les enlever
- L'orthophoniste : ah bonne idée pas mal ton idée donc les filles on va les enlever enlève-les je suis complètement d'accord avec toi tu as raison hein donc tu as dit donc les filles on doit les enlever enlève-les pouf pouf hop là *{l'orthophoniste met les cartes filles sur le côté}*
- O : et donc il faut les enlever les jaunes
- L'orthophoniste : vas-y vas-y tu as raison + les jaunes quoi il faut les
- O : jaunes
- L'orthophoniste : cha
- O : chapeaux jaunes hein les jaunes quoi je voulais dire les chapeaux jaunes
- L'orthophoniste : oui d'accord pop pop pouf pouf
- O : et donc il faut aussi enlever les noirs
- L'orthophoniste : vas-y
- O : il faut enlever ces deux couleurs oui c'est bon
- L'orthophoniste : oui
- O : et donc ils auront chaque
- L'orthophoniste : vas-y fais-le
- O: *** voilà
- L'orthophoniste : ok donc maintenant je vais poser une question à P d'accord qu'en pensez-vous c'est super dur le T.C.S voilà mmh
- P : je pense que le petit mot qui pose problème à à O c'est le petit mot tous parce qu'il y a la notion de de partie et de tout et ça je pense que c'est encore quelque chose d'un peu difficile
- L'orthophoniste : et donc à votre avis tout à fait à votre avis donc c'est ce tous là
- P : c'est complètement donc il est pas complètement noir le chapeau le chapeau

Madame O : c'est l'orthographe tou-tous c'est l'orthographe c'est tout noir ou tous noirs

L'orthophoniste : parfait voilà c'est exactement ça

Madame O : mais oui ne sont pas tout noir ou ne sont pas tous noirs

L'orthophoniste : mais oui

Madame O : c'est l'orthographe du mot

L'orthophoniste : mais oui mais oui très bien merci L. t as vu hein ta maman et N travaillent ohh dur dur dur

O : et plus on parlait même pas de jaune

L'orthophoniste : c'est vrai ils auraient pu hein qu'est-ce qu'ils auraient pu écrire donne-moi un exemple s'il te plaît tous les garçons ont des chapeaux et leurs chapeaux ne sont pas

O : de la même couleur

L'orthophoniste : on aurait pu avoir ça tous les garçons ont des chapeaux et leurs chapeaux ne sont pas tous de la même couleur oui très bien donc vous voyez que c'est tout à fait possible mais qu'il lui faut beaucoup plus de temps pour traiter l'information parce que l'information est très complexe

Madame O : oui il y a beaucoup de

L'orthophoniste : ben oui vous voyez bien

Madame O : c'est vrai que les petits mots les négations

L'orthophoniste : et que se passe-t-il dans les problèmes logico-mathématiques

Madame O : mmh

L'orthophoniste : plein de petits mots

Madame O : oui

L'orthophoniste : oui mmh +très bien formidable on continue d'accord [L. bâille] oh oui c'est épuisant je suis d'accord je suis d'accord

Madame O : on s'est levé un peu en cata aussi ce matin faut dire

L'orthophoniste : très bien ce que tu as fait là c'est vraiment excellent à toi

###

A 16min 25

O : le garçon court après avoir mis son chapeau

L'orthophoniste : donc tu dois jouer cette histoire avec les personnages

O : donc le garçon court après avoir mis son chapeau

L'orthophoniste : mmh

O : après donc là ça veut dire qu'il le met

L'orthophoniste : là je ne vois pas qu'il le met tu dois me montrer qu'il le met

O : ben là il le met donc voilà *{O mime l'action avec le personnage}*

L'orthophoniste : oui donc là il le met + et ensuite

O : il court

L'orthophoniste : mais oui parfait très bien très bien L tu veux bien ranger les images là-dedans merci

O : mais en fait celui-là il servait à rien

L'orthophoniste : c'est exprès pour tromper les enfants qu'il est là celui-là c'est terrible absolument c'est exprès pour tromper les enfants qu'il est là affreux c'est très bien hein donc O on arrive avec du temps à obtenir la compréhension de la consigne mais c'est sûr qu'à l'école à la vitesse où se déroulent les informations y a des fois où ça doit bugger

Madame O : puis quand il y en a trop quand c'est trop long après c'est c'est fini quoi

L'orthophoniste : tout à fait tout à fait

Madame O : après elle en a marre elle décroche

L'orthophoniste : merci hein d'avoir d'être allée jusqu'au bout mmh on va demander à P de rapporter ses tam-tam elle me les a laissés là et elle me les rapportera la semaine prochaine si je n'ai pas les miens en tout cas bravo ce qui est bien ce qui a beaucoup changé je trouve par rapport à avant je ne sais pas si vous en serez d'accord avec moi c'est que maintenant O s'acharne alors qu'avant elle laissait tomber

Madame O : mmh

L'orthophoniste : tomber quand elle n'y arrivait pas

Madame O : mmh

L'orthophoniste : maintenant elle cherche ce qui est très bien franchement

Madame O : on essaye de ne pas baisser les bras

L'orthophoniste : tout à fait c'est très très bien O vraiment vraiment ça ça a beaucoup changé chez toi et vraiment je t'en félicite je t'ai vu tout à l'heure oh la fille au pull jaune est plus petite que la fille au pull rouge et la fille au pull bleu est plus grande que mais quoi quoi quoi et tu as cherché

jusqu'au bout vraiment c'est magnifique allez je te donne une petite bille chouette la semaine prochaine c'est fini [en parlant du TCS] tu sais je t'avais dit la dernière fois quand tu étais venue avec mamie j'attends que P soit là pour terminer ce test hein on avait de la chance l'autre fois on avait pas fait le test

Madame O : oui elle me l'a dit parce que je lui avais demandé si elle avait terminé elle m'a dit non

L'orthophoniste : ben non puisque j'attendais que voilà c'est une grande joie donc là mardi c'est mamie qui l'emmène

Madame O : oui

L'orthophoniste : puis je compte sur toi hein t'es très efficace avec ta mamie je trouve ah oui je te trouve extrêmement efficace tu c'est bien c'est vraiment très s un gros bisou salut O et bravo ça c'est quand même extra qu'elle réussit à modifier son comportement en s'acharnant maintenant

Madame O : oui ben des fois c'est des fois pour les devoirs quand y a trop ça va être quand elle sent qu'elle va être un peu en échec le problème c'est sur les devoirs elle ne peut pas les faire quand dès qu'elle sent qu'elle va être en échec sur quelque chose ou que ça va être un peu difficile en général elle lâche et c'est là que les discussions commencent pour les devoirs euh parce qu'il faut dire aussi qu'elle en a pas mal plus les grosses leçons déjà je trouve qu'elle a beaucoup d'écrits et là-dessus se rajoutent des grosses leçons et puis elle a pas facile pour mémoriser je dirais qu'elle se concentre tellement sur la lecture des mots difficiles que euh elle a complètement zappé euh qui fait qui et où elle elle ne comprend pas bien ce qu'elle lit

L'orthophoniste : peut être ce qui serait intéressant c'est que vous quand il s'agit que d'une leçon de maths, d'histoire géo, de S.V.T vous lisiez à haute voix

Madame O : c'est ce que je fais

L'orthophoniste : hein on en avait parlé

Madame O : oui de toute façon de toute façon d'elle-même elle elle ne comprend pas bien ce qu'elle lit

L'orthophoniste : une trop grande quantité

Madame O : et voilà la mémorisation aussi je trouve que c'est c'est un peu dur

L'orthophoniste : mmh mmh ou quand il y a trop d'informations

Madame O : et pourtant c'est vraiment moi qui prépare avec elle qui fait beaucoup à l'oral quoi

L'orthophoniste : c'est bien hein continuez

Madame O : je le fais ben oui sinon rien rien ne sera fait rien ne sera mémorisé

L'orthophoniste : mais c'est important pour elle hein ça c'est vraiment le point d'achoppement en cas de troubles dyslexiques trop de quantités d'écrits trop d'info à mémoriser c'est là qu'on se rend compte que bien qu'ils lisent en apparence couramment { l'orthophoniste lève le pouce en signe de super} mais que ça leur coûte un maximum d'efforts

Madame O : parce que si je lui demande d'expliquer ce qui a été lu euh ça ne va pas

L'orthophoniste : oui

Madame O : voilà

L'orthophoniste : vraiment

Madame O : et parfois même ce que moi je lis ben elle décroche parce qu'au bout de deux trois minutes ben

L'orthophoniste : combien de lignes un peu près dans une leçon d'histoire par exemple de lignes d'écrit

Madame O : de lignes d'écrits mais c'est en pages hein

L'orthophoniste : ok

Madame O : c'est pas en lignes hein

L'orthophoniste : bravo tu t'accroches hein

Madame O : plus les cartes souvent y a les cartes avec avec les dessins

L'orthophoniste : l'idée c'est peut être de se dire bon quand il y a vraiment trop à faire choisissons une matière

Madame O : c'est ce que j'essaie de faire

L'orthophoniste : une matière c'est qui déjà ta maitresse

O : ###

L'orthophoniste : ok

Madame O : bon moi je pense

L'orthophoniste : y a encore beaucoup à faire au niveau du comportement c'est sûrement moins grave que d'autres personnes

Madame O : mais bon c'est ça quoi je trouve que ça fait beaucoup beaucoup le problème c'est que juste avant y avait les exercices écrits donc soit cinq ou six multiplications des divisions

L'orthophoniste : tu nous rappelles un peu en quelle classe tu es

Madame O : juste derrière une leçon de géo donc euh

O : en CM1

Madame O : c'est trop oui c'est trop

L'orthophoniste : tu vas être très très bien préparée pour la sixième la sixième ça va te paraître mais cool

Madame O : donc on reparlera la prochaine fois pour éventuellement voir avec la maîtresse lui expliquer un petit peu mieux là comme ça vous avez fait hein là et on peut voir un petit peu pour moi

L'orthophoniste : tout à fait

Madame O : qu'est-ce que je dois lui dire

L'orthophoniste : dans quinze jours

Madame O : là j'attends les vacances de Pâques et je tâcherai de la voir de prendre un rendez-vous pour les vacances de Pâques mais elle a eu le bulletin ça a été la maîtresse a dit qu'elle avait fait des efforts qu'il y a des efforts à faire sur la mémorisation mais bon ça euh que c'était pas facile là-dessus mais ça je le sais

L'orthophoniste : donc vous voyez vous le temps que ça vous prend pour une personne qui est présente aux séances pour comprendre ce qui se passe vous imaginez ce que vous allez devoir développer comme qualité d'explication et de patience par rapport à la maîtresse

Madame O : oui mais la maîtresse elle est elle place la barre haut elle m'a dit l'autre fois elle m'a dit vous savez moi madame je place la barre haut pour mes élèves

L'orthophoniste : mmh peut être ce serait bien éventuellement aussi de passer un petit coup de fil au médecin scolaire hein

Madame O : mais euh c'est quoi ça le médecin scolaire

L'orthophoniste : il vient une fois par an

Madame O : je ne sais même pas qui c'est

L'orthophoniste : même certains enseignants ne savent pas qui c'est j'ai eu en ligne hier une enseignante elle ne savait pas qui était le médecin scolaire moi je sais qui c'est pour signaler que O a des troubles dyslexiques mais qu'elle travaille mais énormément mais que là la quantité de travail elle est démesurée on en reparle dans quinze jours

Madame O : parce que bon j'en avais parlé à la maîtresse du fait que vous m'aviez dit qu'il y avait un problème de dyslexie bon la maîtresse a un peu levé les yeux au ciel l'air de me dire oh oh j'ai bien senti le oh de tous les parents me disent ça j'ai un peu senti ça même s'il ne me l'a pas dit et euh et mais concrètement ça ne peut pas être reconnu ça

L'orthophoniste : si ça peut être tout à fait reconnu

Madame O : je veux dire

L'orthophoniste : notamment au moment de la passation d'examen c'est bien la raison pour laquelle je fais de façon extrêmement acharnée ces tests pour qu'on puisse dire voilà à l'âge de huit ans huit ans et demi neuf ans neuf ans et demi voilà ce qui a été diagnostiqué comme troubles voilà comment l'enfant s'en sort dans les années scolaires ultérieures dans la mesure où nous savons que ces troubles dyslexiques sont extrêmement bien compensés dans le sens où lorsque nous entendons l'enfant lire à haute voix nous n'avons aucune impression de troubles dyslexiques ce qui amène la maîtresse à lever les yeux au ciel la maîtresse ne peut plus déceler les troubles dyslexiques de O la maîtresse n'est pas une spécialiste

Madame O : voilà elle me dit elle a pas envie

L'orthophoniste : est-ce que votre fille n'a pas envie

Madame O : ben non je pense pas

L'orthophoniste : je je je pose juste la question moi

Madame O : donc c'est pour ça moi derrière je sais pas trop quel argument avancer

L'orthophoniste : l'argument que vous pouvez avancer par exemple et que vous participez aux séances d'orthophonie

Madame O : mais là je lui ai dit que vous étiez en train de lui faire faire des tests et tout et que je reviendrai vers elle quand on aurait les résultats

L'orthophoniste : tout à fait

Madame O : voilà et qu'on pourrait mieux à ce moment-là
L'orthophoniste : tout à fait
Madame O : poser un truc concret
L'orthophoniste : très bien bravo hein ah non mais sans blague sans blague.

3.4. Famille Y

3.4.1. Famille Y, temps T2

Madame Y : lorsque Y a commencé à lire c'était au moment où ils ont commencé à tester les enfants visuels vous savez ils avaient le texte comme ça sous les yeux et ils apprenaient comme ça plus ils lisaient plus ils étaient capables soi- disant d'intégrer

L'orthophoniste : l'écrit la lecture

Madame Y : est- ce que c'était bon pour lui je ne sais pas je m'étais pas rendu compte qu'il était dyslexique je ne connaissais même pas le mot j'ai joué à la maîtresse avec lui chose qu'il ne faut absolument pas faire

L'orthophoniste : c'est normal comme attitude

Madame Y : avec le recul j'ai digéré tout cela enfin bref et euh donc je me suis abruti sur lui quand il lisait je lui disais, tu te moques de moi, comme tu fais ça ne va pas, c'était très je me souviens très bien des mots, culpabilité de beaucoup de choses je me suis acharnée sur Y, je l'avoue haut et fort, j'ai compris beaucoup de choses et j'essaie de faire en sorte que les choses changent maintenant je ne veux plus tout contrôler, je me suis souvent mise à côté de lui du coup bon je commençais plus ou moins à comprendre est-ce que j'aurais aimé moi avoir toujours quelqu'un assis à côté de moi donc je le laisse donc je lui fais de plus en plus confiance aussi et lui n'a pas forcément envie donc il me le dit me verbalise plusieurs fois j'écoute davantage et maintenant quand mon enfant s'énerve c'est peut être parce qu'il n'a pas été compris et c'est peut-être moi qui n'étais pas forcément à ma place parce qu'il avait envie peut-être de travailler seul aussi donc j'écoute davantage et maintenant quand mon enfant s'énerve c'est peut être parce qu'il n'a pas été compris et c'est peut être moi qui n'étais pas forcément à ma place parce qu'il avait envie peut être de travailler seul aussi donc vous lui avez dit un jour ce n'était pas écrit dyslexique sur le front l'essentiel c'est qu'il soit bien dans sa tête, qu'il reprenne surtout confiance, confiance parce que vous vous souvenez un moment je vous disais je

vous comprends pas Y. baisse la tête, il est beaucoup trop recroquevillé sur lui-même

L'orthophoniste : Le gros problème que sont les troubles dyslexiques, tu commences à les gérer de mieux en mieux je te jure ce qui me semble important de dire et de redire de réenfoncer dans la tête des enfants, des adolescents et des parents, c'est que ça n'a rien avoir avec l'intelligence, j'arrêterai pas de le redire, je n'arrêterai pas parce qu'il y a plein de gens qui se trompent je parle pas du tout de ta maman mais des gens à l'extérieur beaucoup d'entre eux se trompent en disant ben voilà un enfant ou un adolescent qui n'arrive pas à lire ben c'est quelqu'un qui a peut être le cerveau qui fonctionne pas ce qu'il faut bien bien comprendre c'est que les troubles dyslexiques au départ ce sont des problèmes énormes pour reconnaître les mots écrits et que ces problèmes énormes pour reconnaître sont en relation avec comment la personne a à associer les lettres et les sons d'où l'histoire des alphabets écrits qui sont des lettres je voulais voir comment tu faisais un tu es un enfant parfaitement intelligent deux même quand nous on a l'impression que c'est devenu facile pour toi de lire ce n'est pas aussi facile que ça en a l'air et que ça te coûte beaucoup de concentration et ça c'est important de le dire de le répéter parce que ben on se fait très vite avoir toi t'écoutes quelqu'un lire normalement est-ce que tu vas penser que cette personne que tu écoutes lire a des troubles dyslexiques c'est un peu ce qui se passe parce que tu lis de mieux en mieux ce qu'il ne faut surtout pas oublier je crois c'est même quand on a l'impression qu'il n'y a pas de troubles dyslexiques parce que la personne lit normalement et ben peut être qu'elle aura du mal à comprendre ce qu'elle lit cette personne parce que tous ces efforts, toute son attention vont être dirigés sur la lecture à haute voix et ça va prendre tellement de place et tellement d'énergie pour lui à haute voix, qu'il n'y a plus de place pour comprendre ce qu'on lit

Madame Y : C'est pour ça qu'on s'attarde beaucoup sur les consignes aussi, on fractionne le temps de travail

L'orthophoniste : très bien

Madame Y : beaucoup de choses viennent de lui-même

L'orthophoniste : super

Madame Y : j'ai vu sa prof principale je lui ai expliqué un petit peu certaines choses comme vous m'avez conseillé de le faire, je lui ai dit que j'étais ravie des retours Y vis-à-vis des enseignants qui ont certainement l'habitude de rencontrer des enfants qui sont euh souvent indirectement dirigés vers ces écoles-là parce qu'on sent pas considérés comme par les trois-quarts des enseignants dans tout ce qui est troubles dyslexique, n'ont peut être pas envie de s'interroger là-dessus ils n'y croient pas peu importe et maintenant et donc eux j'ai l'impression qu'ils ont en face d'eux des enfants peut être dys (baisse l'intensité de sa voix) qui présente des handicaps etc ils ont quelque chose pour les valoriser (elle raconte ce que dit Y. le soir) ce prof là est super il nous a fait ci il nous a fait ça il revient confiant la semaine dernière j'ai failli me faire engueuler il avait eu 13/20 en dictée et moi je me trimballe pas avec mon téléphone portable il m'avait envoyé j'ai eu 13 je rentre Y je suis vraiment désolée je suis super fière de de toi maintenant même s'il avait eu zéro ou 1 10 peu importe maintenant je regarde le nombre de fautes et si les fautes diminuent et ben je le félicite quand même parce qu'il passe de 20 à 15 fautes tant mieux l'objectif est de lui donner confiance

L'orthophoniste : extra vous avez énormément bougé aussi les félicitations vont pas qu'à ton 13 elles vont d'abord à ton 13 mais elle vont aussi à ta maman parce que vous êtes en train de faire un drôle de chemin drôlement intéressant

Madame Y : encore une fois, j'ai parlé plus que lui et ça, ça m'énerve à chaque fois j'ai l'impression de monopoliser la séance

L'orthophoniste : je pense que c'est un temps nécessaire mais peut être qu'il y a un temps pour chacun d'entre eux nous

Madame Y : je sens vraiment un Y qui a changé

L'orthophoniste : vraiment bravo Y super

3.4.2. Famille Y, temps T3

Comme nous l'avons précisé dans la partie méthodologique, cette séance d'orthophonie est essentiellement constituée de nos prises de notes car Madame Y s'adressait à nous en chuchotant. Seules quelques interactions ont pu être audibles, le reste de celles-ci sont rapportées grâce à nos prises de notes.

« J'ai réponse à mes questions » et la maman se met à pleurer. Il sera difficile pour elle de s'arrêter. « Il ne fait vraiment pas exprès, combien de fois j'ai pu mettre en doute ça et me poser cette question »

L'orthophoniste rappelle la difficulté de cogérer plusieurs tâches pour un enfant ayant des troubles dyslexiques :

« bon j'imagine que ça fait très longtemps que vous avez passé votre permis de conduire moi c'est un truc que je me rappelle assez bien et c'est un exemple assez parlant que je prends pour les parents quand vous avez appris à conduire vous vous souvenez quand on est avec le moniteur ou la monitrice rétroviseur intérieur rétroviseur extérieur frein embrayage on pense à tout quoi je vais à droite à droite à droite je prends à droite cling clignotant en bas à droite je vais à gauche cling clignotant gauche donc on pense à tout aujourd'hui quand vous montez dans votre voiture on est bien d'accord vous pensez plus à tout ça hein et ben les troubles dyslexiques c'est comme si un gosse pour l'alphabet pour les lettres arrivait jamais à ce que ce soit automatique les lettres et les sons auxquelles ces lettres correspondent c'est un petit peu ça le truc faut vraiment que vous pensiez à des gestes de la vie quotidienne qui vous sont faciles qu'on fait comme ça quoi comme si ces gestes à chaque fois ça vous demanderait de réapprendre donc là ras-le-bol c'est ce qui se passe mmh ».

Voici nos prises de notes :

- Elle s'inquiète pour son fils qui s'interroge quotidiennement sur son avenir professionnel Elle craint qu'il se pose autant de questions à cause de ses troubles dyslexiques et nous demande si durant d'autres stages, nous avons constaté autant d'interrogations de la part des enfants ayant des troubles dyslexiques.

- Elle est sidérée de voir la quantité de travailler qui est exigée à l'école primaire (Y. a un frère de 10 ans), la lourdeur des programmes scolaires. Certains professeurs lui ont confié ne pas avoir le temps de finir tout le programme. C'est pourquoi, ils traitent certains points très rapidement. Cette mère, parce qu'elle est sensibilisée aux troubles dyslexiques et que son fils cadet est à l'école primaire, est en train de réaliser qu'à l'époque où Y. était à l'école élémentaire cela devait être très pénible pour lui. Les troubles dyslexiques ralentissent déjà Y dans sa capacité à traiter l'information écrite mais si les profs passent rapidement sur les leçons, son fils est encore plus en difficulté car il n'a pas eu le temps de comprendre, d'assimiler ce qui lui a été enseigné à l'école primaire. Elle est consternée face au décalage entre la demande de l'Education Nationale et ce que les enfants sont réellement capable de faire.

En fin de séance, elle confiera à l'orthophoniste qu'avant d'arriver Y. et elle se sont disputés au sujet des devoirs.

Madame Y: Il a un poème à inventer c'est pour ça juste avant de venir on s'est un tout petit peu fâchés comme d'hab comme tous les parents parce que c'est bon c'est vrai qu'il a eu pas mal il s'est bien reposé il a une sortie cinoche il a quand même une sortie cinoche au laser euh au badminton si donc la poésie bon ben je vais en prendre une sur euh après il m'a dit que c'était une blague sur son appareil là puis je vais changer juste des mots j'ai dit pardon {rires}

L'orthophoniste : il est très malin hein c'est très très malin ce que t'as voulu faire

Madame Y : oui oui quelque fois je suis agréablement surprise je m'attends pas à certaines choses tellement bon du coup euh il perdait confiance du coup moi aussi et quelque fois en fait je suis très très agréablement surprise mais là là d'avoir entendu ce que j'ai entendu tout à l'heure ah non ah non non surtout que tu as pas mal eu de sorties c'est pas là si t'as fait ça ça t'auras t'auras ça c'est pas un deal c'est pas tout ça du tout

L'orthophoniste : c'est normal que tu sois intelligent et que tu répondes ça mais c'est normal que ta maman réagisse comme ça

Madame Y : mais là non non non je suis désolée

3.5. Famille N

3.5.1. Famille N, temps T2

- L'orthophoniste : moi je me demande toujours par rapport au caractère des enfants l'impact qu'ont des troubles sur leur façon d'être parce que C vous la connaissez bien mieux que moi c'est votre fille C bon là ça va de mieux en mieux on se fait de plus en plus confiance mais C c'est quelqu'un qui est énormément sur la défensive et euh des fois on voit son visage c'est lisible chez elle ça se voit sur sa tête elle se ferme alors ça est-ce que ça ça peut être en lien
- Madame N : oui peut être
- L'orthophoniste : ça je ne peux pas
- Madame N : oui oui c'est juste une question qu'il me posait
- L'orthophoniste : c'est bien c'est super bien peut être qu'avec N on s'est vu une fois ou deux fois
- N : oui deux fois
- A 4min 24
- Madame N : N en général elle n'écrit jamais euh c'est jamais juste la première fois il suffit qu'elle regarde et elle corrige
- L'orthophoniste : ce qui est intéressant c'est que vous puissiez que N d'après vous et ce qui est intéressant pour P n'avait pas du tout les mêmes troubles que C, est-ce que vous pouvez lui en dire plus
- Madame N : ben voilà je viens de donner un exemple C va écrire quelque chose et puis elle ne saura pas l'erreur quoi à la maison quand on fait des dictées avec N dans chaque phrase il y a plusieurs erreurs mais elle sait les trouver et les corriger C c'est pas possible quelles sont les différences encore N avec les chiffres elle est forte C avec les chiffres pas du tout mais elle a plus de difficultés en français en fait N C c'est le français et les maths N c'est un peu la logique donc c'est pareil C la logique c'est pas comme les autres N je remarque qu'elle pense pas comme les autres
- L'orthophoniste : A quoi vous l'avez remarqué un exemple si vous avez un truc en tête

Madame N : au niveau des devoirs elle avait un exercice à faire elle devait écrire cinq phrases qu'est-ce que je fais pendant les vacances et qu'est-ce que je ne fais pas

N : je dors je mange je vais à l'école

Madame N : N n'arrive pas à trouver des choses qu'elle ne faisait pas pendant les vacances j'avais dit à N tu vas pas à l'école mais pour N c'est quelque chose qu'elle fait pendant les vacances elle ne va pas à l'école

L'orthophoniste : est-ce que vous pensez que ça peut être lié à la langue le peu je ne parle pas anglais couramment mais je sais que la langue anglaise est beaucoup plus pragmatique y a pas de liens

Madame N : c'était vraiment la logique qui n'était pas comme les autres et là en fait j'ai recommencé à faire les bases avec N parce que je me suis rendu compte qu'en grammaire elle n'a tout simplement pas compris pour les additions les soustractions même si elle connaît bien ses chiffres elle n'avait pas compris comment faire les additions et comment faire les soustractions

L'orthophoniste : donc c'est simplement la mécanique opératoire

Madame N : elle avait pas compris et donc je pense qu'il y a peut être un problème de logique peut être pas un problème mais en tout cas elle n'a pas la même logique que les autres

L'orthophoniste : d'accord

Madame N : parce qu'elle en est capable j'en suis persuadée que N est entièrement capable mais il faut des fois c'est comme avec l'alphabet je le fais avec les alphas à l'école ça n'allait pas mais avec les alphas ça allait il faut trouver les moyens avec N

L'orthophoniste : tout à fait tout à fait l'idée c'est que toi N t'es bien en CE2, je me trompe pas c'est juste que je prenne j'ai pas tout pris sa date de naissance

N : c'est le 29 décembre

Madame N : c'est septembre

N : oui c'est septembre

A 8min 40

L'orthophoniste : est-ce que vous savez s'il y a eu une évaluation des troubles de langue

Madame N : non

L'orthophoniste : est-ce qu'il est possible ce que je vous propose comme P est là c'est riche pour elle aussi c'est un peu ce que j'avais commencé surnoisement avec l'histoire des lettres je pense qu'on ne peut pas poser le diagnostic de dyslexie ou pas de dyslexies avant 8 ans pile or on m'apprend

Madame N : oui

L'orthophoniste : ça m'intéresse beaucoup parce qu'en fait N est âgée de 8ans 3mois je pense que c'est un âge idéal pour vous aussi (s'adresse à P) pour voir comment fonctionne BELEC *{on voit que la maman est très inquiète mais aussi très impatiente d'avoir les résultats du test, elle se raidit et fronce les sourcils}* tu vas voir c'est super premier truc qui va être super facile pardonne moi de te redemander est-ce que tu es d'accord s'il te plaît pour chanter ou réciter l'alphabet

N récite.

L'orthophoniste : maintenant je vais demander à Maman et à P ensuite si elles ont remarqué quelque chose de spécial

N : moi je sais

L'orthophoniste : tu sais quoi alors vas y

N : ben à la fin je chante pas

L'orthophoniste : oh ben si tu as quand même bien chanté je trouve oh tu es injuste avec toi-même oh je te trouve injuste si t'as bien chanté

Madame N : tu as fait une petite faute à la fin

L'orthophoniste : alors ce qui est très intéressant c'est le mot que maman a employé c'est un mot moi que j'élimine totalement de mon vocabulaire mais que les gens emploient tous les jours de façon normal maman est une femme intelligente elle vient de se rendre compte qu'elle a prononcé le mot faute et que c'est peut être pas tout à fait le mot approprié pour décrire la situation et effectivement c'est un oubli ou une erreur erreur ça me va très bien pourquoi le mot faute ne me convient pas parce qu'il y a un poids voilà qu'on va évacuer effectivement quand il y a eu un oubli bon faut quand même qu'on te dise que c'était bien dans l'alphabet y en

N : 26

L'orthophoniste : tu en as dis 25 c'est quand même pas mal est-ce que vous avez entendu
P

P : oui

L'orthophoniste : non seulement tu en a dis 25 mais maintenant je vais te demander de les écrire s'il vous plaît madame la question c'est qu'est-ce qu'on sait nous adulte quand on a demandé simplement à un enfant de réciter le nom des lettres de l'alphabet ce qu'on sait c'est que l'enfant connaît une comptine point à la ligne c'est tout ce qu'on sait super tu as fini est-ce que tu peux lire ce que tu as écrit (N récite) il est où le e est-ce qu'il est possible toi de te rappeler par rapport à tout à l'heure quelle lettre tu avais oublié de dire tu avais oublié une seulement celle-ci c'est elle que tu as oublié d'écrire bravo celle que tu avais oublié de dire tout à l'heure mais il y a un peu longtemps c'était celle-là mais tu l'as dite là donc tout va bien Si je me suis permis d'intervenir avec le mot faute c'est parce que c'est tellement employé à l'école bravo franchement bien je demande les premières impressions qu'est-ce qui vous frappe vous en tant qu'adulte maman c'est une adulte c'est pas une petite

Madame N : oui c'est le mélange de

L'orthophoniste : oui très bien

Madame N : de lettres

L'orthophoniste : il y a deux choses dans les mélanges deux sortes de mélange je suis d'accord avec vous il y a un mélange de lettres mais je pense que ce que vous voulez dire vous par mélange de lettres ce n'est pas un mélange de lettres

Madame N : majuscule et minuscule

L'orthophoniste : voilà c'est un mélange de typographie est-ce que vous l'aviez vu P

P : oui j'avais vu

L'orthophoniste : maintenant qu'est qu'on peut il y a un mélange de lettres quelque part est-ce que vous pouvez le trouver P

P : l'inversion du n et du m

L'orthophoniste : d'ordre seulement les deux lettres sont là tout à fait alors je vais vous rassurer parce que de mon point de vue je suis d'accord avec vous nous avons un certain nombre de lettres minuscules {L'orthophoniste

délimite les parties où N a écrit en majuscule et en minuscule à l'aide d'un stylo et ce devant la maman qui est très attentive} pour moi il y a une assez belle homogénéité pourquoi parce que j'ai des grands ados quand je leur demande d'écrire l'alphabet je n'ai pas que deux types de lettres là j'ai deux types de lettres vous avez vu la mémoire

Madame M : oui elle a une très bonne mémoire oui oui oui

L'orthophoniste : à chaque fois je me prends plein les dents de la part des enfants mais je suis ravie de m'en prendre plein les dents j'adore donc effectivement il y a deux sortes de mélange mais c'est quand même très bien alors je te demande juste un truc très vite s'il te plaît est-ce que tu peux me dire comment elle s'appelle

A 19 min

L'orthophoniste : moi ce que je peux mettre pour une épreuve qu'on appelle reconnaissance du nom des lettres c'est que moi je peux dire ça c'est tout maintenant vous voyez qu'il faut toujours pousser plus loin ce qu'on sait de qqn en faisant plein de choses alors ce qui va être beaucoup plus dur c'est la suite qu'on va juste amorcer aujourd'hui c'est infiniment plus difficile cette lettre-là elle s'appelle j est-ce que tu saurais me dire s'il te plaît Manon le bruit qu'elle fait

N : [jjjjjjjjjj]

L'orthophoniste : oui quand on la prononce dans des mots [jjjjjjjjjj] comme quoi

N : comme girafe non

L'orthophoniste : ok mais girafe commence aussi par

N : par g

L'orthophoniste : bravo est-ce que tu peux écrire le mot girafe

N : oui

L'orthophoniste : bravo excellent donc cette lettre là elle fait [jjjjj]

A 22min 25

L'orthophoniste : intelligente {en regardant la maman}

A 23 min 00

N : o {pour au} comme oh là là là

L'orthophoniste : *{en parlant du son o qui s'écrit au}* tout à fait et on va avoir ce que je nomme je me trompe peut être mais faut bien que je lui donne un nom hein moi j'appelle ça une inadéquation voilà entre le son du graphème et l'orthographe d'usage c'est-à-dire que le son est bon maintenant que j'ai ce type d'erreurs au CE2 c'est beaucoup moins péjoratif qu'en sixième vous imaginez bien

N : au-dessus

L'orthophoniste : oui donc on va voir au bout d'un moment qu'on va avoir le nom de la lettre et plus le son parce que ce qui est naturel c'est de dire le son de la lettre

A 24min 53

Madame N : est-ce qu'on peut déjà donner un diagnostic

L'orthophoniste : non là pas encore il faut qu'on passe plusieurs séances à évaluer puis ensuite on verra

Madame N : et au bout de

L'orthophoniste : ce que je vois c'est qu'elle gère très bien ses difficultés

Madame N : oui oui

L'orthophoniste : par exemple si je me contente du nom des lettres je ne pourrais jamais voir que le b et le d peuvent lui poser problème

Madame N : oui

L'orthophoniste : je pense que vous avez eu de la chance de commencer très tôt avec N plus on commence tôt avec qqn qui est susceptible de révéler plus tard des troubles dyslexiques plus on met en place des capacités de gestion chez les enfants eux-mêmes

Madame N : oui

L'orthophoniste : alors qu'effectivement C je l'ai rencontrée

Madame N : oui mais elle a commencé chez l'orthophoniste en grande section de maternelle

L'orthophoniste : oui mais moi je l'ai retrouvée plus tard

Madame N : oui

L'orthophoniste : pour C je pense que les troubles sont plus

Madame N : importants

L'orthophoniste : et elle gère bien vous pouvez être fière d'elle.

3.5.2. Famille N, temps T3

- L'orthophoniste : c'est bien hein vous trouvez pas quelqu'un qui a des troubles dyslexiques qui râlent parce qu'on l'empêche de lire
- Madame N : mais euh
- L'orthophoniste : je trouve ça assez bien moins
- Madame N : mais elle lit de plus en plus bien c'est c'est elle a eu 17.5/20 N en lecture
- L'orthophoniste : ohh attends je note
- Madame N : donc la lecture
- N : c'est l'évaluation
- L'orthophoniste : c'est bien
- Madame N : je pense que c'est avec N c'est plus une question de concentration euh qu'autre chose parce que même quand elle écrit bon elle fait toujours des fautes dans presque chaque mot il y a des fautes des erreurs
- L'orthophoniste : oui merci
- Madame N : mais quand on relit ensemble ben je lui dis trouve l'erreur
- L'orthophoniste : très bien
- Madame N : elle trouve
- L'orthophoniste : extra
- Madame N : donc elle veut aller très vite et elle réfléchit pas assez
- N : non j- vais pas très vite
- Madame N : trop vite ouais ouais je sais que tu as dû mal à *{elle parle anglais avec sa fille}*
- L'orthophoniste : je me permets juste de rappeler que dans les troubles dyslexiques qui vous le savez bien sont très divers d'un enfant à l'autre
- Madame N : oui
- L'orthophoniste : y a quand même des grandes caractéristiques
- Madame N : oui
- L'orthophoniste : bon difficultés de déchiffrage ça s'est très différent chez N et chez C C ça va aussi de mieux en mieux
- Madame N : oui oui

L'orthophoniste : deuxième chose importante c'est que ces enfants-là n'arrivent pas à gérer en même temps plein de choses

Madame N : oui oui

L'orthophoniste : donc quand vous dites elle fait des erreurs lorsqu'elle écrit peut être que ce sont des erreurs qui n'apparaîtraient pas si on avait uniquement des mots isolés mais elle écrit des phrases

Madame N : oui oui oui c'est comme hier soir le texte sur les montagnes donc elle avait écrit un texte qu'elle devait apprendre et puis on a regardé ensemble les fautes dans le texte qu'elle a dû copier elle sait les trouver les fautes quand il y a pas un accent ou quand y a pas un s pour le pluriel euh elle sait elle oublie au milieu d'un mot une lettre

L'orthophoniste : alors en même temps c'est très très bien ce que vous dites c'est une activité extra que vous avez proposée là maintenant il faut prendre conscience la différence entre retrouver des erreurs dans un texte déjà complètement écrit et produire soi-même

Madame N : soi-même oui mmh

L'orthophoniste : hein quand vous avez à gérer seulement une erreur sur un mot

N : oui

L'orthophoniste : ça va hein on a travaillé avant-hier avec une grande fille euh t'es en quelle classe N.

N : CE2

L'orthophoniste : ouais elle est en CM1 qui avait écrit *{l'orthophoniste écrit ses herbes folles}* ça dans une dictée

N : mmh

L'orthophoniste : qu'est-ce que tu penses de ça manon

N : ses herbes folles ça j'arrive pas à lire très bien

L'orthophoniste : oui j'ai mal écrit pardonne-moi folles euh ses herbes folles folles

N : ah et ben

L'orthophoniste : est-ce que tu penses que Cloé a fait une erreur ou des erreurs

N : des erreurs

L'orthophoniste : oui est-ce que tu veux essayer s'il te plaît je te prête un stylo vert de corriger ses erreurs

N : y a un s et là pas de s euh

L'orthophoniste : oui là elle cherche c'est bizarre je t'explique parce qu'on ne sait pas en fait à folle y a deux l

N : ah mais tu m'as montrée la réponse

L'orthophoniste : tout à fait très bien pourquoi je montre ça parce que quand on n'a pas à écrire soi-même le mot quand on doit écrire ça il faut penser à mettre

Madame N : h oui

L'orthophoniste : qu'on va pas forcément mettre on ne l'entend pas ensuite si on mélange on va écrire erbe donc il y a une grande différence entre retrouver des erreurs et produire donc je pense que l'activité que vous lui proposez est tout à fait intéressante

Madame N : d'accord

L'orthophoniste : je pense que c'est vraiment quelque chose à pratiquer

Madame N : d'accord

L'orthophoniste : maintenant euh je sais pas si c'est réellement un manque d'attention chez elle vous connaissez mieux votre fille que moi hein c'est votre fille donc si vous me dites vous qu'il y a un manque d'attention sûrement que vous avez des raisons de dire ça

Madame N : c'est une question de maturité aussi

L'orthophoniste : ok

Madame N : mmh ça c'est certain

L'orthophoniste : qui viendra hein qui s'installera

Madame N : oui

L'orthophoniste : je pense que moi l'hypothèse que je fais en réponse au problème elle fait des erreurs en production écrite c'est elle peut pas tout gérer en même temps elle peut pas gérer le pluriel sur tous les mots parce que rien que le pluriel

Madame M : c'est compliqué

L'orthophoniste : oh oui regarde j'écris le mot j'écris le mot

N : je peux écrire moi aussi un mot au pluriel moi aussi

L'orthophoniste : oui s'il te plaît est-ce que tu peux écrire le mot vache au pluriel extra maintenant est-ce que tu peux écrire le mot pleurs au pluriel oui qu'est-ce que tu es en train de penser dans ta tête

N : les ou des

L'orthophoniste : on peut dire les pleurs tout à fait d'accord faut dire que le français n'est pas une langue particulièrement facile

Madame N : non du tout

L'orthophoniste : mmh voilà au bout tu vas mettre quoi

N : un s

L'orthophoniste : pas mal donc là voilà vous voyez je suis ravie parce qu'il y a pas plus dur

N : parce qu'on peut aussi marquer comme ça on peut aussi marquer comme ça *{N écrit toutes les manières dont peut s'écrire le pluriel en langue française}*

L'orthophoniste : très très bien formidable donc avec un nom quand on a un nom le pluriel s'écrit avec un

N : s ou un x

L'orthophoniste : extra là vous voyez que ce mot-là qui est ingérable et ben voilà ce qui se passe quand elle écrit elle peut pas en même temps gérer et les sons et les règles de grammaire le pluriel le singulier et encore moins proposer qu'on pourrait écrire d'accord

Madame N : oui c'est extrêmement difficile extrêmement difficile

L'orthophoniste : oh que c'est joli c'est un prénom est-ce qu'on peut le mettre au pluriel

N : non

L'orthophoniste : non il existe pas plusieurs L il existe qu'une seule L c'est ta maman

N : c'est ma maman

L'orthophoniste : maintenant comment tu écrirais s'il te plaît il coupe s'il y a plusieurs garçons

N : je l'écris au pluriel

L'orthophoniste : oui s'il te plaît excellent extra donc quand on va rester donc là vous voyez toute la réflexion qui est à l'œuvre excellent c'est super

Madame N : oui très très bien

N : je peux le conjuguer à l'imparfait

L'orthophoniste : allez zou oh non les troubles ne sont pas du tous les mêmes que la première

N : non non non non

L'orthophoniste : hier très bien donc là épuisement hein là on est ah on n'en peut plus là

N : ah non j'en peux toujours

L'orthophoniste : super c'est excellent tu mérites une petite bille

Madame N : il faut que N comprenne aussi elle ne doit pas forcément être comme sa sœur parce qu'elle aimerait être comme sa sœur et on a expliqué à N heureusement qu'elle n'a pas les mêmes difficultés que charlotte parce que C elle galère au quotidien

N : mais est-ce que j'ai de la dyslexie

L'orthophoniste : oui mais c'est pas la même dyslexie que C

Madame N : c'est pas du tout pareil

N : parce que j'ai pas beaucoup de mal je vais continuer

L'orthophoniste : exactement tu n'es pas une idiote tu viens de le dire toi-même tu n'as pas beaucoup de mal mmh c'est vrai

Madame N : oui je trouve qu'elle

L'orthophoniste : donc vous ne lâchez pas donc nous avons proposé à C alors d'abord deux choses *{rendez-vous de C pour réunion équipe pédagogique }* et puis C nous a parlé tout à l'heure à P et à moi de l'ordinateur et je lui ai demandé s'il était possible qu'elle l'apporte

Madame N : oui oui c'était prévu pour aujourd'hui et puis on a oublié ce serait bien qu'elle le maîtrise un peu plus pour faire une démonstration

L'orthophoniste : oh elle a été elle nous l'a clairement demandée mais peut être on peut essayer de découvrir ensemble comment faire

Madame N : on va l'emmener alors

L'orthophoniste : donc voilà j'ai dit à C

Madame N : médialexie a beaucoup de potentiels mais c'est difficile à maîtriser

L'orthophoniste : mais C se débrouille quand même de mieux en mieux je l'ai entendu lire ce matin je vous assure

Madame N : avec la lecture c'est très bien c'est la production écrite

L'orthophoniste : oui on va y arriver

Madame N : oui c'est là où elle a le plus de mal et puis des des les maths mais

L'orthophoniste : alors en même temps les maths la conséquence si c'est un texte écrit

Madame N : oui oui oui je me fais beaucoup moins de soucis pour les maths que pour le français

L'orthophoniste : mais vous savez elle est déjà revenue de loin là vous souvenez vous quand vous êtes arrivée ici avec elle elle arrivait pas à déchiffrer hein

Madame N : au niveau de la lecture c'est

L'orthophoniste : c'est pour ça je trouve que c'est elle a fait des progrès mais incroyables

Madame N : c'est déjà excellent les progrès en lecture et C c'est euh oui

L'orthophoniste : super donc n'oublie pas que tu as des troubles dyslexiques différents de ceux de C.

3.6. Famille Z

3.6.1. Famille Z, temps T2

L'orthophoniste : Z présente des troubles dyslexiques qu'elles gèrent très bien maintenant on n'entend plus hein attendez quand elle lit à haute voix super ouais sauf que ça lui coûte encore beaucoup d'efforts et c'est la compréhension qui déguste parfois

A 12min 00

L'orthophoniste : vous voyez le niveau de difficulté que je lui demande vous voyez on ne glande pas

A 12minutes 53

L'orthophoniste : elle est horrible celle-là oui mais j'aime bien la tête des parents

Madame Z : moi j'ai dû la relire deux fois

L'orthophoniste : oui ben si c'est que deux fois vous êtes très fort

Madame Z : enfin je sais pas si c'est la bonne

L'orthophoniste : oui vous avez raison c'est une des questions qu'on se pose celle-ci elle est terrible, elle est épouvantable est-ce que tu peux me dire ce qui se passe dans cette histoire vous auriez choisi laquelle

Madame Z : moi

L'orthophoniste : comme ça spontanément enfin après réflexion

Madame Z : moi je suis sur la d mais

L'orthophoniste : tout à fait mais vous vous êtes une personne adulte et vous voyez ça vous a pris

Madame Z : j'ai dû relire c'est vrai

L'orthophoniste : parce qu'il y a une contradiction totale ce monsieur s'achète un nouveau fusil on présume donc qui le fait donc pour aller à la chasse et on nous annonce le monsieur alors qu'il a un nouveau fusil ne part à la chasse mais il est à moitié fou ce monsieur justement tu as un nouveau fusil alors on va à la chasse tu es d'accord oh vraiment hein il est insupportable donc c'est sur des choses extrêmement compliqué comme ça que je veux juger bon cette évaluation va du cm2 jusqu'à la cinquième puis encore ça pourrait dépasser largement la cinquième

Madame Z : je sais que qu'en ce moment elle a du mal avec les énoncés des exercices

L'orthophoniste : oh que ça tombe bien alors qu'on fasse ça

Madame Z : parce qu'on est obligés de lui réexpliquer l'énoncé d'une autre façon pour qu'elle comprenne parce que d'elle-même ou elle a pas envie ou elle le fait ou elle comprend pas

Z : souvent je comprends

L'orthophoniste : oui mais des fois tu comprends tout à fait

Z : oui mais c'est à l'école on avait un travail personnel je l'ai lu et j'ai compris

L'orthophoniste : oui bien sûr alors c'est toujours bien sûr la suspicion que vous en tant que parent depuis le début hein vous aviez par rapport à Z que vous aimez votre fille on est d'accord mais où il y avait toujours cette suspicion pas de elle s'en fout mais elle laisse aller

Madame Z : oui oui

L'orthophoniste : alors certainement qu'une part du caractère de Z c'est pas se battre comme l'autre là-bas

Madame Z : oui mais non c'est clair

L'orthophoniste : mais je pense aussi que Z est une fille intelligente on le voit sur des trucs que je commence là par moment elle se rend compte qu'elle fait des efforts beaucoup d'efforts et que ça paye pas toujours en note autant que ça devrait payer et je pense que cela parfois la décourage donc n'hésitez ce qui est important il me semble c'est peut être que vous puissiez c'est de ne pas lui donner une réponse quand elle ne comprend pas une consigne mais faire un petit peu comme on a fait ce matin qu'est-ce que ça veut dire dans la vraie vie là cette histoire

Madame Z : mmh mmh

L'orthophoniste : tu peux raconter

Madame Z : c'est ce qu'on essaie de faire même d'aller lui faire rechercher les mots dans les dictionnaires

L'orthophoniste : très bien

Madame Z : mais

L'orthophoniste : mais ça prend quinze plombs on est d'accord

Madame Z : ah mais déjà faut qu'elle le veuille
L'orthophoniste : oui puis tes parents sont pas trop des parents t'as cette chance-là mais essayez essayez de lui faire redire avec ses mots à elle ce qu'elle a compris
Madame Z : mmh mmh
L'orthophoniste : c'est très important

A 19MIN 56

L'orthophoniste : mais moi à une époque je me faisais avoir est-ce qu'elle se laisse pas aller vous vous souvenez quand vous étiez fin énervé
Madame Z : il y a des moments c'est super dur quand on fait les devoirs c'est une horreur
L'orthophoniste : je suis d'accord je comprends je pense qu'elle se décourage pas seulement parce qu'elle a une petite tendance défaitiste c'est parce que aussi je vous dis ça paye pas autant que ça devrait payer
Madame Z : oui oui non mais les devoirs c'est mais on en a trois à la maison quand y en a un qui fait les devoirs j'ai les deux autres qui bougent elle qui veut pas je sais pas pour qui c'est le plus fatigant
L'orthophoniste : vous faites votre boulot de parent
Madame Z : non mais c'est clair
L'orthophoniste : vous êtes drôlement bien
Madame Z : bon des fois je la comprends un peu qu'elle ait pas envie quand elle voit que les deux autres sont en train de jouer qu'elle comprend pas l'exercice et que nous on est derrière et qu'on la pousse et que les autres du coup font pas les devoirs parce que je peux pas faire les devoirs en même temps parce que je peux pas expliquer tout à tout le monde
L'orthophoniste : ah c'est compliqué c'est pas simple

3.6.2. Famille Z, temps T3

- L'orthophoniste : ca c'est
- Z : la note de comportement
- L'orthophoniste : comportement respecté juste un truc à améliorer je travaille mes leçons avec sérieux j'apprends mes leçons avec rigueur est-ce que vous êtes d'accord avec ça ou pas
- Madame Z : elle apprend mais c'est dur à
- L'orthophoniste : donc on n'est pas d'accord on n'est pas d'accord le regard de l'école c'est que l'enseignant c'est une maîtresse ou un maître
- Z : une maîtresse
- L'orthophoniste : a l'impression que Z n'apprend pas assez alors que ce n'est pas vrai Z apprend mais Z le lendemain *{mime le fait qu'elle oublie}* je photocopie hein
- Madame Z : euh c'est souvent euh toujours cette remarque-là
- L'orthophoniste : c'est pénible hein il devrait quand même avec les années moi je suis un peu colère quoi oui mais ce qui m'intéresse c'est le dernier
- Madame Z : moi je trouve quand même que pour quelqu'un qui a des problèmes de troubles dyslexiques elle travaille quand même bien
- L'orthophoniste : je suis tout à fait d'accord avec vous je suis contente que vous disiez ça je suis ravie que vous disiez ça ça me fait très plaisir qu'une maman oh c'est magnifique c'est magnifique
- Madame Z : c'est ce qu'on disait avec mon mari qu'elle se débrouillait quand même bien
- L'orthophoniste : donc je note les parents de Z trouvent qu'en dépit de ses troubles dyslexiques elle se débrouille bien je suis tout à fait d'accord avec vous ça voudrait dire Z que tu commences à bien gérer tes troubles dyslexiques
- Z : je crois que c'est un plus mmh un peu plus mmh meilleur en maths qu'en français
- Madame Z : elle est assez logique quand même
- L'orthophoniste : je marque Z en maths je suis un peu plus meilleur qu'en français
- Madame Z : tu as dit à #### que tu aimais écrire des histoires

Z : oh oui

L'orthophoniste : ah ah ah ça aussi c'est une belle victoire dans la gestion

Madame Z : elle adore écrire bon il y a des fautes mais elle adore ça hein

Z : ouais

A 4min 30

L'orthophoniste : dans une dictée ce qui permet d'accumuler les points c'est pas écrire des mots justes c'est d'avoir le moins de mots faux déjà c'est quand même une notation assez particulière par rapport à d'autres activités où on va compter ça c'est juste ça c'est juste là c'est des points en moins à chaque fois

Z : là si j'avais mis a j'aurais juste

A 6 min

L'orthophoniste : maintenant on va un peu questionner maman c'est ça une dictée aménagée ça veut dire que y a pas à tout gérer mais certaines choses et ce qui va être intéressant de se rendre compte P ben c'est d'examiner qu'est-ce qu'ils ont mis comme trous est-ce c'est approprié pas approprié c'est déjà un effort de se dire bon je ne demande pas à un enfant qui a des troubles dyslexiques d'écrire tout mmh je lui demande d'écrire certaines choses maintenant quelles choses + ici le titre de la dictée est la blessure à votre avis je demande à la maman

Madame Z : ça c'est pour le son [s]

L'orthophoniste : qu'est-ce qui est difficile

Madame Z : entre ce qu'on entend et ce qui va être écrit le s de savoir qu'il fait [z] quand il est seul alors que c'est S et puis blé-ssure on sait que le e pour qu'il fasse le son é il faut doubler la consonne d'après alors qu'ils *** à mettre des accents

L'orthophoniste : vous expliquez très très bien bravo

Madame Z : on apprend les leçons c'est ce qu'il y a dans les leçons

L'orthophoniste : c'est super très très bien non non vous expliquez vraiment très bien d'autres en plus je pense en tant qu'orthophoniste que ce mot commence par [bl] deux consonnes que [b] ça peut se mélanger des fois avec [p] ça nous rappelle de très vieux souvenirs très très vieux et que si je concentre quelques fractions de secondes à écrire bien [b] à écrire

bien é puis à me demander si c'est [s] ou [z] ben voilà on peut avoir cette erreur { l'orthophoniste lit la dictée} pour être en forme chaque semaine chaque c'est très bien

Madame Z : là je crois qu'elle avait aussi une liste de mots de mots invariables

L'orthophoniste : à apprendre

Madame Z : mais y a longtemps alors de tant en tant des fois ils font

L'orthophoniste : des contrôles

Madame Z : ça date de CE1 je pense CE2 je ne sais plus t'avais t'avais une fois une grande liste à la fin de l'année plein plein de mots comme ça chaque demain toutefois dès que

L'orthophoniste : maman a raison je pense jérôme fait su sport qu'est-ce que vous pouvez en dire remarquer là P ou la maman par rapport à ce que Z a dû écrire

P : ben on passe à l'écriture d'un mot à l'écriture de plusieurs et là en plus en plus on lui demande de gérer autre chose que l'orthographe d'usage mais en plus l'orthographe grammaticale donc euh déjà le verbe quel est le verbe quel est le groupe du verbe

Madame Z : quel personne

P : quel personne quel et qu'est-ce qu'on met à la fin du verbe quelle est la terminaison

L'orthophoniste : absolument je suis tout à fait d'accord avec vous c'est son plaisir je demande à la maman on est dans le même cas de figure on a trois mots à écrire et pas un et en plus plus comme l'a très bien expliqué P ces mots sont dépendants les uns les autres hein l'orthographe d'un mot sur trois va être lié au fait que ce mot-là on va l'identifier comme étant un mot de telle nature est-ce que c'est un verbe est-ce que c'est un nom est-ce que c'est un adjectif est-ce que c'est un déterminant donc là ou là c'est son plaisir qu'est-ce qui vous paraît très difficile là excuse-moi
Z

Madame Z : le c

L'orthophoniste : oui c'est l'horreur on est bien d'accord

Madame Z : plaisir pareil ça va être de nouveau le é sauf que là le é c'est A I par rapport à blessure [bl] [pl]

L'orthophoniste : est-ce qu'il y a une règle d'orthographe non là faut vraiment voilà c'est comme maison pourquoi c'est un é A I et pas é accent aigu voilà faut l'apprendre par cœur

Madame Z : on voit bien que blessure c'est é, plaisir c'est é

L'orthophoniste : il y a une grande régularité

Madame Z : oui là c'est voilà

L'orthophoniste : et puis le plaisir vive le français

Madame Z : dans blessure bon y a un e pourtant on entend pas forcément le e alors que plaisir pourquoi pas mettre un e

L'orthophoniste : tout à fait alors là pardonnez-moi nous enchainons c'est son plaisir point il est courageux six mots oui évidemment vous remarquez qu'ici et ici Z a parfaitement bien orthographié les mots donc il faut se dire quoi dans notre tête d'adultes le temps qu'elle passe à réfléchir

Madame Z : sur comment écrire ça

L'orthophoniste : quel verbe et E T et E S T d'autant qu'un mot comme courageux à votre avis qu'est-ce qui peut poser problème en dehors de la terminaison hein à Z

Madame Z : le [j] *{elle montre la lettre g du doigt}*

L'orthophoniste : oui très très bien + qui aurait pu s'écrire avec un J par exemple hein et puis le son [k] de courageux aussi aujourd'hui qu'est-ce que tu nous as dit Z tout à l'heure

Z : que si j'avais mis un a ici ben ça aurait été juste

L'orthophoniste : d'accord donc là on remarque qu'on enchaîne il est courageux et aujourd'hui elle est encore on suppose qu'elle est en train de réfléchir à courageux

A 13min25

Z : avait c'est pour le a et le on non hein *{s'adresse à sa maman}*

L'orthophoniste : c'est pas mal maman voulait dire quelque chose

Madame Z : tu peux l'utiliser aussi

Z : oh oui

Madame Z : comme pour le a

L'orthophoniste : est-ce que maman t'a expliqué un truc avec avait

Madame Z : quand est-ce que tu utilises avait +

Z : ben pour le a

Madame Z : pour le a alors pour quel a tu choisis avait

Z : ben pour le a avec accent ou le a sans accent

Madame Z : voilà alors tu mets avait tu mets quel a quand tu peux dire avait +

L'orthophoniste : j'écris il a gagné au loto quel a je choisis

Z : le a là

L'orthophoniste : parce que tu peux dire

Z : il avait gagné au loto

L'orthophoniste : quand tu peux dire à la place du a il avait alors c'est le a sans accent

Z : et si on peut pas dire avait ben c'est la avec accent

L'orthophoniste : exactement pour les on c'est pareil quand tu peux dire

Z : avaient

L'orthophoniste : mais attention c'est avaient

Z : E N T

L'orthophoniste : parce qu'il y en a

Z : deux euh

L'orthophoniste : plusieurs peut être 2 peut être 3 peut être davantage si tu peux dire ils avaient gagné au loto alors c'est le on

Z : O N T

L'orthophoniste : quand tu ne peux pas dire avaient alors d'accord très bien tu expliques très bien les choses remarquable ici pour moi aujourd'hui avoir retenu malgré le ou franchement la course d'obstacles il fonce à toute allure alors là c'est vraiment dur

Madame Z : le a c'est le bon a

L'orthophoniste : tout à fait oh que je suis contente qu'elle voit tout ça je lui ai exprès mis pour l'embêter mais ça marche elle voit quand même les choses bon elles ont encore vu un truc qu'est-ce que je vais devenir il fonce à toute allure sur la piste il bondit là

Madame Z : mais la maîtresse nous a expliqués en début d'année qu'elle ferait beaucoup d'exercices ou il faut elle aussi à parler de gymnastique qu'il fallait toujours réfléchir quel quel genre de mots c'est est-ce que c'est singulier pluriel est-ce que c'est féminin masculin quel genre de verbe c'est quel groupe ou alors comment on fait pour trouver ***

L'orthophoniste : il tombe brusquement et se blesse normal

Z : ah mais on peut pas dire et puis se blesse

L'orthophoniste : on peut pas dire et puis se blesse je fais juste remarquer une petite chose à P et à maman je compte les lignes 1 2 3 4 5 6 7 8 9 si on abonde dans le sens de cette idée de tiers temps à donner aux enfants ou de tiers de travail en moins à donner aux enfants on arrive bien ici 9 lignes je divise par 3 trois tiers trois pour chaque tiers 2 3 4 5 6 on est à la fin épuisée là et là effectivement les erreurs vont se cumuler d'une part à cause de la fatigue mais aussi vous l'avez dit tout à l'heure vous l'avez bien expliqué il se blesse bravo P je crois que t nous as expliqué des centaines de choses très importantes oui et si c'était il a peur on retrouve exactement la même configuration mmh et ben voilà une séance bien intéressante alors pareil dans ce type de compte-rendu de comportement très très bien Z quand elle n'en peut plus je pense qu'elle n'en peut plus est-ce que tu as compris ça Z ou pas trop bien

{l'orthophoniste feuille le cahier du jour de Z}

Z : je sais pas si je comprends ou si j'ai un peu de mal

L'orthophoniste : d'accord, très très bien c'est extra hein votre fille s'en sort

Madame Z : ah oui moi je trouve que c'est super ouais ouais même si c'est jamais catastrophique

L'orthophoniste : non seulement c'est pas catastrophique

Madame Z : oui de temps en temps voilà là il y a eu un quatre ben ça arrive

L'orthophoniste : très très bien hein toutes mes félicitations Z elle évolue très bien l'année prochaine c'est quelle classe

Z : cm2

L'orthophoniste : je pense qu'elle sera blindée là mais ça y 'est je pense que vous commencez bien à piger ce que sont les troubles dyslexiques vous pouvez être fière des deux

Madame Z : ah oui moi je trouve qu'elle travaille très bien toutes les deux

L'orthophoniste : ah oui oui moi je je suis très fière de toi Ztu continues comme ça

Madame Z : non non je suis très contente vraiment elle aussi on le voit même avec mon mari on le voit on se dit elle débrouille quand même bien vraiment bien même dans les autres matières les notes sont correctes ***

L'orthophoniste : rappelez vous

Madame Z : ah non quel horreur

L'orthophoniste : on est loin

Madame Z : *** c'est une autre ère.

3.7. Famille D

3.7.1. Famille D, temps T2

Madame D : alors D a rencontré des difficultés en CE2 donc la maîtresse m'a convoquée parce qu'elle faisait des assimilations entre le p le b et le d suite à une rédaction elle avait jamais été détectée dyslexique donc là j'ai demandé au corps enseignant qui m'a conseillé #### donc je suis venue ici et j'ai eu de la chance parce qu'il y avait beaucoup de rendez-vous suite à notre petite conversation téléphonique elle s'est bien rendu compte que généralement on les détecte avant et que là il fallait au moins qu'on fasse les tests qu'on a fait ensemble que clémence a fait et là il s'est avéré qu'elle était dyslexique donc ça fait depuis le CE2 maintenant que nous venons toutes les semaines on a commencé avec l'emploi du temps chargé de #### au début c'était deux fois par semaine puis une fois par semaine puis ça lui permet de retrouver confiance en elle qu'elle était capable de faire des grandes choses et puis on a eu des bons résultats le corps enseignant l'instituteur de CP même au CE1 l'instituteur du CP n'a pas compris qu'il n'ait pas vu en plus c'était un ancien il a pas compris et suite après à un mal être de D qui a continué au CM2 accidentellement j'ai découvert qu'elle avait des tocs et donc j'en ai tout de suite parlé à #### on en a parlé ensemble et elle m'a conseillé d'aller consulter qqn pour nous aider parce que j'étais un peu anéanti enfin voilà il s'est avéré que D est intelligente précoce donc plein de choses en fait ce sont expliquées du fait de sa dyslexie découverte et du fait de sa précocité découverte et puis #### nous accompagnés psychologiquement depuis le CE2 surtout moi parce que je suis arrivée plusieurs fois avec les larmes aux yeux en disant je ne comprends rien et puis euh même après son rendez-vous au psychologue quand on a découvert sa précocité on en a parlé aussi y a des choses que je ne comprenais pas et il y a des choses que je ne comprends toujours pas sinon je serai spécialiste je crois

L'orthophoniste : vous êtes sa maman c'est déjà pas mal

Madame D : oui c'est déjà pas mal c'est ce que je me dis aussi quelque part on a eu beaucoup de chances avec le recul j'estime qu'on a beaucoup de chances d'avoir rencontré ### d'avoir rencontré la psy franchement dans notre malheur entre guillemets parce que c'est vrai je me dis j'entends beaucoup de gamins d'échos de gamins là je suis parent d'élèves je vais au conseil de classe et je vois des gamins qui sont en souffrance côté enseignants je dis mais vous faites rien donc je suis super contente pour nous mais d'un autre je vois un petit peu les autres n'ont pas autant de chance

L'orthophoniste : et est-ce que vous pourriez dire à P merci déjà pour tous ça c'est beaucoup de ce que vous avez construit dans votre ce que c'est pour vous des troubles dyslexiques à travers ceux de D

Madame D : mon c'est compliqué que c'est difficile c'est vrai qu'il est difficile de mettre des mots sur des choses qu'on vit au quotidien avec son enfant et puis moi je le raconte beaucoup autour de ma famille enfin j'ai surtout mes parents qui sont très présents et ma petite sœur enfin pas présents physiquement de part la distance mais le fait d'en parler de moi de transmettre ça met les choses plus au claires pour moi dans ma tête donc ben la dyslexie de D j'ai compris qu'elle n'avait pas du tout le même fonctionnement que nous donc c'est vrai que ça c'est très difficile qu'on n'est pas handicapé on se rend pas compte de la difficulté du handicap

L'orthophoniste : je me permets de vous couper c'est très très intéressant ce que vous dites qu'est-ce qui vous a permis peut-être pour vous c'est normal parce que vous ne connaissez que moi comme orthophoniste qu'est-ce qui vous a permis de vous rendre compte de prendre conscience que D n'avait pas le même fonctionnement que qqn qui n'a pas de troubles dyslexiques

Madame D : c'est vrai qu'à la maison la lecture les choses comme ça on peut pas s'en rendre compte mais j'ai vu son comportement par rapport à ce que vous lui demandiez et en fait c'est le reflet là le schéma visuel que j'arrive je voyais ces réactions je voyais que ### voyait exactement où en était D et après plusieurs c'est vrai qu'au début on comprend pas

trop et ### met vraiment le point sur la difficulté que j'avais
aucunement conscience et c'est là combien de fois je me suis dit mais
oui c'est évident c'est évident mais il fallait juste savoir quoi mais je
crois que c'est important aussi le fait parce qu'on est restés longtemps
ensemble je suis venue longtemps

L'orthophoniste : oui vous êtes venue à chaque séance

Madame D : oui à chaque séance et elle a choisi de me laisser le choix en fait de me
laisser le libre arbitre de me dire là c'est bon je peux la laisser que ce
soit pour elle ou pour moi il y a pas eu d'imposition ça c'est fait tout
doucement et c'est vrai que ça s'est fait tout en douceur et c'était bien
parce que je pense que ça l'aurait traumatisé davantage d'avoir cette
cassure aussi bien elle que moi et en fait ce qu'on échange avec ### j'ai
mon filleul qui a été dyslexique il a des troubles aussi il va chez
l'orthophoniste il a ans maintenant et suite à ce qui s'est passé avec la
consultation psychologique de D on m'avait l'orthophoniste ma sœur
n'allait pas du tout en consultation avec son enfant lorsqu'on lui a dit il
faut aller voir un psychologue ma sœur l'a pris pour elle donc ça a été
c'est quoi ces histoires blocage total alors que le gamin avait un
problème bon avec le temps je crois qu'il a appris à vivre avec mais j'ai
dit c'est tellement logique qu'on peut pas ne pas avoir les parents en
séance faire quelque chose avec l'enfant puis après séance de bilan faut
aller voir un psy moi le fait qu'on en ait parlé qu'on ait vu les
difficultés qu'il y avait qqch quand on en a parlé c'était normal là aussi
ça c'est fait en douceur pas d'agression il n'y a pas de culpabilité de se
sentir de se sentir incapable parce qu'en tant que parent ce qui se passe
c'est que l'échec et les succès de nos enfants c'est les nôtres et c'est ça
qui est difficile quoi et ça je crois que pas beaucoup de parents s'en
rendent compte on le vit on le vit on l'a en nous mais on s'en rend pas
compte si on arrive à faire la part des choses en se disant ou attention
c'est pas moi quoi

L'orthophoniste : non mais c'est très important parce que comme vous l'avez dit le fait
que vous soyez présente à chaque séance qui vous a permis de regarder
comment D fonctionnait entre guillemets ce qui allait ce qui allait

moins bien et surtout comme vous l'avez très bien expliqué le fait que nous cheminions tous ensemble toutes les trois ensemble ça a été très important alors que comme vous l'expliquiez votre belle sœur votre sœur pardon maman du grand jeune homme du grand garçon ne venait pas pendant les séances donc vous en tant que parent vous trouvez ça utile d'être présent

Madame D : c'est important aussi au quotidien pour essayer de comprendre l'enfant parce qu'effectivement

A 25min 15

Madame D : Et c'est vrai que par sa dyslexie on apprend plein de choses on a appris aussi en tant que parent à revoir ses exigences

L'orthophoniste : oui mais vous vous avez fait d'énormes progrès hein

Madame D : d'ailleurs sa sœur elle nous dit de toute façon toi si tu as douze c'est pas grave t'es dyslexique maman alors ce que j'explique à sa sœur c'est pas le fait d'avoir douze c'est le fait qu'elle a travaillé pour avoir une note et que sa sœur elle en fait moins et que si elle a douze c'est pas normal parce que si elle a pas travaillé elle a le droit à son petit quart d'heure de remontée de bretelles

3.7.2. Famille D, temps T3

A 6 min 45

L'orthophoniste : ça confirme ce qui a été dit en février excellent résultat au collège tous les enseignants sont satisfaits du travail de D pas seulement de son travail mais d'elle d'elle aussi

Madame D : ils accrochent bien aussi et elle accroche super bien

L'orthophoniste : je note une deuxième fois

Madame D : j'étais à la réunion parent-professeur et euh en allemand la maîtresse qui est jeune et puis puis qui s'implique beaucoup dans les difficultés des enfants

L'orthophoniste : oui

Madame D : m'a dit bon j'ai pensé à faire travailler D pour les évaluations cotées de lui donner plus de temps mais écoutez euh

D : ça sert à rien

L'orthophoniste : elle était désespérée la pauvre dame ooohhhh

Madame B : ça sert à rien du tout et puis maintenant avec sa professeur de français depuis qu'on a eu la première réunion prof parents-professeurs en fait à la à la première réunion je me suis aperçue qu'elle avait un peu de mal avec D elle comprenait qu'il y avait quelque chose mais elle arrivait pas à savoir quoi donc elle savait pas comment saisir D et partir du moment où je lui ai dit à la première réunion qu'elle était dyslexique et précoce effectivement après elle m'a regardé et elle m'a dit je comprends maintenant pourquoi elle peut avoir quelque fois euh enfin des comportements

L'orthophoniste : oui oui

Madame D : un peu bizarre et avoir des des des questions pertinentes et elle était un peu choquée par euh par la pertinence des questions donc suite à ça en fait je me suis rendu compte que effectivement leurs rapports ont changé aussi quand on en a discuté en réunion parent-prof leur rapport a changé quoi entre les deux

L'orthophoniste : c'est extra

Madame D : même D aussi elle prend un peu plus de recul aussi parce que D c'est blanc ou noir quoi elle a dû mal à

L'orthophoniste : vous croyez ah bon

Madame D : ouais elle a un caractère

L'orthophoniste : ah mais je suis très surprise tu n'as jamais manifesté un caractère comme ça ici

Madame D : si si elle est comme ça c'est cash quoi

L'orthophoniste : tu te rappelles du début des premières séances

D : mmh

Madame D : ça s'est bien passé donc ça c'est bien passé

L'orthophoniste : mais c'est important aussi qu'on se dise pourquoi comme je disais à maman pourquoi D se braque-t-elle et c'était bien qu'on en parle tu vois le résultat clémence de tous tes efforts aujourd'hui championne mais vraiment

Madame D : mmh

L'orthophoniste : donc la professeure de français c'était même pas aperçu

Madame D : ah non de la dyslexie non du tout

L'orthophoniste : mmh parfait en sachant qu'elle a des troubles dyslexiques qui sont pas

Madame D : je sais

L'orthophoniste : majeurs

Madame D : je sais je sais

L'orthophoniste : nous en avons parlé

Madame D : je sais ça je sais j'en ai bien conscience

L'orthophoniste : par rapport à d'autres enfants

Madame D : oui oui complètement complètement c'est pour ça

L'orthophoniste : quelle belle réussite

Madame D : ouais c'est surtout pour elle quoi qu'elle prenne confiance en elle c'était vraiment un combat ça surtout

L'orthophoniste : mmh

Madame D : la confiance et puis qu'elle soit épanouie à l'école je suis hyper étonnée quand même en classe qu'elle participe on m'a dit qu'elle était beaucoup plus participative qu'A qui je pensais beaucoup plus sa sœur aînée plus expansive plus sociale rien avoir donc je me suis dit waouh on a fait le bon choix

L'orthophoniste : et vous et vous êtes-vous rassurée

Madame D : moi je suis rassurée et je sais que je peux lui faire confiance surtout c'est ça quoi

L'orthophoniste : je pense que depuis le temps que nous nous connaissons vous avez toujours fait confiance à Clémence le problème c'était pas un manque de confiance c'était je pense une peur bien légitime en tant que mère

Madame D : complètement complètement

L'orthophoniste : bien légitime bien légitime et je trouve que ou

Madame D : ça aurait pu être la galère franchement on aurait pu prendre une autre voie et là ça aurait été difficile ça aurait été difficile au niveau social pour elle au niveau familial aussi parce que ça prend des ampleurs et nous effectivement et nous nous avons une dyslexie légère *{rires}*

L'orthophoniste : ah c'est beau c'est joli

Madame D : oui ben oui parce que c'est vraiment un problème familial quoi

L'orthophoniste : mmh

Madame D : c'est vraiment un problème familial autant pour elle notre rapport à nous que nous notre rapport aussi aux autres enfants ça demande beaucoup plus d'attention aux détriments des autres quoi nous on a de la chance moi je vois je suis vachement avec elle que les autres

P : elle a d'autres frères et sœurs

Madame D : oui elle a une sœur aînée

P : d'accord mmh

Madame D : la maman m'explique qu'il est difficile pour Abi de comprendre qu'elle en demande moins à D au niveau des notes qu'à elle car D travaille beaucoup plus qu'elle pour avoir ces notes-là ta sœur elle a travaillé pour avoir son treize toi je sais que tu fournis pas le travail nécessaire à la grande c'est un peu c'est un peu difficile

L'orthophoniste : et puis j'avais une question par rapport par rapport ben à tout ce cheminement que nous avons fait ensemble est-ce qu'il vous a semblé vous que le fait de participer aux séances de D ça vous a amené aidé à prendre conscience ben que peut être effectivement en étant adulte on pouvait se rendre compte qu'on avait parfois des troubles dyslexiques mineurs qu'on ne savait pas du tout qu'on avait au départ

Madame D : ah oui complètement complètement et euh j'en reviens toujours à l'ancienne génération qui disait mais nous à l'époque nous à l'époque on en a déjà discuté #### parce que c'est vrai que c'est des choses qui sont anodines et qui aujourd'hui sont plus répandues que non avant c'était pas le cas donc euh la génération de nos parents elle a un peu de mal aussi à comprendre qu'on fasse suivre les enfants donc il y a tout un rapport comme ça effectivement comme j'ai dit euh on en avait parlé parce qu'avec #### c'est vrai qu'à l'époque de nos parents y avait pas tout ça et on en avait discuté toutes les deux que j'ai rapporté après avec mes parents j'en ai discuté avec eux effectivement c'est des gens qui ont été en souffrance et qui le sont toute leur vie quoi y en a qui en ont conscience et d'autres qui l'ont pas et oui effectivement la dyslexie on se demande je me dis oui c'est vrai que la façon de penser de tout on se rend compte que tout le monde ne pense on n'a pas la même façon de réflexion on n'a pas la même manière de réagir et effectivement je me dis y a des fois quand je vois des adultes je me dis tiens si ça tombe ouh d'après ce que j'ai vécu avec clémence ça explique plein de choses

A 14 min 02

L'orthophoniste : j'ai raté une partie de ce que disait maman et qui me paraissait fort intéressant

Madame D : mais bon c'est intéressant de voir qu'on peut échanger je vois j'ai des parents qui sont assez ouverts et euh on peut échanger et euh il y a plein de choses aussi c'est vrai que la dyslexie c'est un comportement c'est une façon de réflexion avec la précocité c'est encore autre chose et je veux dire elle a pas qu'un boulet au pied quoi entre guillemets hein mais on vit très bien avec et donc euh c'est vrai que ouf *** à vivre au quotidien avec c'est difficile quand même et le fait que je sois venue aux séances on en a beaucoup parlé c'est une aide psychologique quoi pour les parents moi si #### ne m'avait pas soulevé oh combien de fois c'est vrai que c'est dur c'est dur hein quoi mais bon { elle pleure }

L'orthophoniste : moi j'ai souvent pu entendre euh comme vous dites la souffrance des parents

Madame D : c'est ça en fait et le fait qu'on puisse venir en séance

L'orthophoniste : oui

Madame D : ça légitime cette souffrance parce qu'elle est pas légitimée du tout vu qu'elle est pas reconnue par l'éducation nationale en tant que telle et puis mais bon maintenant je trouve que ça change quand même

L'orthophoniste : oui

Madame D : les mentalités changent

L'orthophoniste : oui c'est en train de bouger

Madame D : parce que y a y a

L'orthophoniste : absolument

Madame D : parce qu'il y a des professeurs aussi qui sont qui sont parents et qui sont confrontés aussi aux mêmes problèmes donc j'ai discuté avec plusieurs professeurs qui ont aussi leurs enfants avec des problèmes donc ils sont déjà un peu plus ouvert ça change ça change

L'orthophoniste : oui c'est en train de bouger je suis d'accord

Madame D : c'est long

L'orthophoniste : oui c'est long ça fait quand même plus

Madame D : je pense à tous ceux qui sont passés avant nous

L'orthophoniste : je peux vous dire que je suis souvent rentrée chez moi le soir en pleurs

Madame D : je comprends je comprends

L'orthophoniste : an

Madame D : parce que

L'orthophoniste : puis puis surtout de constater impuissante

Madame D : c'est ça surtout

L'orthophoniste : impuissante totalement les parents qui s'énervaient les enfants qui étaient en larmes

Madame D : mais c'est ça quoi

L'orthophoniste : parce que ben ils voyaient bien qu'ils étaient en partie cause de cette souffrance chez leurs parents

Madame D : oui c'est ça c'est vrai que c'est un circuit vicieux quoi et puis euh mais le fait d'être en séance fin ça a un apport je veux dire au-delà du

pédagogique sur la façon de gérer la euh la dyslexie ffouu ça a un impact psychologique énorme quoi

L'orthophoniste : ben tant mieux

Madame D : oui ben non franchement hein

L'orthophoniste : merci

Madame D : non mais moi je ressortais à chaque séance je ressortais j'étais bouffée d'oxygène j'étais requinquée et puis allez on y va on attaque

L'orthophoniste : et puis la route

Madame D : c'est vrai que la route toutes les semaines c'était lourd parce qu'on avait la route et tout

L'orthophoniste : oui

Madame D : mais ça valait le coup quoi franchement pour ça ça valait le coup

L'orthophoniste : hein quelle belle réussite D

A 18min 08

P : c'est pour que ça tout à l'heure quand vous êtes rentrées je vous ai demandé la date un peu plus précisément de son diagnostic de comment de de précocité intellectuelle parce qu'il y a aussi beaucoup trop de personnes qui pensent encore que les enfants qui ont des troubles dyslexiques sont bêtes et je trouve que D c'est un bel exemple pour montrer que non c'est pas ça et j'aimerais que les personnes si elles lisent un jour mon mémoire se disent ah oui là on a voilà si un jour ça tombe dans la main d'un enseignant je voudrais qu'au moins il y ait quelqu'un

L'orthophoniste : qu'il y ait un impact

Madame D : mais c'est vrai que c'est paradoxal pour la mentalité commune donc euh

L'orthophoniste : ben c'est ben faut aussi dire à la décharge des gens qui ne comprennent pas que c'est extrêmement difficile à comprendre

Madame D : oui même pour moi en tant que maman qui vit tous les jours avec

L'orthophoniste : vous voyez combien de fois vous êtes venue en séance combien de fois on a parlé et que parfois encore aujourd'hui je suppose vous vous dites enfin

Madame D : ah ben non il n'y a pas plus tard que hier parce qu'elle pose des questions j'ai dit j'ai les bras qui tombent et puis après il faut se ressaisir

L'orthophoniste : ben dire que ça n'a rien avoir avec l'intelligence mais que c'est un problème d'automatisme en langue quel chemin il faut pour comprendre ça

Madame D : c'est vrai qu'elle a encore des problèmes de compréhension alors je sais pas parce que des fois elle pose des questions des questions qui sont très euh oui c'est difficile quoi mais j'ai l'impression que qu'elle comprend mais elle a besoin à chaque fois d'être rassurée donc elle va vraiment poser hein tu poses des questions même avec ta sœur des fois on se dit oh mais D parce que c'est lourd

L'orthophoniste : tu sais pourquoi je te félicite top parce que je suis quelqu'un qui pose aussi beaucoup de questions et que j'entends ah là là mais arrête avec tes questions y en a marre de tes questions alors je te comprends très bien très très bien quand vous dites que c'est des difficultés de compréhension est-ce que c'est toujours par rapport à des textes très longs

Madame D : non non non non c'est euh elle regarde dans la télé elle regarde une émission c'est plus par rapport à ça

L'orthophoniste : d'accord

Madame D : ou après quand on discute entre nous euh quoi que non en discussion non moins c'est surtout quand tu regardes des reportages ou

L'orthophoniste : d'accord

Madame D : il vient de dire ça mais je comprends pas alors le temps qu'on explique on a loupé tout le truc alors c'est difficile d'expliquer

L'orthophoniste : donc c'est plus par rapport à sa précocité là je pense

Madame D : ouais ouais

L'orthophoniste : là c'est pas du tout euh est-ce que tu serais d'accord élémence pour que nous nous revoyons à la fin de l'année juste une fois

Madame D : bien sûr

L'orthophoniste : super vous partez tout début juillet en vacances est-ce que vous croyez qu'il est possible parce que j'aime bien juste tu vois faire un bilan de fin d'année fin je trouve que c'est important

Madame D : oh puis moi je peux pas vous quitter comme ça

D : oh que ça me fait plaisir

Madame D : non mais c'est pas possible

L'orthophoniste : donc on se met le 8 juillet ce sera notre dernière séance mais ne t'inquiète pas on essaiera de se voir une fois par an non mais ne vous inquiétez pas de toute façon

Madame D : ne m'abandonnez pas *{rire nerveux}*

L'orthophoniste : rassurez vous nous nous verrons au pire des cas une fois par an

Madame D : service après vente en fait

L'orthophoniste : mais absolument c'est exactement ça on plaisante mais c'est un peu ça super D

Madame D : il faut il faut

L'orthophoniste : bravo je suis très impressionnée non non sans blague quels beaux résultats

Madame D : comme je dis j'ai de la chance d'avoir rencontré les bonnes personnes

L'orthophoniste : mais je crois que nous pouvons simplement dire que nous avons eu de la chance de nous rencontrer voilà on a eu beaucoup de plaisir à travailler ensemble aussi même si parfois D est têtue

Madame D : ça aussi c'est un décryptage aussi au niveau du comportement pourquoi elle se braquait

L'orthophoniste : ce furent nos toutes premières séances ce furent nos toutes premières séances

Madame D : exactement ah oui je suis comprends ah d'accord ça je m'en souviens encore

L'orthophoniste : et D en larmes

Madame D : oui aussi

L'orthophoniste : mais c'était bien qu'on puisse se dire tout ça tu trouves pas super j'ai une grande confiance en toi

Madame D : merci

L'orthophoniste : et s'il y a quoi que ce soit vous m'appellez

3.8. Famille B

3.8.1. Famille B, temps T2

- Madame B : ça a commencé avec A c'était la catastrophe en fait A mémorisait tout donc au C.P c'est passé nickel entrée au C.E.1 la cata ça a été des soirées de pleurs de disputes avec moi je le traitais de fainéant parce que je ne savais pas du ce qu'il avait je ne connaissais pas la maladie ni quoi que ce soit grâce à #### qui m'a dit il faut surtout pas s'énerver pas le rabaisser chose qu'il ne faut surtout pas faire Grâce à #### j'ai appris à ne plus me disputer avec lui à ne plus me batailler quand il n'a plus envie je disais on arrête quand je voyais qu'il était fatigué ou quoi je lui disais d'aller jouer on fera après ou le matin
- L'orthophoniste : oui ce qui était important de comprendre je crois un moment que c'est pas qui ne voulait c'est qui ne pouvait plus et qu'il fallait fractionner le temps de travail ce que vous avez fait hein et que là ça se passait 1000 fois mieux hein c'est un truc important
- Madame B : Après il y a eu W qui a suivi après R et là où j'ai baissé les bras et fondu en larmes c'est quand B elle a commencé parce que je voyais qu'au niveau de l'école la maîtresse ne voulait rien entendre je suis arrivée chez E en catastrophe et pourtant j'avais les trois autres derrière y a eu le contexte et tout ce qui a fait que je suis arrivée dans un état chez E mais en larmes au secours j'ai besoin de vous parce que je ne savais plus comment faire j'étais désespérée
- L'orthophoniste : moi j'ai toujours essayé de vous pointer chez les enfants chez les quatre ils étaient tous intelligents ça c'est un truc je le redis comme je l'ai dit ce matin pour d'autres enfants je crois que ce qui est essentiel chez les parents, c'est qu'ils n'oublient jamais malgré ces troubles qui peuvent être super envahissants, super démoralisant que leurs gamins sont intelligents
- Madame B : ça c'est le problème des instits c'est un fainéant il est bête il veut rien faire il fait pas d'efforts ça a été des prises de bec avec les instits de B Le proviseur avait mis des choses en place pour les élèves dyslexiques et maintenant c'est l'infirmière scolaire qui essaye de mettre des choses

en place quand on voit le nombre de parents qui découvrent ça et qui disent mais non ils sont catastrophés quand ils découvrent ça en quatrième en troisième vraiment les parents ont tombés des nues ils étaient en larme là-haut on était deux mamans et c'est là qu'on a commencé à expliquer ce que nous notre vécu j'ai dit c'est normal faut pas s'énerver avec il n'y arrive pas c'est pas qu'ils ne veulent pas c'est qu'ils ne peuvent pas j'ai dit ça c'est normal

L'orthophoniste : C' est important ce que vous dites dans la transmission de savoir entre parent aussi c'est très très important quand il y a un petit nombre de parents qui sont bien informés parce qu'ils ont pu participé à des séances voir comment ça se passait pour comprendre ce qui se passait ben ensuite ces parents- là peuvent mieux expliquer à d'autres non seulement ils expliquent mieux aux parents mais aux enseignants hein

Madame B : ouais

L'orthophoniste : Mais aussi à d'autres parents

Madame B : C'est ce qui arrivé à la réunion parce que j'ai vu des parents arrivés en catastrophe en discutant j'ai dit attendez ça fait 10 ans que je suis là-dedans je sais comment c'est faut pas s'énerver même les enfants ils en étaient malades oui on y arrivera pas je leur disais non mais attendez c'est pas qu'ils n'y arriveront pas il faut leur laisser du temps les aider si vous les aidez pas ça n'ira pas moi je sais que je passe énormément de temps avec eux on passe des heures et des heures le soir

L'orthophoniste : c'est ça comprendre et c'est pour ça que j'espère que ce mémoire va aboutir dans toute sa splendeur c'est se dire un moment donné que ça ne suffit pas de penser les troubles dyslexiques avec l'enfant

L'orthophoniste il y a pas que ça c'est un système y a les parents y a les enseignants et si tout le monde ne se tient pas la main

Madame B : même les enfants entre eux je veux dire la méchanceté entre eux si on ne leur explique pas je veux dire surtout expliquer au parent bien leur expliquer parce qu'ils vivent là-dedans surtout leur expliquer pour qu'ils fassent la part des choses et une fois qu'ils l'ont accepté le faire accepter à l'enfant » *{elle s'adresse à nous en nous pointant du doigt*

pour nous inciter à impliquer les parents en séances dans notre future pratique professionnelle}

Madame B : Faire ce que fait E. prendre les parents quelques séances permet de voir l'évolution de l'enfant c'est comme ça que les parents arrivent à se dire oui ça sert à quelque chose je vois je suis encore en train de me batailler avec les profs de B il y en a une qui est son prof principale c'est une plaie c'te femme c'est une plaie »

L'orthophoniste : et ça c'est un énorme problème je pense que ça dépend du caractère je pense que chacun on a des attitudes différents par rapport à quelque chose de nouveau on peut se dire je comprends je comprends pas moi j'hésite pas à le dire en cours moi je comprends pas je sais pas peut être prennent leur étier tellement à cœur qu'ils vivent commun échec personnel un enfant qui n'y arrivent pas ils n'ont rien à voir dans l'histoire hein mais j'imagine que leur représentation à eux de ce que c'est de leur métier faire réussir les enfants à tout prix si je le dis c'est parce que j'en ai parlé avec un ou deux et que ça c'est apparu donc je ne sais pas

Madame B : ce qu'il a c'est que beaucoup ne savent pas ce qu'est la dyslexie et après on leur dit ils prennent ça de haut et ils ne veulent pas faire d'efforts pour qu'on leur explique ils ne veulent rien entendre de ça des fois c'est dur et là je vois avec la prof principale de B et de R elle prend ça de haut c'est une jeune je vais me la faire

L'orthophoniste : bon en même temps on en a parlé c'est respectable que vous ayez de la rage et de la colère maintenant vous le savez très bien jamais prendre quelqu'un frontalement ça ne sert à rien c'est pas vous qui êtes sur les bancs

Madame B : oui ben justement je sais ça aussi il faut pas que les parents oublient que ce sont les enfants qui sont sur les bancs il faut être diplomate pourtant je lui mets un mot je lui dis il y a ça gentiment là ils ont des difficultés avec le site de place et le problème c'est que c'est toujours la même qui se dépatouille c'est moi là l'infirmière scolaire est en train de mettre en place il y a une dizaine de gamins qui savent ben les parents ils se

bougent pas ils se déplacent pas donc après je veux bien être gentille
mais bon j'ai assez

L'orthophoniste : tout à fait alors en même temps à un moment faut se dire je le fais
pourquoi

Madame B : ben pour mes enfants

L'orthophoniste : voilà donc c'est pas je le fais pourquoi mais pour qui

Madame B : mes enfants et les autres parce que toutes seules je sais très bien que
l'infirmière n'y arrivera pas parce qu'elle a pas d'aide derrière nous on
a l'avantage d'avoir l'orthophoniste que si j'ai besoin de quelque chose
je lui demande elle saura me diriger et je peux dire franchement que
là-dessus {elle lève son pouce}

L'orthophoniste : ce qui est important c'est la confiance qu'on arrive à tisser au fil des
années à se respecter les uns les autres ça prend du temps

Madame B : d'être à l'écoute des parents

L'orthophoniste : oui

Madame B : parce que je peux vous assurer que je suis passée par des périodes
heureusement qu'### était là

L'orthophoniste : mais c'est normal en même temps je pense qu'on peut souffrir de ce qui
va affecter son enfant c'est normal c'est pas quelque chose d'anormal

Madame B : je peux vous dire que je suis arrivée en larmes ici une paire de fois puis
c'est vrai que moi j'aime bien venir voir ce qu'ils font l'évolution B
par rapport à la lecture je voyais j'étais venue 4 5 fois après on avait
arrêté### m'a demandé de revenir ça a été le jour et la nuit par rapport
au début quand elle est arrivée je pensais que A. n'y arriverait jamais »

L'orthophoniste : et qu'est-ce que je vous disais

Madame B : elle va y arriver

3.8.2. Famille B, temps T3

- L'orthophoniste : est-ce que vous pouvez nous raconter comment s'est déroulé tout ça ?
- Madame B : ben en fait c'est quand on a fait l'inscription d'angélique
- L'orthophoniste : donc en quelle classe ?
- Madame B : en 6^{ème} je suis allée voir j'ai pris rendez-vous avec l'infirmière pour lui signaler son problème de diabète et son problème de dyslexie et un mois un mois et demi après la rentrée l'infirmière m'a téléphoné en me disant qu'elle voulait me voir parce que justement elle avait vu ses collègues d'Hélène Bouchez elle voulait mettre en place l'adaptation pour les enfants dyslexiques, elle a donc appelé plusieurs parents et il y a une dizaine de parents concernés et sur la dizaine de parents à qui elle a téléphoné j'étais la seule avant les vacances de Noël à être allée la voir pour voir ce qu'il en était, prendre rendez-vous avec elle, aller la voir elle, après prendre rendez-vous avec le professeur principal plus B plus l'infirmière pour qu'elle puisse mettre ça en place et que les professeurs s'adaptent au niveau de
- L'orthophoniste : des différences milieu rurale milieu urbain. A Hélène Bouchez beaucoup de parents étaient concernés.
- Madame B : y en a une dizaine qui sont officiellement reconnus dyslexiques.
- L'orthophoniste : ouais ouais
- Madame B : alors qu'il y en a beaucoup plus mais il y a beaucoup de parents qui ne veulent pas se déplacer le problème c'est que les parents ne veulent pas faire le problème c'est pour plus tard
- L'orthophoniste : puis c'est pour tous les enfants à venir
- Madame B : oui c'est pour ça qu'elle veut mettre ça en place maintenant pour tous ceux qui vont suivre derrière.
- L'orthophoniste : donc cette fiche-là c'est elle qui vous l'a donnée déjà rédigée
- Madame B : oui on avait juste à
- L'orthophoniste : d'accord elle vous a dit d'où elle venait cette fiche
- Madame B : ben de ses collègues, pareil je lui ai demandé pour B, elle m'a dit que c'était ses collègues d'hélène bouchez.
- L'orthophoniste : et vous vous vous êtes dit quoi

Madame B : ben que c'était bien que j'allais le faire qu'en plus j'en ai deux concernés donc je me dis que c'est bien pour elle et c'est bien pour les autres aussi

L'orthophoniste : est-ce que vous pouvez, est-ce que vous l'avez lu cette fiche avec l'infirmière

Madame B : oui

L'orthophoniste : est-ce que vous pouvez juste, c'est pas du tout pour le magnéto, mais c'est juste pour me dire nous dire ce que vous pensez de ce que les infirmières ont écrit

Madame B : encourager ses réussites et être patient face à sa lenteur

L'orthophoniste : qu'est-ce que vous en pensez ?

Madame B : ben que c'est bien parce que par rapport aux autres élèves qu'ils reconnaissent qu'ils ont besoin de plus de temps que les autres élèves

L'orthophoniste : ok et puis aussi

Madame B : d'être patient ne pas s'énerver avec les autres élèves

L'orthophoniste : voilà à votre à quoi , vous l'avez vécu, sont soupçonnés les enfants qui ont des troubles dyslexiques

Madame B : d'être des fainéants des incapables qui ne veulent rien faire

L'orthophoniste : donc ça c'est important de reconnaître le trouble spécifique hein pour que ces enfants ne soient pas soupçonnés

Madame B : d'être des cancre non des fainéants

L'orthophoniste : voilà c'est pour ça je pense que c'est important qu'on rebalaye un peu ensemble

Madame B : encourager ses résultats *{maman lit la fiche}*

L'orthophoniste : alors pourquoi, pourquoi ils ont marqué ça noir sur blanc

Madame B : pour les revaloriser, ben par exemple s'ils ont au niveau de leur note comment expliquer ça s'ils ont une mauvaise note et qu'ils ont un point en plus la note d'après c'est pas grave

L'orthophoniste : c'est même très bien s'ils ont un point de plus

Madame B : voilà les féliciter parce qu'ils augmentent leur résultat

L'orthophoniste : et puis peut être je ne sais pas ce que vous en penser est-ce que pour vous les résultats des filles et d'A passaient uniquement par leurs notes

Madame B : non

L'orthophoniste : par quoi ça passait aussi

Madame B : par les encouragements qu'ils avaient de certains professeurs comme W quand elle avait les félicitations ou les encouragements et ils reconnaissaient surtout leur difficultés, c'était précisé par rapport à leurs difficultés que leur résultat s'améliorait et que c'était Valoriser ses interventions orales {maman lit la fiche}

L'orthophoniste : qu'est-ce que ça veut dire pour vous ça ?

Madame B : ben qu'ils les interrogent plus à l'oral

L'orthophoniste : oui pourquoi à votre avis ?

Madame B : parce qu'ils arrivent mieux à s'exprimer et de là on voit pas les erreurs de faute

L'orthophoniste : ils ne font pas de fautes d'orthographe

Madame B : leur intervention orale au niveau de la compréhension ça leur permet de voir que s'ils ont pas compris quelque chose, ils le verront mieux à l'oral qu'à l'écrit parce qu'à l'écrit ils vont écrire mais le professeur ne va pas se dire c'est parce qu'il a pas compris la consigne tandis que s'ils le disent à l'oral ils verront mieux qu'ils ont pas compris la consigne Valoriser ses interventions orales c'est ça pour moi

L'orthophoniste : absolument

Madame B : être plus exigeant sur la qualité du travail que sur la quantité {maman lit la fiche}

L'orthophoniste : ça veut dire quoi pour vous ça

Madame B : ben pour moi, c'est que s'ils ont sept exercices s'ils en font que quatre

L'orthophoniste : ce qui est déjà beaucoup

Madame B : voilà c'est qu'il regarde la qualité du travail qu'ils ont fourni pour les quatre premiers et ne pas compter le fait qu'ils n'ont pas fini

L'orthophoniste : on est d'accord

Madame B : c'est ce que j'ai expliqué, ce que j'ai tenté d'expliquer

L'orthophoniste : c'est pour ça qu'on a du temps supplémentaire

Madame B : placer l'élève au centre à côté d'un élève calme {maman lit la fiche} c'est bien mieux qu'il soit à côté d'un élève calme comme ça il est pas perturbé par les âneries des autres

L'orthophoniste : alors ça nous on est pas en classe mais de nombreux enfants qui ont des troubles dyslexiques me l'ont expliqué quand il y a un bruit de fond, un brouhaha

Madame B : il n'arrive pas à se concentrer

L'orthophoniste : et ça les empêche de bien entendre de bien comprendre ce que l'enseignant dit

Madame B : leur autoriser les devoirs à la maison {maman lit la fiche}

L'orthophoniste : et là ils ont mis placer l'élève

Madame B : ben là je sais pas pourquoi

L'orthophoniste : ben je pense que certains élèves ont peut être des problèmes

Madame B : ah oui que le professeur place l'élève pour pas qu'il aille

L'orthophoniste : oui on peut tout à fait bien l'entendre comme ça vous avez tout à fait raison moi je pensais aussi placer certains élèves devant

Madame B : pour la vue

L'orthophoniste : voilà ce qui n'est pas ton problème

Madame B : pour la vue et que pour lui

L'orthophoniste : voilà

Madame B : autoriser les devoirs à la maison taper sur l'ordinateur et non manuscrites {maman lit la fiche}

L'orthophoniste : qu'est-ce cela veut bien vouloir dire, signifier pour vous

Madame B : ben déjà ça leur permet de retrouver les lettres

L'orthophoniste : oui

Madame B : et il y a un autre avantage c'est que s'il y a des fautes elles sont soulignées en rouge ou en vert sur l'ordinateur et là ils peuvent se dire il y a une erreur

L'orthophoniste : agréable d'entendre tout ça

Madame B : vérifier que l'élève a correctement noté les devoirs ou les a notés systématiquement sur son cahier de texte électronique {maman lit la fiche}

L'orthophoniste : alors ça je n'en ai encore pas vu

Madame B : non donc ça on a laissé de côté

L'orthophoniste : en revanche qu'est-ce qu'on peut penser d'un enfant, d'un élève qui a des troubles dyslexiques après 6h de cours

Madame B : ben qu'il est fatigué

L'orthophoniste : donc qu'est-ce qui va se passer quand il va vouloir recopier

Madame B : ben il aura pas le temps de recopier il recopiera mal

L'orthophoniste : voilà et il fera mal ses devoirs

Madame B : ses devoirs c'est pour ça qu'il mette en place aussi pour les professeurs mettent les devoirs dessus mais tout le monde ne le fait pas encore en tout cas pas systématiquement

L'orthophoniste : tout à fait mais c'est bien c'est un premier effort de sensibilisation je pense

Madame B : comme ça les parents peuvent aussi aller dessus et suivre dessus ce qu'il y a

L'orthophoniste : par exemple

Madame B : c'est bien quand ils sont absents quand ils sont malades

L'orthophoniste : par exemple

Madame B : en langue vivante fournir une photocopie du vocabulaire et de la grammaire *{maman lit la fiche}*

L'orthophoniste : pourquoi

Madame B : pour les fautes

L'orthophoniste : pourquoi à votre avis

Madame B : pour les fautes

L'orthophoniste : donc c'est important de le dire

Madame B : ça on l'avait mis on l'avait coché

L'orthophoniste : très bien en particulier euh vous vous souvenez de ce qui était très très dur ben euh pour les filles pour A quand ils étaient tout petits quand ils apprenaient le code c'est-à-dire les lettres et les sons j'ai en tête W parce que je l'ai filmée

Madame B : non je sais plus

L'orthophoniste : alors je sais pas si vous vous souvenez mais les lettres qu' Anaïs confondait

Madame B : le p et le b

L'orthophoniste : oui

Madame B : le f et le v

L'orthophoniste : et on a travaillé très intensément

Madame B : sur le souffle

L'orthophoniste : sauf que sauf que quand W a pris allemand en première langue qu'est-ce qui s'est passé avec le f et le v

Madame B : ben elle a été perturbée parce que le son n'était pas le même la lettre ne correspondait plus au son

L'orthophoniste : voilà voilà alors qu'on s'était quand même acharnés euh plusieurs fois à faire la différence entre f et v qui s'écrit avec f ou ph en français, v avec v ou w

Madame B : et en allemand c'est l'inverse

L'orthophoniste : mais quelle chance en allemand vor dem Hause devant la maison vor s'écrit V-O-R gagné donc c'est important qu'on est bien tout ça

Madame B : et puis en langue vivante fournir le corrigé des exercices *{maman lit la fiche}*

L'orthophoniste : pour la raison notamment qu'on vient d'évoquer

Madame B : éviter l'extension écrite dans lesquelles il est demandé de recopier plusieurs fois une consigne *{maman lit la fiche}* ça ne sert strictement à rien

L'orthophoniste : ah vous croyez

Madame B : ah mais j'en suis certaine parce que d'une part ça les fatigue énormément et de plus ils ne retiennent pas ce qu'ils écrivent

L'orthophoniste : exact oui

Madame B : on en a eu la preuve il n'y a pas longtemps avec B

L'orthophoniste : alors recopier 200fois

Madame B : oui alors vous avez arrivés une heure après alors tu as écrit quoi *{elle gonfle sa joue et appuie avec son doigt pour la dégonfler dans le but de montrer que sa fille n'a rien compris}*

L'orthophoniste : oui c'est intéressant

Madame B : oui c'est ce que j'ai essayé de dire à son professeur principal mais je peux pas faire parce que tous les autres je lui ai dit mais si vous pouvez faire

L'orthophoniste : sûr alors quels sont les outils selon eux qui vont aider à tout ça

Madame B : limiter la copie *{maman lit la fiche}*

L'orthophoniste : vous comprenez pourquoi

Madame B : oui ben parce que l'écriture et tout ben déjà y a certaines choses que j'arrive pas à relire que euh y arrive donc ça ça les fatigue moins quand les professeurs leur fournissent

L'orthophoniste : quand tu copies angélique

Madame B : ça va deux lignes puis la troisième ligne ouh

L'orthophoniste : ce qui est intéressant de regarder c'est quand un élève qui a des troubles dyslexiques copie quelque chose combien de fois il lève la tête ben c'est beaucoup plus souvent qu'une personne qui n'a pas de troubles

Madame B : parce qu'on prend un mot on le lit et on le retient

L'orthophoniste : voilà exactement

Madame B : et là le problème que B a rencontré déjà en français avec les poésies et tout ben on va les chercher sur internet et y a les paroles on va les copier dans son cahier euh les coller

L'orthophoniste : ouf ouf

Madame B : elle en avait une qui faisait deux pages

L'orthophoniste : c'est rassurant deuxième outil

Madame B : fournir des cours ou corrigés sur clé usb *{maman lit la fiche}* bon cela ils le font pas tous

L'orthophoniste : à condition que les enfants aient chez eux

Madame B : un ordinateur fournir les corrigés des contrôles *{maman lit la fiche}*

L'orthophoniste : pourquoi

Madame B : pour qu'ils voient leurs erreurs

L'orthophoniste : absolument et parce que les parents ne sont pas tous des enseignants eux-mêmes et qu'on n'est pas tous en mesure de corriger un contrôle de maths ou autre chose bien sûr

Madame B : qu'ils aient le corrigé bien parce qu'eux en copiant risqueraient de faire des erreurs

O : bien sûr

Madame B : permettre que l'élève fasse dans l'établissement la photocopie du cours ou du contrôle d'un camarade *{maman lit la fiche}*

L'orthophoniste : donc qu'on reprenne sur quelqu'un d'autre bien évidemment sur quelqu'un qui n'a pas de grandes difficultés si on peut

Madame B : mmh utiliser des documents aérés police 14, interligne {maman lit la
fiche}

L'orthophoniste : minimum 1.5 couleur

Madame B : là c'est bon pour des élèves qui ont des problèmes de vue

L'orthophoniste : oui et puis également parce qu'ils se sont rendu compte que dans
certains types de troubles dyslexiques le visuel avait une grande
importance

Madame B : mmh grossir les documents {maman lit la fiche}

L'orthophoniste : bien sûr quand c'est nécessaire

Madame B : mmh

L'orthophoniste : merci pas mal hein oh ben c'est pas désagréable pour moi

Madame B : oh ben pour moi non plus c'est pas une contrainte de faire

L'orthophoniste : c'est formidable quand même

Madame B : en tout cas pour moi c'est pas une contrainte, c'est pas une obligation,
c'est pas une contrainte, c'est pour ça impliquer les parents ça permet
de mieux comprendre quand on sait qu'on doit venir le mercredi après-
midi c'est pas une contrainte

L'orthophoniste : tant mieux, tant mieux

Madame B : ni pour moi, ni pour elle

Involve parents in the speech therapy of their child having dyslexia: What (s) interest (s)? For whom? For what?

Abstract

The objective of this work focuses on the interests of a particular professional practice, which consists in involving parents in speech therapy session to treat their child dyslexia. Indeed, currently, the dyslexia is considered by the French law texts as a disability. Some studies tend to show that dyslexia would be a neurodevelopmental disease from a genetic origin. By watching these two terms – disability, disease - we questioned how parents experience their children dyslexia and how their presence may influence speech therapy session.

After a presentation of the systemic approach illustrated by the example of patient therapeutic education, this paper describes the current speech therapy interventions that incorporate the environment around the patient. This section helps you to introduce a special professional practice used within the dyslexia treatment, which consists in considering the therapeutic relationship with the young patient as a partnership. These are the Emmanuelle Lederlé's "entretiens-échanges langagiers" (2009). It is through this approach that we try to show the interest of a professional practice involving the parent in speech therapy sessions for treating a child dyslexia. Work out our hypothesis, we have chosen as a research method, the case study. Using a grid of observations, we collected eight parent presence sessions. The analysis of the recording collection is based on the interaction between the therapist and the family. We followed their evolution in three stages.

Our results, although they are not generalisable, suggest that the therapeutic efficiency, that is to say a progression of care, the welfare of the child and the parent, comes from the involvement of the latter in response to speech therapy session and tends to improve management of dyslexia in children.

Key-words: professional practice, dyslexia, parental representations, systemic approach, “entretiens- échanges langagiers” approach, involvement of parent, interaction.