



HAL
open science

Orthophonistes et troubles dyslexiques : la suite de l'histoire : approche complémentaire d'analyse des pratiques professionnelles : entretiens menés auprès de 12 orthophonistes de Lorraine et de Champagne-Ardenne concernant l'utilisation du livre lors de leurs prises en charge d'enfants présentant des troubles dyslexiques

Salomé David-Rogeat

► **To cite this version:**

Salomé David-Rogeat. Orthophonistes et troubles dyslexiques : la suite de l'histoire : approche complémentaire d'analyse des pratiques professionnelles : entretiens menés auprès de 12 orthophonistes de Lorraine et de Champagne-Ardenne concernant l'utilisation du livre lors de leurs prises en charge d'enfants présentant des troubles dyslexiques. Médecine humaine et pathologie. 2009. hal-01889898

HAL Id: hal-01889898

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01889898v1>

Submitted on 8 Oct 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-theses-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>

ECOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE

Directeur : Professeur Simon

**ORTHOPHONISTES ET TROUBLES
DYSLEXIQUES : LA SUITE DE L'HISTOIRE.**

Approche complémentaire d'analyse des pratiques professionnelles : entretiens menés auprès de 12 orthophonistes de Lorraine et de Champagne-Ardenne concernant l'utilisation du livre lors de leurs prises en charge d'enfants présentant des troubles dyslexiques

MEMOIRE

présenté en vue de l'obtention du

CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

Salomé DAVID-ROGEAT

Juin 2009

MEMBRES DU JURY

Président : **Monsieur le Professeur VERT**
Rapporteur : **Madame E. LEDERLE, orthophoniste**
Assesseur : **Madame S. GUIRLINGER, orthophoniste**

Mes sincères remerciements,

A Monsieur le Professeur Vert,

Pour m'avoir fait l'honneur d'accepter de présider mon jury de mémoire.

A Madame Emmanuelle Lederlé,

Qui a accepté de diriger ce mémoire malgré ses nombreuses obligations,

Pour m'avoir guidée dans mes questionnements et dans la démarche de recherche de ce travail,

Quelle soit assurée de ma parfaite gratitude pour sa disponibilité, sa rigueur et son soutien.

A Madame Sophie Guirlinger,

Qui a accepté de faire partie de mon jury,

Pour son soutien et ses encouragements,

Pour sa disponibilité dans la fin de ma recherche.

A Camille Garnier et à Aline Cripia,

Qui m'ont inspiré ce sujet de mémoire.

Aux 12 orthophonistes de Lorraine et de Champagne-Ardenne,

Qui ont accepté de me recevoir et de me consacrer de leur temps,

Pour leur accueil chaleureux, leur patience et leurs encouragements,

Pour tout ce qu'ils m'ont appris lors de nos rencontres.

Je remercie particulièrement,

Sonia,

Pour m'avoir donné l'idée et l'envie de me lancer dans l'orthophonie.

Mes parents,

Pour m'avoir laissée m'épanouir dans cette voie,

Pour leur soutien tout au long de mes études.

Bernadette,

Pour avoir accepté de corriger mes écrits,

Pour son soutien et ses encouragements.

Charles-Eric,

Pour m'avoir soutenue tout au long de l'élaboration de ce mémoire,

Pour avoir trouvé les mots justes dans les moments de doutes,

Pour avoir fait face à tous mes « sauts d'humeur » parfois.

SOMMAIRE

SOMMAIRE	1
INTRODUCTION	4
PARTIE 1 : ELABORATION DU SUJET ET DE LA PROBLÉMATIQUE	7
Chapitre 1 : Intérêts de départ	8
Chapitre 2 : Ancrage dans une recherche déjà menée	10
2.1. La thématique de cette recherche initiale	10
2.2. La démarche méthodologique de cette recherche	11
2.3. Résultats de cette recherche	12
Chapitre 3 : Analyse et nouveaux questionnements issus de cette recherche	20
3.1. La notion de formation en question	20
3.2. Etat des lieux des pratiques orthophoniques	25
3.3. Réflexions des orthophonistes à l'issue du questionnaire	30
Chapitre 4 : La problématique	32
4.1. Problématique générale	32
4.2. Problématique particulière	33
Chapitre 5 : Objectifs et hypothèses de ma recherche	34
5.1. Mes objectifs	34
5.2. Hypothèses	35
PARTIE 2 : ANCRAGE THÉORIQUE	37
Chapitre 1 : L'évaluation des pratiques professionnelles	38
1.1. Qu'est-ce que l'évaluation dans le domaine professionnel ?	38
1.2. Historique de l'évaluation	39
1.3. L'évaluation en santé	41
1.4. L'évaluation en orthophonie	47
Chapitre 2 : L'analyse des pratiques professionnelles	51
2.1. Qu'est-ce que l'analyse des pratiques professionnelles ?	51
2.2. Adopter une posture réflexive dans l'analyse des pratiques	54
2.3. Fonctions de l'analyse des pratiques professionnelles et liens avec mes objectifs de recherche	58
Chapitre 3 : Recherche d'un dispositif d'analyse des pratiques professionnelles	61
3.1. Les groupes d'analyse	61
3.2. L'observation directe	65
3.3. Qu'est-ce qu'un entretien et plus particulièrement un entretien de recherche ?	68
PARTIE 3 : MISE AU POINT DU DISPOSITIF DE RECHERCHE	73
Chapitre 1 : L'entretien comme dispositif d'analyse des pratiques professionnelles	74
1.1. Domaine d'application de l'entretien	74
1.2. Usage de l'entretien	75

1.3. Les paramètres de la situation d'entretien	75
Chapitre 2 : Constitution d'une population	82
2.1. Constitution de la population	82
2.2. Profil des futurs interviewés	84
Chapitre 3 : Construction du guide d'entretien	89
3.1. Choix d'utiliser un guide d'entretien	89
3.2. Elaboration du guide d'entretien	90
PARTIE 4 : ANALYSE DES RÉSULTATS	105
Chapitre 1 : L'analyse des discours dans l'entretien de recherche	106
1.1. Qu'est-ce que l'analyse des discours ?	106
1.2. Pourquoi analyser les discours ?	106
1.3. Comment analyser les discours ?	107
1.4. L'analyse thématique comme méthode d'analyse de ma recherche	109
Chapitre 2 : Analyse en lien avec mon objectif de départ	116
2.1. La notion de formation et fondements des pratiques	116
2.2. Approfondissement de l'état des lieux des pratiques orthophoniques	123
Chapitre 3 : Analyse en lien avec mon objectif principal	153
3.1. Lien avec la précédente enquête	153
3.2. L'analyse des pratiques professionnelles par l'entretien	160
Chapitre 4 : Conclusions des entretiens	164
4.1. Validation des hypothèses	164
4.2. Limites	165
CONCLUSION	167
REPÈRES BIBLIOGRAPHIQUES	171
TABLE DES MATIÈRES	176
ANNEXES	183

INTRODUCTION

Dans le cadre actuel de tentative de maîtrise médicalisée des dépenses de santé, les professionnels de santé, dont font partie les orthophonistes, sont invités à s'interroger sur la qualité des soins qu'ils prodiguent. Les orthophonistes se sont engagés collectivement, à travers la signature d'un Accord de Bon Usage des Soins (AcBus), à adopter une « architecture rédactionnelle des comptes-rendus de bilans orthophoniques » qui comprend les éléments jugés indispensables pour établir un diagnostic orthophonique. Cette nécessaire tentative d'harmonisation du bilan orthophonique signe un premier pas dans l'évaluation des pratiques, qui sera, à terme, probablement étendue aux rééducations orthophoniques elles-mêmes, ce qui pose le problème de leur évaluation scientifique.

Dans ce contexte, il semble indispensable que, conjointement à la prise en compte des savoirs issus de la recherche, les orthophonistes fassent valoir leur spécificité professionnelle à travers la lisibilité de leurs pratiques rééducatives, c'est-à-dire qu'ils puissent les expliquer et les justifier. Proposant aux professionnels des temps de réflexion sur leurs pratiques effectives, l'analyse des pratiques professionnelles vise, d'une part, à tendre à une meilleure connaissance des interventions professionnelles dans une démarche de formalisation de celles-ci, et d'autre part, à amener ces derniers à s'auto-former par une prise de conscience plus forte de ce qu'ils mettent en œuvre.

Une telle démarche a été proposée par questionnaire à des orthophonistes des régions Lorraine et Champagne-Ardenne en 2008 par A. Cripia et C. Garnier. Dans leur étude, ces dernières ont effectué un état des lieux des pratiques orthophoniques dans le domaine de l'utilisation du livre dans les prises en charge d'enfants âgés de 7 à 11 ans présentant des troubles dyslexiques, tout en proposant aux orthophonistes interrogés de se pencher sur cet aspect précis de leurs pratiques pour les encourager à les formaliser. Dans une volonté de poursuivre et d'approfondir cette première approche d'analyse des pratiques professionnelles, j'ai choisi d'investir à nouveau le domaine des pratiques orthophoniques autour du livre dans les troubles dyslexiques.

Pour ce faire, à partir des résultats obtenus dans la recherche précédente, je me suis questionnée, dans un premier temps, sur la ou les manières dont les orthophonistes utilisent le livre dans leurs rééducations des troubles dyslexiques.

Puis, au cours de l'élaboration de mon sujet, cette question de départ a évolué. Aussi, dans un deuxième temps, ai-je choisi d'investiguer tous les aspects pouvant concerner l'usage du livre dans ce type de prise en charge, en portant mon attention sur l'analyse que les professionnels pourront faire de leurs pratiques.

J'ai construit ma recherche en quatre parties.

Dans la première partie je présente la manière dont j'ai élaboré mon sujet pour aboutir à ma problématique et à mes hypothèses de travail, en étudiant puis en analysant les résultats découlant de la recherche précédente.

Dans une deuxième partie, je recueille des données issues de la littérature concernant les domaines suivants :

- l'évaluation des pratiques professionnelles,
- l'analyse des pratiques professionnelles,
- et pour finir les différents dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles pouvant être proposés aux orthophonistes.

Dans une troisième partie, je détaille la mise au point de mon dispositif de recherche, en me penchant plus particulièrement sur l'entretien de recherche et sur la manière dont j'ai préparé mon enquête.

Enfin, dans la quatrième partie de mon mémoire, j'exploite les résultats obtenus au terme des entretiens que j'ai menés et je tente d'interpréter les dires recueillis en fonction de mes objectifs et de mes hypothèses de travail.

PARTIE 1 : ELABORATION DU SUJET ET DE LA PROBLÉMATIQUE

Chapitre 1 : Intérêts de départ

Mon premier intérêt était de me pencher plus en profondeur sur une pathologie entrant dans le champ de compétence des orthophonistes. En effet, au cours de mes études, nous avons balayé un éventail très vaste des pathologies que nous allions être amenés à rééduquer et je trouvai intéressant de détailler l'une d'elle, afin d'en avoir une connaissance plus précise pour ma future pratique.

Lors de nos enseignements, je me suis passionnée pour les troubles du langage écrit. En effet, les troubles dyslexiques et dysorthographiques sont souvent décrits dans les médias comme de simples difficultés de lecture et d'écriture. Je me suis rapidement rendu compte qu'il s'agissait véritablement de troubles, c'est-à-dire de difficultés durables qui ne s'apparentent pas à de simples retards d'acquisition. En effet, comme le mentionne E. Lederlé, en reprenant les caractéristiques diagnostiques définies pour le diagnostic des troubles des apprentissages dans le DSM IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), les troubles dyslexiques s'apparentent à : « *une difficulté durable dans la progression de l'acquisition du langage écrit chez l'enfant* » (LEDERLE, 2004 : 17). J'ai alors réalisé toute la complexité des difficultés auxquelles étaient confrontés les enfants présentant des troubles dyslexiques et/ou dysorthographiques. Ces difficultés m'ont dès lors intriguée et j'ai, de ce fait, cherché tout au long de mon cursus à mieux comprendre les mécanismes sous-jacents aux troubles du langage écrit. J'ai alors naturellement souhaité mener une recherche sur ces troubles, afin d'approfondir mes connaissances sur ce sujet.

Pendant mes stages j'ai pu voir différentes manières de prendre en charge les patients présentant des troubles dyslexiques. Bien que les difficultés des enfants présentassent certaines similitudes, chaque rééducation était singulière. En effet, les orthophonistes que j'ai rencontrés cherchaient à s'adapter à chaque enfant et à ses difficultés propres. Ainsi, en fonction des enfants, les orthophonistes prenaient des chemins différents pour les aider au mieux. J'ai trouvé enrichissant pour ma future pratique de voir comment se déclinaient ces différentes rééducations d'enfants présentant des troubles dyslexiques. Je trouvai

alors intéressant de me pencher sur les pratiques des orthophonistes dans le cadre de mon mémoire de recherche, afin de pouvoir prendre exemple sur elles et de façonner ma propre manière d'exercer quand je serais face à ces enfants. Plus que d'observer simplement ces pratiques, je souhaitais me tourner vers l'analyse de leurs pratiques professionnelles pour pouvoir étudier leurs fondements.

Au cours de ma troisième année d'étude, A. Cripia et C. Garnier, elles-mêmes alors étudiantes en quatrième année, m'ont parlé de leur sujet de mémoire. Dans ce dernier, elles se sont intéressées aux pratiques orthophoniques dans la prise en charge des enfants présentant des troubles dyslexiques et plus particulièrement à l'utilisation du livre qui pouvait y être faite. Dans mes stages, j'avais moi-même pu observer que quelques orthophonistes seulement faisaient usage des livres dans leurs prises en charge d'enfants ayant des troubles dyslexiques alors que j'imaginai que ceux-ci faisaient partie intégrante de telles rééducations. Il me semblait donc pertinent de poursuivre leur travail en posant la question de départ suivante : de quelle(s) manière(s) les orthophonistes utilisent-ils le livre dans leurs rééducations des troubles dyslexiques ?

Chapitre 2 : Ancrage dans une recherche déjà menée

Très intéressée par les interrogations et la démarche d'A. Cripia et de C. Garnier, j'ai alors suivi l'évolution de leur réflexion jusqu'à l'aboutissement de leur recherche et la soutenance de leur mémoire¹ pour l'obtention de leur CCO en juin 2008.

Je commencerai par décrire la thématique de leur recherche, puis j'évoquerai la démarche méthodologique qu'elles ont adoptée et enfin j'examinerai les résultats qu'elles ont obtenus à l'issue de leur travail.

2.1. La thématique de cette recherche initiale

Le mémoire d'A. Cripia et de C. Garnier dirigé par E. Lederlé, soutenu à Nancy, est intitulé : « *Orthophonistes et troubles dyslexiques : une histoire de livres ?* ». Dans cette recherche, les auteures se sont intéressées à l'utilisation du livre dans la prise en charge d'enfants ayant des troubles dyslexiques. Initialement, elles souhaitaient étudier la manière dont les orthophonistes s'y prenaient pour sélectionner les livres et plus particulièrement les albums de littérature jeunesse. Elles se demandaient quelle spécificité professionnelle manifestaient les orthophonistes dans ce choix d'ouvrages. Cette interrogation sous-entendait que les orthophonistes employaient les livres dans leur rééducation des troubles dyslexiques. Afin de pouvoir affirmer que les orthophonistes en faisaient bien usage dans ces prises en charge, elles ont mené des recherches exploratoires en interrogeant leurs maîtres de stage et en consultant la littérature. Celles-ci ont montré que ce postulat était infondé. En effet, il s'est avéré que les orthophonistes interrogés n'utilisaient pas ou peu le livre avec les enfants présentant des troubles dyslexiques. Ne pouvant généraliser les dires de quelques professionnels, elles ont alors souhaité en faire l'objet d'une

¹ Cripia, A., Garnier, C. (2008). *Orthophonistes et troubles dyslexiques : une histoire de livres ?*

question : « *les orthophonistes utilisent-ils le livre dans leurs prises en charge d'enfants présentant des troubles dyslexiques ?* » (CRIPIA et GARNIER, 2008 : 16). Cette question qui pouvait paraître pertinente pour la thématique qui les intéressait ne pouvait néanmoins faire l'objet d'un mémoire de recherche. Effectivement, elle n'appelait qu'une réponse binaire de type oui/non. Il s'agissait alors pour elles d'approfondir cette question en explorant l'aspect qualitatif de l'utilisation du livre dans les rééducations du langage écrit. Pour cela, elles ont élargi leurs questionnements : « *comment les orthophonistes procèdent-ils en utilisant le livre et/ou en ne l'utilisant pas ? Et dans quel(s) but(s) l'utilisent-ils ?* » (2008 : 16).

Au vu de ces interrogations, elles ont donc choisi : « *d'effectuer un état des lieux des pratiques professionnelles concernant l'utilisation du livre lors des prises en charge orthophoniques d'enfants présentant des troubles dyslexiques développementaux* » (2008 : 28). Cet objectif de départ étant posé, elles ont souhaité aller au-delà d'un simple inventaire des pratiques orthophoniques, en offrant aux orthophonistes un espace d'expression sur cet aspect précis de leur pratique. En effet, partant de l'hypothèse que des réflexions allaient émerger sur les conduites des praticiens, les amenant ainsi à remettre en question leurs savoirs et leurs savoir-faire en la matière, elles ont formulé un deuxième objectif : « *offrir aux orthophonistes une occasion de s'exprimer à propos de cet aspect précis de leurs pratiques, de mettre en mots ce qu'ils font et d'en expliquer les raisons* » (2008 : 28). Celui-ci est devenu l'objectif principal au travers duquel elles souhaitaient avoir un retour sur les réflexions qui avaient pu émerger en espérant que cela puisse permettre aux orthophonistes d'ajuster leur manière de faire.

2.2. La démarche méthodologique de cette recherche

A. Cripia et C. Garnier ont choisi de mener une enquête, c'est-à-dire une : « *quête d'informations, [une] collecte de témoignages, [une] recherche pour savoir quelque chose* » (BERTHIER, 1998 : 11), puisqu'elles souhaitaient recueillir, dans le cadre de leur mémoire, des dires d'orthophonistes concernant l'utilisation du livre dans la prise en charge des enfants présentant des troubles dyslexiques.

Pour ce faire, elles ont commencé par étudier les différentes méthodes d'enquête dont disposent les Sciences Humaines. Elles se sont ainsi penchées sur la recherche documentaire, l'observation directe, le questionnaire et l'entretien. Suite à ces recherches, elles ont choisi d'envoyer un questionnaire aux orthophonistes, soit, comme l'a défini F. Singly : « *une série de questions que l'on pose à un informateur et qui peuvent concerner des opinions, représentations, croyances, ou divers renseignements factuels sur lui-même et son environnement* » (SINGLY, 2005 : 24). Celui-ci leur permettait d'interroger un grand nombre d'orthophonistes et ainsi de pouvoir comparer les réponses obtenues et de tendre à un début de formalisation des pratiques orthophoniques dans le domaine du livre dans la prise en charge des troubles dyslexiques. L'objet du questionnaire a été formulé par A. Cripia et C. Garnier de la manière suivante : « *une analyse des pratiques professionnelles des orthophonistes concernant l'utilisation du livre lors des prises en charge d'enfants âgés de 7 à 11 ans présentant des troubles dyslexiques* » (CRIPIA, GARNIER, 2008 : 94).

Ayant sollicité et obtenu l'aide du Syndicat Régional des Orthophonistes de Lorraine-Champagne-Ardenne (SROLCHA), qui leur a fourni le listing de ses adhérents, elles ont envoyé leur questionnaire à 397 orthophonistes des régions Lorraine et Champagne-Ardenne. Elles ont recueilli au total 56 réponses, soit 14.6% de la population interrogée.

2.3. Résultats de cette recherche

Ayant commencé par décrire l'objet de la recherche menée par A. Cripia et par C. Garnier, ainsi que leur démarche méthodologique, il s'agit maintenant de voir plus en détail les résultats qu'elles ont obtenus.

Dans un premier temps je décrirai les réponses relatives au profil des répondants concernant le nombre d'orthophonistes qui disent utiliser le livre et les éventuelles formations qu'ils ont eues. Dans un deuxième temps, j'évoquerai les résultats qui concernent l'état des lieux des pratiques orthophoniques autour du livre dans les troubles dyslexiques. Enfin, dans un dernier temps, j'examinerai les

résultats découlant de leur objectif principal, c'est-à-dire les réflexions qui ont pu émerger à propos des conduites orthophoniques.

Précisons préalablement, que l'envoi des questionnaires a permis aux auteures de recueillir les dires de 56 orthophonistes. Parmi les orthophonistes interrogés, 4 ont répondu qu'ils ne prenaient pas en charge des enfants de 7 à 11 ans présentant des troubles dyslexiques. Aussi n'ont-elles pris en compte, dans les résultats, que les réponses de 52 orthophonistes et ce sont ces résultats qu'elles ont analysés.

2.3.1. Profils des répondants : nombre d'orthophonistes disant utiliser le livre et formations suivies dans ce domaine

Parmi les 52 orthophonistes prenant en charge des enfants ayant des troubles dyslexiques, 50 affirment utiliser le livre dans ces prises en charge, soit 96.2 % des interrogés. Ainsi, la majorité des répondants disent faire usage de ce support avec les enfants âgés de 7 à 11 ans atteints de dyslexie. Parallèlement, leur enquête a fait apparaître que 3/4 des orthophonistes qui ont répondu au questionnaire (73.2 %) n'ont pas reçu de formation sur le livre. Ainsi, 26.8 % des interrogés disent avoir eu une formation initiale et/ou continue sur l'utilisation du livre.

Au vu de ces premiers résultats, nous pouvons d'ores et déjà souligner une contradiction : la plupart des orthophonistes ayant participé à cette enquête disent utiliser le livre dans leurs prises en charge d'enfants présentant des troubles dyslexiques alors que 3/4 d'entre eux affirment n'avoir eu aucune formation sur ce support dans le cadre des troubles du langage écrit. De plus, la structure qu'exige la technique du questionnaire n'a pas permis à A. Cripia et à C. Garnier de savoir ce que signifiait le terme de « formation » pour les orthophonistes interrogés, c'est-à-dire quel était le contenu de cette formation.

2.3.2. Réponses relatives à l'état des lieux des pratiques orthophoniques

La structure du questionnaire envoyé par A. Cripia et C. Garnier invitait les orthophonistes à détailler les modes d'utilisation du livre dans ces rééducations. Je vais à présent décrire les résultats qui m'ont semblé pertinents pour ma nouvelle recherche concernant l'état des lieux des pratiques orthophoniques dans le domaine du livre dans les troubles dyslexiques.

2.3.2.1. Le livre est-il utilisé avec tous les enfants ?

Dans leur enquête, A. Cripia et C. Garnier ont mis en avant, d'après les dires des professionnels interrogés, que les orthophonistes n'employaient majoritairement pas le livre avec tous les enfants présentant des troubles dyslexiques. En effet, 52 % des interrogés disent ne pas l'utiliser avec tous les enfants. A. Cripia et C. Garnier ont relevé plusieurs raisons invoquées par les professionnels pour expliquer leur choix. Ainsi, d'une part, les orthophonistes qui disent utiliser le livre avec tous les enfants ayant des troubles dyslexiques cherchent à : « *faire aimer les livres à l'enfant, de leur montrer qu'ils sont capables de lire un livre et d'accéder au sens* » (2008 : 159) ou à faire varier les supports, et d'autre part, ceux qui disent ne s'en servir qu'avec seulement certains enfants dyslexiques estiment principalement que le niveau de lecture d'un certain nombre d'enfants n'est pas suffisant pour leur proposer ce genre de support.

2.3.2.2. Quels types de livres utilisent-ils ?

A. Cripia et C. Garnier se sont intéressées aux types d'ouvrages employés par les orthophonistes dans leurs rééducations des troubles dyslexiques. Pour cela elles proposaient une liste détaillée de sortes ou de « types » de livres, tels que les albums, les livres interactifs et les livres jeux ou les albums avec texte par exemple. De ces réponses, il ressort que les orthophonistes interrogés utilisent toutes sortes de livres, dont majoritairement les albums avec textes (82 % des répondants), ce qui témoigne d'une grande diversité. En revanche, les réponses qu'elles ont recueillies ne nous donnent pas d'indications sur les raisons de ces

choix, ce qui pourrait être pertinent pour comprendre en quoi les différents types d'ouvrages utilisés sont adaptés pour travailler avec les enfants qui présentent des troubles dyslexiques.

2.3.2.3. A quelle fréquence utilisent-ils le livre ?

Elles ont cherché à savoir à quelle fréquence les orthophonistes utilisaient le livre dans leurs rééducations des troubles dyslexiques, afin d'avoir une idée de l'importance « quantitative » que les orthophonistes disent accorder aux livres dans leurs prises en charge d'enfants présentant des troubles dyslexiques. Elles ont remarqué, d'une part, que 82 % des orthophonistes disent utiliser le livre « parfois » et « souvent », et d'autre part, que 18 % des professionnels disent l'utiliser « rarement » ou très « souvent ». Ces résultats ont amené A. Cripia et C. Garnier à valider l'hypothèse suivante : « *le livre est considéré par les orthophonistes comme un outil de rééducation à part entière, comme le sont les supports spécifiques à la rééducation orthophonique, tels que les jeux, les fichiers...* » (2008 : 147).

Il s'agira, lors de l'analyse de ces résultats, premièrement de préciser ces réponses peu précises, deuxièmement d'étudier si c'est en terme de nombre d'utilisations que le livre peut être considéré comme un « outil de rééducation à part entière », et troisièmement de discuter la signification qui peut être donnée à cette expression.

2.3.2.4. Quelles places pour le livre ?

Elles ont questionné les orthophonistes sur la durée d'utilisation du livre dans une séance et sur un éventuel usage de celui-ci sur plusieurs séances. Il ressort de cette question que 82 % des orthophonistes interrogés disent n'utiliser le livre qu'une partie de la séance (soit plus de la majorité des questionnés), et que 98 % d'entre eux disent en faire usage sur plusieurs séances. Dans leur questionnaire, A. Cripia et C. Garnier ne demandaient pas aux orthophonistes d'expliquer leurs réponses. Elles ont alors imaginé que les orthophonistes en faisaient : « *un usage parcimonieux et qu'ils utilisent d'autres types de matériels durant la séance* » (2008 : 152) et que le livre apparaît être : « *comme un rituel* »

(2008 : 152). Ainsi, bien que le livre paraisse avoir sa place dans les rééducations des troubles dyslexiques, nous n'en avons pas une connaissance précise.

2.3.2.5. De quelles manières utilisent-ils le livre ?

A. Cripia et C. Garnier ont cherché à connaître comment les orthophonistes se servaient du livre avec les enfants présentant des troubles dyslexiques. Parmi les réponses obtenues des questionnés, elles ont recensé une quinzaine de manières différentes de faire usage de ce support, tel que, par exemple, la lecture partagée entre l'orthophoniste et l'enfant. En revanche, elles n'invitaient pas les professionnels à décrire comment ils mettaient en œuvre ces différentes manières de faire.

Nous remarquons donc, que bien que les orthophonistes disent ne pas avoir reçu de formation spécifique sur le support livre dans les troubles dyslexiques, ils mettent en œuvre une multitude de façons de l'utiliser. Je fais alors comme première hypothèse qu'ils ont élaboré ces manières de faire au fur et à mesure de leur exercice professionnel. Ce présupposé m'amène à me demander comment elles sont mises en œuvre et sur quoi les orthophonistes se sont appuyés pour les façonner.

2.3.2.6. Dans quels buts utilisent-ils le livre ?

A. Cripia et C. Garnier ont demandé aux orthophonistes dans quels buts ils employaient le livre avec les enfants présentant des troubles dyslexiques. Elles ont développé les différents objectifs qu'elles pensaient être recherchés par les orthophonistes pour remédier aux troubles dyslexiques et elles ont ainsi proposé les domaines suivants : les aspects psycho-affectifs, cognitifs et les habilités sous-jacentes à la lecture. Je suppose qu'elles ont souhaité faciliter la réflexion des orthophonistes en leur donnant des pistes, ce qui, il me semble, a dû orienter les réponses. En effet, au vu des résultats, elles ont remarqué que tous ces domaines étaient investis par l'intermédiaire du livre dans les prises en charge des troubles dyslexiques, suivant les enfants et les objectifs de rééducation, ce qui m'amène à me demander si les mêmes réponses auraient été obtenues spontanément, soit si l'analyse des professionnels aurait été identique avec une question ouverte.

Cette première description des résultats de la recherche menée par A. Cripia et C. Garnier met en évidence une multitude de pratiques orthophoniques concernant l'utilisation du livre dans la prise en charge des enfants présentant des troubles dyslexiques.

J'ai en effet pu relever que :

- la majorité des orthophonistes questionnés utilisaient le livre dans leurs prises en charge d'enfants ayant des troubles dyslexiques bien qu'ils disent majoritairement ne pas avoir été formés spécifiquement dans ce domaine,
- les orthophonistes disent ne pas se servir du livre avec tous les enfants présentant des troubles dyslexiques,
- plusieurs types d'ouvrages paraissent être employés par les orthophonistes pour travailler avec ces enfants,
- le support livre semble être à mettre sur le même plan que les outils plus spécifiques à l'orthophonie,
- le livre paraît être présent dans les rééducations des troubles dyslexiques, au même titre que les autres supports,
- les professionnels mettent en œuvre une multitude de manières d'utiliser le livre,
- de nombreux objectifs sont visés à travers l'usage du livre en séance de rééducation.

2.3.3. Réponses relatives aux réflexions des orthophonistes

A travers leur enquête, A. Cripia et C. Garnier ont amené les orthophonistes à se pencher sur cet aspect précis de leur pratique qu'est l'utilisation du livre dans les rééducations des troubles dyslexiques chez les enfants âgés de 7 à 11 ans. A la fin de leur questionnaire elles ont cherché à savoir si leur étude avait amené les professionnels à réfléchir sur leurs conduites et dans quels domaines des réflexions avaient émergé. Pour cela elles ont posé une question fermée qui balayait les aspects suivants : la pratique professionnelle, les représentations que

les orthophonistes se sont construites au sujet des troubles dyslexiques, les savoirs et les savoir-faire en la matière.

Voici ce qui en ressort.

Premièrement, 90 % des orthophonistes interrogés disent s'être questionnés sur leur pratique professionnelle. Comme A. Cripia et C. Garnier le soulignent dans leur mémoire : « *cela s'explique par le fait que [leur] questionnaire consiste en une ébauche d'analyse des pratiques professionnelles* » (2008 : 174) dans la mesure où il a pu amener les orthophonistes à réfléchir à « pourquoi » et « comment » ils utilisaient le livre dans leurs prises en charge d'enfants ayant des troubles dyslexiques.

Deuxièmement, 36 % seulement des orthophonistes interrogés affirment que le questionnaire leur a permis de réfléchir plus particulièrement aux représentations qu'ils s'étaient construites au sujet des troubles dyslexiques. A. Cripia et C. Garnier ont alors supposé : « *que [les] représentations [des orthophonistes] se construisent davantage sur le terrain, au contact des patients et que ce sont les dires des patients à propos de leurs troubles, leurs ressentis, leur rapport à l'écrit ainsi que la lecture en elle-même qui leur permettent d'affiner leurs représentations des troubles dyslexiques* » (2008 : 174).

Troisièmement, 59.2 % des répondants disent avoir réfléchi à leurs savoirs en la matière à l'issue du questionnaire. Ce résultat a amené A. Cripia et C. Garnier à faire l'hypothèse : « *que les définitions proposées en début de questionnaire ainsi que les questions posées leur ont permis de s'interroger sur l'état de leurs connaissances au sujet des troubles dyslexiques* » (2008 : 174).

Quatrièmement et dernièrement, la majorité des interrogés (80 %) déclarent que le questionnaire leur a permis de faire émerger des réflexions concernant leurs savoir-faire en la matière. A. Cripia et C. Garnier ont imaginé que : « *[c'était] les questions précises quant à la pratique orthophonique qui leur [auraient] permis de se pencher sur ces différents aspects* » (2008 : 175).

Lors de la synthèse des résultats, A. Cripia et C. Garnier ont donc pu relever : « *que les répondants déclarent en majorité s'être remis en question [et]*

que ces derniers ne paraissent pas « figés » dans leur pratique» (2008 : 175). Le questionnaire aurait donc permis aux orthophonistes de réfléchir à différents aspects de leur pratique dans le domaine de l'utilisation du livre dans les troubles dyslexiques. Ce constat est issu d'une question fermée, ainsi, les réponses ne nous indiquent pas quels sens les orthophonistes mettaient derrière ces termes, ni quelles étaient leurs réflexions précisément.

Par leur questionnaire, A. Cripia et C. Garnier ont recueilli des dires d'orthophonistes concernant l'utilisation du livre avec les enfants présentant des troubles dyslexiques. Elles ont donc pu avoir une première connaissance de l'utilisation de l'objet livre par l'analyse et la formulation d'hypothèses à propos des témoignages des orthophonistes interrogés. J'ai relevé plusieurs des résultats qu'elles ont obtenus. Ces derniers comportent des points qu'il serait nécessaire d'approfondir et qui soulèvent de nouveaux questionnements. Je vais à présent détailler les points qui m'ont interpellée et qui m'amènent à faire une nouvelle recherche.

Chapitre 3 : Analyse et nouveaux questionnements issus de cette recherche

Dans ce chapitre, je questionnerai tout d'abord la signification pouvant être donnée au terme « formation » et aux notions qui en découlent. Puis, je m'attacherai à analyser les résultats concernant l'état des lieux des pratiques orthophoniques dans le domaine de l'utilisation du livre avec les enfants ayant des troubles dyslexiques. Enfin, j'étudierai plus en détail les réponses ayant trait aux réflexions que les professionnels ont pu avoir sur leurs pratiques.

3.1. La notion de formation en question

Les orthophonistes qui ont répondu au questionnaire disent utiliser majoritairement le livre dans leurs prises en charge d'enfants présentant des troubles dyslexiques. Or, toujours une majorité, disent ne jamais avoir eu de formation sur le livre, qu'elle soit initiale ou continue. Cette « contradiction » montre que, bien que les professionnels orthophonistes questionnés affirment ne pas être spécifiquement formés à cet outil, ils disent en avoir un ou des usage(s). Il me faut toutefois ici faire remarquer que la structure du questionnaire n'a pas permis à A. Cripia et à C. Garnier de savoir ce que signifiait « formation » pour les orthophonistes qui ont répondu en avoir eu une sur ce thème.

Cette contradiction m'amène à me questionner sur plusieurs points :

- Qu'est-ce qu'une formation en général et plus particulièrement dans le domaine des troubles dyslexiques ?
- Comment ont-ils construit leur pratique orthophonique autour du livre ?
- Enfin, la pratique orthophonique dans ce domaine a-t-elle une spécificité ? Si oui, comment s'exprime-t-elle ?

Aussi, puisque c'est autour du constat de cette contradiction déclarative entre « utilisation du livre » et « absence de formation à cette utilisation » que se

sont formés ces questionnements, vais-je maintenant me pencher sur la ou les signification(s) attribuées au terme « formation ». Dans un premier temps, il me semble intéressant de me tourner vers la définition d'un dictionnaire généraliste du terme « formation » et des notions qui en découlent. Nous sommes ici dans le cadre de la formation professionnelle qui est définie par le Petit Larousse Illustré de 2005 comme l' : « *ensemble des mesures adoptées en vue de l'acquisition ou du perfectionnement d'une qualification professionnelle pour les travailleurs* » (P. MERLET, 2005 : 477).

Afin de comprendre cette définition, il me semble important de donner mon interprétation quant à la signification des termes qui la composent.

3.1.1. Les notions d' « acquisition » et « perfectionnement »

Pour moi, l' « acquisition » renvoie à la formation initiale, soit aux quatre années d'études qui mènent à l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste (CCO). C'est tout au long de ces études que nous sont enseignés les troubles dyslexiques et les moyens d'y remédier. Mais loin de nous présenter des protocoles à appliquer, les enseignants nous invitent à créer notre matériel en fonction de nos connaissances notamment sur l'acquisition de la lecture, sur les troubles du langage écrit ou encore sur la structure de la langue française. Ainsi, à aucun moment ne nous sont enseignées de « recettes toutes faites », c'est-à-dire une manière universelle de traiter les troubles dyslexiques. Nous pouvons compléter notre formation initiale en faisant appel à des ouvrages qui traitent des troubles dyslexiques, tel que le livre d'A. Van Hout et de F. Estienne qui s'intitule : « *Les dyslexies : décrire, évaluer, expliquer, traiter* » (2003), paru aux éditions Masson ou encore un autre de F. Estienne dont le titre est « *185 exercices pour les dyslexiques* » (2004) paru également aux éditions Masson. Mais là encore, il s'agit de connaissances, de matériel brut qu'il nous faudra adapter en fonction des enfants et de notre personnalité. Les enseignants en formation initiale ont donc comme mission de transmettre aux étudiants des savoirs théoriques mais aussi et surtout de leur faire acquérir une démarche de réflexion sur ces connaissances.

Ces observations m'amènent à supposer qu'il en est de même dans les formations continues, c'est-à-dire dans le « perfectionnement » qui succède aux études (la formation initiale). N'étant moi-même pas encore une professionnelle en exercice, il me faudra m'assurer de cette hypothèse en questionnant par exemple les orthophonistes que j'irai interviewer.

Ainsi, le premier aspect que je retiens dans l'élaboration de mes entretiens est d'interroger les orthophonistes que je rencontrerai sur les formations qu'ils disent avoir eues, sur le contenu de celles-ci et sur la manière dont ils mettent en œuvre ce contenu en séance de rééducation.

Parvenant à la fin de mes études, et ayant assisté et/ou participé à des stages en milieu professionnel, je fais donc le constat que la prise en charge des enfants ayant des troubles dyslexiques est une affaire complexe et qu'elle ne peut découler d'enseignements de techniques précises et applicables directement. Ce constat peut expliquer en partie pourquoi la majorité des orthophonistes interrogés n'ont pas eu de formation spécifique sur l'utilisation du livre dans les troubles du langage écrit. En effet, le livre est un support de travail non spécifique qui, pour être utilisé, demande au professionnel de rassembler et de synthétiser ses connaissances sur la prise en charge des enfants ayant des troubles dyslexiques, afin de construire des manières de l'utiliser avec eux.

Par rapport à ce constat et aux questions qu'il soulève, le deuxième aspect que je souhaite explorer, dans les entretiens que je mènerai auprès des orthophonistes qui les auront acceptés, est la manière dont ils ont construit leur pratique autour du livre.

3.1.2. La qualification

D'après la définition du terme « formation », l'acquisition et le perfectionnement amèneraient à une « qualification ». Voyons de plus près la définition de cette nouvelle notion. D'après le Petit Larousse Illustré de 2005 la « qualification » représente l' : « *appréciation de la valeur professionnelle d'un*

travailleur, suivant sa formation, son expérience et ses responsabilités » (2005 : 884).

Dans cette définition il est tout d'abord question de « valeur professionnelle ». Je pose que la valeur professionnelle des orthophonistes dans le domaine qui nous intéresse recouvre la qualité des soins apportés aux enfants ayant des troubles dyslexiques, c'est-à-dire les moyens mis en œuvre pour les aider au mieux. Cette « valeur professionnelle » serait, d'après cette définition, issue de trois éléments : la « formation », l'« expérience » et les « responsabilités » du travailleur.

Qu'en est-il de ces trois notions dans les troubles dyslexiques et dans l'utilisation du livre avec les enfants présentant ce type de troubles ?

3.1.2.1. La formation

Ce terme nous ramène aux notions expliquées précédemment, soit à celles d'« acquisition » et de « perfectionnement ». Comme je l'ai mentionné, la formation en orthophonie ne paraît pas consister en un apprentissage de « recettes toutes faites ». L'orthophonie apparaît davantage comme un métier de création à partir de matériels bruts, et d'adaptation à chaque patient, ce qui fait sa richesse et une de ses spécificités. Néanmoins, à l'heure d'une réorientation de la politique de maîtrise des dépenses de santé vers une meilleure qualité des soins et étant donné les pratiques multiples des praticiens, nous voyons l'importance d'amener les orthophonistes à s'interroger et à expliquer leurs pratiques, afin de rendre compte de leur spécificité.

3.1.2.2. L'expérience

L'appréciation de la valeur professionnelle se fait aussi en prenant en compte l'expérience acquise au fil des années d'exercice. A. Cripia et C. Garnier n'ont pas analysé les résultats qu'elles ont obtenus en fonction des années d'expérience des professionnels interrogés. Ceci peut s'expliquer par le fait que le nombre d'années d'exercice des répondants s'échelonnait de 35 ans à 1 an et qu'il aurait été compliqué de corrélérer tous les résultats. Je fais toutefois

l'hypothèse que les pratiques se modifient et s'ajustent naturellement au contact des patients et que l'utilisation d'outils « non spécifiques » à l'orthophonie comme le livre, est plus aisée après un certain nombre d'années d'exercice. Parallèlement, j'émetts aussi l'hypothèse que l'analyse des pratiques professionnelles participe à l'augmentation de l'expérience et donc à un meilleur usage du livre avec les enfants présentant des troubles dyslexiques. Ainsi, en offrant un espace de parole aux orthophonistes, je souhaite à la fois avoir, moi, une meilleure connaissance des fondements des pratiques orthophoniques et également fournir aux professionnels un temps de réflexion sur leurs pratiques.

3.1.2.3. Les responsabilités

Enfin, la valeur professionnelle d'un travailleur est fonction de ses responsabilités. Je pose qu'elles correspondent ici à la compétence des orthophonistes, c'est-à-dire, dans le domaine qui nous intéresse, la prise en charge des enfants ayant des troubles dyslexiques. Ces derniers sont décrits dans la nomenclature générale des actes professionnels² datant de juin 2002 de la manière suivante : « *rééducation des pathologies du langage écrit : lecture et/ou orthographe* ». De plus, l'Article Premier du décret de compétence des orthophonistes³ stipule que : « - *L'orthophonie consiste* :

- à prévenir, à évaluer et à prendre en charge, aussi précocement que possible, par des actes de rééducation constituant un traitement, les troubles de la voix, de l'articulation, de la parole, ainsi que tous les troubles associés à la compréhension du langage oral et écrit et à son expression,
- à dispenser l'apprentissage d'autres formes de communication non verbale permettant de compléter ou de suppléer ces fonctions ».

Dans le cas qui nous intéresse, il s'agit de traiter les troubles du langage écrit, c'est-à-dire d'après E. Lederlé, citée dans le mémoire d'A. Cripia et de C. Garnier, un type de : « *déficit durable du langage écrit qui ne peut s'expliquer par une cause évidente* » (CRIPIA et GARNIER, 2008 : 38). Cette notion de durabilité des troubles permet, en outre, de différencier les troubles dyslexiques des retards simples d'acquisition, qui se manifestent par un apprentissage plus lent que la

² Cf. Annexe 7 : « Nomenclature Générale des Actes Professionnels ».

³ Cf. Annexe 6 : « Décret de compétence des orthophonistes ».

normale mais qui ne sont pas considérés comme un trouble ou une pathologie. Ainsi, la mission des orthophonistes est de remédier au mieux à ce « déficit durable » et je fais l'hypothèse qu'une certaine spécificité s'exprime dans les moyens qu'ils mettent en œuvre avec le livre et que l'analyse des pratiques professionnelles permet de la mettre en lumière.

Après l'étude du terme « formation » et des notions qui lui sont liées, nous remarquons que la pratique orthophonique est complexe et qu'elle est issue de l'imbrication de plusieurs domaines.

Ainsi, deux premiers aspects me questionnent et sont à retenir dans l'élaboration de mes entretiens :

- Quelles sont les formations que les orthophonistes disent avoir eues, quel était leur contenu et comment ce dernier est-il adapté en séance de rééducation ?
- Comment ont-ils construits leurs pratiques autour du livre dans les troubles dyslexiques ?

3.2. Etat des lieux des pratiques orthophoniques

3.2.1. Utilisation du livre non généralisée à tous les enfants

Dans leur étude, A. Cripia et C. Garnier ont pu constater que les orthophonistes interrogés disaient ne pas se servir du livre avec tous les enfants présentant des troubles dyslexiques. Certaines explications étaient données par les professionnels, comme le fait, par exemple, que le niveau de lecture de certains enfants ne permettait pas de faire usage du support livre. La troisième idée que je souhaite alors investir dans les entretiens que je mènerai auprès des orthophonistes est de comprendre plus précisément avec quels enfants ils emploient le livre et avec lesquels ils ne s'en servent pas.

3.2.2. Types de livres utilisés

Par leur questionnaire, A. Cripia et C. Garnier ont pu mettre en évidence que les orthophonistes interrogés faisaient appel à plusieurs sortes d'ouvrages pour travailler avec les enfants présentant des troubles dyslexiques. En revanche, le questionnaire ne nous permet pas de savoir ce qui a déterminé ces choix, ni en quoi les différents ouvrages sont adaptés à ce travail. En effet, chaque type de livre présente des particularités en termes d'illustrations, de texte (mise en discours), et nous pourrions penser que certains types d'ouvrages sont plus adaptés que d'autres ou encore que chaque type de livre permet d'atteindre des buts particuliers.

De plus, le caractère fermé de la question proposée dans le questionnaire a dû influencer les orthophonistes. Je présume effectivement que les orthophonistes répondant ont coché un certain nombre d'ouvrages qu'ils n'utilisent pas forcément en séance.

Le quatrième aspect sur lequel il s'agira donc de se pencher au cours des entretiens sera de s'intéresser au plus près aux pratiques orthophoniques autour du livre, afin, d'une part, de vérifier les dires des professionnels et, d'autre part, d'aller plus loin dans cette question, en cherchant à comprendre comment, au travers de l'analyse que feront les orthophonistes eux-mêmes de leurs pratiques, ils s'y prennent pour sélectionner les livres qu'ils utilisent et en quoi ils les trouvent adaptés au travail avec les enfants ayant des troubles dyslexiques.

3.2.3. Fréquence d'utilisation

Premièrement, je constate que les réponses obtenues par questionnaire sont peu précises et qu'elles nécessiteront d'être développées en demandant aux orthophonistes ce que représentent pour eux les notions de « rarement », « parfois », « souvent » ou encore « très souvent ». Deuxièmement, ces résultats ont amené A. Cripia et C. Garnier à valider l'hypothèse selon laquelle le livre est un outil faisant partie de la rééducation des troubles dyslexiques, au même titre

que d'autres supports plus spécifiques à l'orthophonie, tels que, par exemple, les jeux de plateau, qui permettent, en avançant de case en case, de travailler certaines notions de lecture. La conclusion qu'elles ont faite peut être appuyée par le fait que les objectifs recherchés balayent tous les domaines de la prise en charge des enfants ayant des troubles dyslexiques proposés par A. Cripia et C. Garnier.

Je me questionne toutefois, d'une part, sur la signification qui peut être donnée à cette hypothèse validée par les deux enquêtrices, et d'autre part, sur le fait de savoir si ce sont des données « quantitatives » qui permettent de la valider. En effet, pour ma part, je pose premièrement qu'un outil de rééducation : « *à part entière, comme le sont les supports spécifiques à la rééducation orthophonique, tels que les jeux, les fichiers...* » (2008 : 147) correspond à un support permettant de remédier aux troubles dyslexiques dans tous les domaines de la rééducation, c'est-à-dire par exemple tant à celui de l'ouverture de l'enfant au plaisir de lire qu'à celui d'aspects plus « techniques » comme le travail sur les difficultés d'origine visuo-orthographique. Deuxièmement, il me semble, qu'afin de valider cette hypothèse et d'apprécier l'importance du livre par rapport à d'autres supports dits plus spécifiques dans les rééducations des troubles dyslexiques, il s'agit de ne pas se limiter à des données « quantitatives » mais de s'intéresser aussi à l'utilisation qui peut être faite de cet outil.

Ainsi, la cinquième idée que je retiens dans l'élaboration de mes entretiens est, d'une part de lever la subjectivité des réponses obtenues par questionnaire en interrogeant les orthophonistes sur la signification qu'ils donnent aux termes « très souvent », « souvent », « parfois » ou encore « rarement », et d'autre part, de chercher à savoir, au travers de l'ensemble des données issues des entretiens, si l'utilisation du livre peut se situer sur le même plan que les autres supports, c'est-à-dire plus précisément se questionner sur la manière dont les orthophonistes construisent leurs rééducations sur des notions précises avec le livre et plus particulièrement sur la façon dont s'exprime l'éventuelle spécificité de la profession d'orthophoniste à travers ce qui est mis en œuvre.

3.2.4. Place du livre en séance

D'après les dires des orthophonistes interrogés par questionnaire, le livre est majoritairement utilisé pendant une partie de la séance seulement et sur plusieurs séances. Le sixième aspect sur lequel je souhaite me tourner dans mes entretiens est donc celui de chercher à développer ces résultats qui ne sont pas expliqués. En effet, pourquoi les orthophonistes font-ils ces choix là ? Est-ce le cas aussi pour les autres supports ? D'étudier les raisons qui expliquent ces choix et de les comparer à ceux qui concernent les autres supports permettrait, d'une part, d'avoir une connaissance plus précise de la place qui est dévolue au livre, et d'autre part, de compléter l'hypothèse soulevée précédemment selon laquelle le livre est à mettre sur le même plan que les supports dits spécifiques à l'orthophonie.

3.2.5. Manières d'utiliser le livre

Dans leur étude, A. Cripia et C. Garnier ont listé, à partir des dires des orthophonistes interrogés, une quinzaine de manières différentes de faire usage du livre dans les rééducations des troubles dyslexiques. Par la question O9 du questionnaire, dans laquelle A. Cripia et C. Garnier demandaient : « *lorsque vous utilisez le support livre en séances, quelle(s) activité(s) menez-vous ? (lecture par l'enfant, par l'adulte, jeux autour du livre...)* » (2008 : 111), les professionnels devaient faire une première analyse de leurs pratiques en réfléchissant à ce qu'ils mettaient en œuvre. Afin d'aller plus loin dans l'état des lieux des pratiques orthophoniques autour du livre et dans le travail d'analyse de ces dernières, je souhaite amener les professionnels à entrer dans une démarche d'explication de ce qu'ils font en séances. Ainsi, pour tendre à cet objectif, il s'agira septièmement de demander aux orthophonistes de décrire en détail leur manière de faire en se posant comme observateurs de leurs propres pratiques. En outre, il pourrait être intéressant de comparer ce qui est dit de ce qui est fait en séance avec les objectifs recherchés. Nous aurions ainsi une vision plus globale des pratiques orthophoniques autour du livre.

3.2.6. Les buts recherchés

A. Cripia et C. Garnier proposaient, dans leur enquête, les domaines qui selon elles étaient susceptibles d'être investis par l'intermédiaire du livre dans les rééducations des troubles dyslexiques. Les réponses obtenues mettent en avant que le livre peut être un médiateur pour travailler tous les aspects relatifs aux troubles dyslexiques. De ces réponses, il serait pertinent d'investir un huitième aspect au cours des entretiens, soit, premièrement, de mettre en parallèle les buts recherchés et les activités qui sont effectivement menées en séance et, deuxièmement, de reposer la question aux orthophonistes sans liste prédéfinie, afin de vérifier l'hypothèse selon laquelle ils auraient été influencés par les propositions des enquêtrices.

Nous remarquons que le premier état des lieux des pratiques orthophoniques dans le domaine de l'utilisation du livre avec les enfants présentant des troubles dyslexiques fait par A. Cripia et C. Garnier, comporte de nombreux points qu'il est possible d'approfondir dans une nouvelle recherche.

En effet, plusieurs points ont retenu mon attention :

- Comment expliquer plus précisément pourquoi les orthophonistes interrogés disent ne pas se servir du livre avec tous les enfants ayant des troubles dyslexiques ?
- Quels livres sont réellement employés en séance de rééducation et comment les professionnels expliquent leurs choix quant à la sélection des ouvrages qu'ils utilisent ?
- L'outil livre est-il utilisé au même titre que d'autres supports dans les prises en charge d'enfants présentant des troubles dyslexiques ?
- Quelle place est vraiment dévolue au livre en terme de durée d'utilisation ?
- De quelles manières le livre est-il utilisé en séance et comment les orthophonistes peuvent expliquer et analyser ce qu'ils mettent en œuvre ?
- Tous les objectifs détaillés dans l'enquête précédente sont-ils réellement investis dans la pratique et quelle corrélation peut être faite avec ce qui est fait en séance ?

Il s'agira d'interroger plus précisément les orthophonistes sur ces questions, soit sur leurs pratiques, afin d'approfondir le premier état des lieux des pratiques orthophoniques et d'aller plus en profondeur dans la démarche d'analyse approchée dans la précédente enquête.

3.3. Réflexions des orthophonistes à l'issue du questionnaire

A l'issue de leur questionnaire, A. Cripia et C. Garnier ont cherché à savoir si leur étude avait permis aux professionnels de réfléchir sur leurs conduites et dans quels domaines des réflexions avaient émergé. Elles ont ainsi proposé aux orthophonistes les notions qui leur semblaient pertinentes dans le cadre de l'analyse des pratiques professionnelles et qui sont les suivantes : « la pratique professionnelle », « les représentations que les orthophonistes se sont construites au sujet des troubles dyslexiques », « les savoirs » et « les savoir-faire ». Il ressort de ces réponses, que le questionnaire aurait permis aux orthophonistes de réfléchir à chacun de ces domaines.

Je remarque en premier lieu que dans leur étude, A. Cripia et C. Garnier n'ont pas défini les notions que je viens de citer. Ainsi, la neuvième piste qu'il s'agira d'explorer est celle d'approcher de plus près les significations que les interviewés attribueront aux termes employés dans le questionnaire, afin de savoir si chacun d'eux parlait de la même chose lors du remplissage du questionnaire. De plus, peut être, le fait de pouvoir échanger « en direct » au cours d'un entretien les conduira à éclairer le fait étonnant que peu de réflexions aient émergé à propos des représentations au sujet des troubles dyslexiques. Mentionnons qu'il serait intéressant d'investir et de développer, lors de recherches exploratoires, ces notions ainsi que les éléments composant les pratiques orthophoniques dans le domaine du livre, et plus particulièrement dans celui des troubles dyslexiques, mais malheureusement, le temps qui m'est imparti pour cette recherche ne me le permet pas.

En deuxième lieu, je me demande si, à l'issue du questionnaire, les orthophonistes ont ajusté leur manière de faire usage du livre dans leurs prises en charge d'enfants ayant des troubles dyslexiques. En effet, l'objectif d' A. Cripia et de C. Garnier était d'amener les orthophonistes à réfléchir sur un aspect précis de leur pratique, en pensant que les réflexions qui en découleraient pourraient amener les professionnels à appréhender différemment leur manière d'utiliser le livre. Il s'agira ainsi dixièmement d'aller interroger les orthophonistes et de vérifier si cet objectif a été atteint en les questionnant sur la manière dont se sont faits les ajustements.

En dernier lieu, je suppose que de rencontrer les orthophonistes qui ont répondu au questionnaire me permettra d'avoir une connaissance plus précise des réflexions que peuvent susciter ces enquêtes. De plus, j'émet l'hypothèse que de recevoir quelqu'un en entretien permettra aux orthophonistes d'aller plus loin dans leur questionnement et ainsi de prendre davantage conscience de leur manière de faire.

Ainsi, l'étude de ces trois derniers aspects soulève plusieurs questions :

- Quelle(s) signification(s) les orthophonistes questionnés donnent-ils aux notions de « pratique professionnelle », de « représentation au sujet des troubles dyslexiques », de « savoir » et de « savoir-faire » ?
- L'enquête précédente a-t-elle amené les orthophonistes à ajuster leur manière de faire usage du livre ? Si oui, de quelle manière ?
- L'entretien me permettra-t-il d'approcher plus précisément les réflexions émergeant des deux enquêtes ?

Chapitre 4 : La problématique

4.1. Problématique générale

Lors de l'élaboration de mon sujet, plusieurs problèmes généraux ont retenu mon attention.

Je constate premièrement que les pratiques orthophoniques sont multiples et très différentes suivant les orthophonistes. Cela participe à la richesse de la profession d'orthophoniste car cela demande aux professionnels de sans cesse s'adapter aux supports et aux patients. Le problème qui se pose alors se situe dans la lisibilité de ces pratiques qui peuvent paraître « floues ». En effet, la prise en charge des enfants présentant des troubles dyslexiques est complexe et dépendante de plusieurs facteurs, ce qui implique de détailler ces différentes composantes, afin de l'éclairer.

Deuxièmement, depuis quelques années, de nombreux pays sont préoccupés par la maîtrise des dépenses de santé. Les orthophonistes, qui appartiennent au secteur paramédical, sont dès lors amenés à justifier l'efficacité de leurs prises en charges (rééducations), ce qui peut se faire au moyen de l'évaluation. Dans ce dernier domaine, un premier pas a été franchi en décembre 2002, avec la mise en place d'un Accord National de Bon Usage de l'architecture rédactionnelle des comptes rendus de bilans orthophoniques, et d'un Contrat de Bonne Pratique (CBP). Ce contrat passé entre la Fédération Nationale des Orthophonistes et les Caisses Nationales d'Assurance Maladie signe une première tentative d'améliorer la qualité des interventions orthophoniques, l'objectif à terme étant probablement d'étendre cette ébauche d'harmonisation des bilans aux rééducations orthophoniques elles-mêmes, ce qui soulève évidemment le problème de l'évaluation scientifique des interventions orthophoniques en terme rééducatif. En effet, les questions de « comment ce type d'évaluation peut être mise en place » et surtout celle de « savoir si c'est le moyen le plus adapté pour tendre vers une amélioration de la qualité des soins », se posent.

Ainsi, si l'évaluation paraît être difficilement applicable dans un cadre rééducatif, il s'agit de trouver une autre voie qui amènerait les orthophonistes à justifier et améliorer la qualité des soins qu'ils dispensent. Le champ de l'analyse des pratiques professionnelles apparaît comme un moyen alternatif pour parvenir à une meilleure lisibilité et qualité des interventions orthophoniques. Elle tendrait en effet à avoir une connaissance plus précise des pratiques effectives des orthophonistes avec comme objectif la formalisation de celles-ci. L'analyse des pratiques professionnelles en orthophonie n'apparaît pas dans la littérature, alors que l'on dispose de plusieurs témoignages dans d'autres champs d'activité, comme par exemple la mise en place de groupes Balint dans l'enseignement par C. Blanchard-Laville⁴. Nous pouvons donc penser que le domaine de l'analyse des pratiques professionnelles est peu investi en orthophonie. Un troisième et dernier problème se pose alors, celui de trouver un moyen d'adapter ce qui est mis en oeuvre dans d'autres professions, au champ de l'orthophonie.

4.2. Problématique particulière

Une première approche des pratiques orthophoniques dans le domaine de l'utilisation du livre avec les enfants qui présentent des troubles dyslexiques a été réalisée par A. Cripia et C. Garnier au moyen d'un questionnaire auto-administré. Cette recherche a permis de recueillir un certain nombre d'informations. Ces témoignages récoltés soulèvent cependant plusieurs questions et nécessitent d'être étayés. Il me semble donc important de chercher à les approfondir, d'essayer d'aller plus loin dans la démarche qu'elles avaient entreprise.

⁴ Blanchard-Laville, C. (2004-4). L'analyse clinique des pratiques professionnelles : un espace de transitionnalité. Education permanente, n°161, L'analyse des pratiques 2, (pp. 16-30).

Chapitre 5 : Objectifs et hypothèses de ma recherche

Mon sujet s'est élaboré au fil de mes lectures personnelles et de l'étude du mémoire réalisé par A. Cripia et C. Garnier. Je me suis interrogée sur plusieurs points, ce qui m'a amenée à formuler un objectif de départ et un objectif principal qui guideront ma recherche.

5.1. Mes objectifs

5.1.1. Objectif de départ

Le premier objectif de ma recherche est, en m'appuyant sur le travail réalisé par A. Cripia et C. Garnier, de parvenir à un état des lieux encore plus précis des pratiques des orthophonistes en matière d'utilisation du livre avec les enfants présentant des troubles dyslexiques.

Je souhaite, en plus de reprendre les différents aspects abordés par A. Cripia et C. Garnier, me pencher sur les manières dont se sont construites les pratiques orthophoniques autour du livre.

5.1.2. Objectif principal

Mon objectif principal est de poursuivre la démarche entreprise par A. Cripia et C. Garnier dans le domaine de l'analyse des pratiques professionnelles.

Pour cela, je chercherai tout d'abord à savoir si, à l'issue du questionnaire, les orthophonistes ont modifié leur pratique.

Je souhaite de plus donner aux orthophonistes un réel espace de parole dans lequel ils pourront se pencher et donc analyser cet aspect précis de leurs pratiques qu'est l'usage du livre dans leurs rééducations des troubles dyslexiques.

Il s'agira, pour cela, de trouver un moyen de mettre en place un dispositif d'analyse des pratiques professionnelles, autre que le questionnaire, en ayant pour objectif de parvenir à une certaine formalisation des pratiques orthophoniques.

5.2. Hypothèses

5.2.1. Hypothèses de l'objectif de départ

Je fais l'hypothèse que les pratiques orthophoniques dans le domaine de l'utilisation du livre avec les enfants ayant des troubles dyslexiques peuvent être plus détaillées et donc plus précises.

J'é mets, de plus, l'hypothèse que d'interroger les professionnels sur la manière dont ils ont construit leurs pratiques et sur ce qui est effectivement mis en œuvre en séance peut mettre en avant la spécificité de la profession d'orthophoniste dans le domaine qui nous intéresse.

5.2.2. Hypothèses de l'objectif principal

Je fais l'hypothèse que la précédente recherche réalisée par A. Cripia et C. Garnier a permis aux orthophonistes d'ajuster leur manière de faire usage du livre dans leurs rééducations des troubles dyslexiques.

Ensuite, j'é mets l'hypothèse que les orthophonistes sont en mesure d'expliquer ce qu'ils font en séance et que ces éclaircissements aideront à formaliser les pratiques orthophoniques avec le livre dans les troubles dyslexiques.

Enfin, je fais l'hypothèse que l'analyse des pratiques professionnelles est un outil d'auto-formation contribuant à l'enrichissement de l'expérience et qu'ainsi, participant à la formalisation des pratiques orthophoniques, elle peut rendre ces dernières plus lisibles et amener les orthophonistes à améliorer leur manière de faire ou de considérer le livre dans ces prises en charge d'une autre façon.

PARTIE 2 : ANCRAGE THÉORIQUE

Chapitre 1 : L'évaluation des pratiques professionnelles

Mes recherches bibliographiques se sont d'abord orientées vers la notion d' « évaluation » dans le domaine professionnel. Après un aperçu de la définition et de l'historique de l'évaluation, je me tournerai plus spécifiquement vers l'évaluation en santé puis en orthophonie.

1.1. Qu'est-ce que l'évaluation dans le domaine professionnel ?

Selon la norme ISO 8402 (International Organisation for Standardization), l'évaluation se définit comme l' : « *examen systématique en vue de déterminer dans quelle mesure une entité est capable de satisfaire aux exigences spécifiées* » (LECLET, VILCOT, 2007 : 449). L'évaluation dans le domaine professionnel apparaît donc comme une démarche visant à mesurer la qualité du travail effectué. Elle s'inscrit dans un processus dans lequel sont identifiés les points forts, les points faibles et les problèmes, afin d'apprécier dans quelle mesure les objectifs préalablement fixés ont été atteints. L'évaluation pourra ainsi porter sur différents points, tels que la qualité de la production, l'organisation générale du domaine concerné ou encore sur les compétences des différents acteurs.

1.2. Historique de l'évaluation

En m'appuyant essentiellement sur l'étude menée par M. Bot⁵, j'évoquerai comment a évolué l'évaluation dans le monde professionnel. Pour cela, j'approcherai l'historique de l'évaluation dans trois domaines d'activité : l'entreprise, l'éducation et la santé.

1.2.1. Dans le monde de l'entreprise

Dans le secteur industriel, les principaux acteurs se sont rapidement préoccupés de mettre en place des systèmes d'évaluation. Ces derniers se sont exprimés de plusieurs façons.

Tout d'abord, en développant un concept de mesure par une organisation scientifique du travail, Taylor s'est orienté, au début du XXe siècle, vers une démarche quantitative d'évaluation. Cette dernière avait donné lieu à un découpage chronométré du travail des ouvriers. Puis, dans les années 1970-1980, l'évaluation a évolué dans un sens plus qualitatif, en s'attachant moins au temps imparti pour une tâche donnée qu'à la qualité de celle-ci. Enfin, en parallèle, le monde industriel a mis en place une procédure de contrôle de la comptabilité et de la gestion de l'entreprise, que l'on appelle l'audit. Comme nous le verrons, le domaine de la santé s'est inspiré de cette dernière pratique évaluative dans le cadre de l'évaluation des pratiques professionnelles.

1.2.2. Dans le domaine de l'éducation

L'évaluation a toujours été présente dans l'éducation, sous la forme de notations ou de vérifications des connaissances, l'objectif étant d'évaluer les individus. A côté de cette évaluation que l'on peut qualifier de « traditionnelle »,

⁵ Bot, M. (2003). Etat des lieux de la notion d'évaluation et des pratiques orthophoniques concernant l'évaluation initiale des troubles développementaux du langage écrit : en vue d'une réflexion sur l'évaluation de recherche et des pratiques professionnelles en orthophonie. Mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste de l'Université de Nancy I.

une évaluation dite « moderne » émergea au cours des années 1960. Cette évaluation « moderne » se déclinait en deux branches. Une première, pédagogique, qui tout en évaluant toujours les élèves, proposait de ne plus appréhender cette évaluation comme une sanction mais plutôt comme une aide. Et une deuxième, gestionnaire, qui visait à évaluer le système éducatif en général.

Actuellement, le Ministère de l'Education Nationale donne à l'évaluation trois fonctions, qui correspondent à trois moments de la démarche pédagogique. Tout d'abord, une fonction pronostique, diagnostique ou prédictive qui vise à contrôler les connaissances des élèves avant de débiter les apprentissages. Puis une fonction formative, qui dans une démarche pédagogique permet aux élèves de faire le point sur leurs connaissances, afin de permettre aux enseignants de s'adapter si nécessaire. Enfin, une fonction sommative qui amène à sanctionner un travail par l'intermédiaire d'une note.

1.2.3. Dans le domaine de la santé

C'est par la recherche clinique au début du XXe siècle qu'ont pu être mis en place des dispositifs visant à mesurer l'efficacité des interventions cliniques. Parallèlement, par un souci constant de formaliser les soins, des nord-américains ont mis au point les premiers standards d'évaluation de la qualité des soins. Comme le mentionne M. Bot dans son mémoire : « *cette recherche de formalisation n'a cessé ensuite de se développer aux Etats-Unis, puis dans les pays européens* » (BOT, 2003 : 15).

C'est à partir des années 1970, que l'évaluation deviendra institutionnelle en France avec la création de structures officielles, telles que l'Agence Nationale pour le Développement de l'Evaluation Médicale (A.N.D.E.M) en 1989 et l'instauration de programmes spécifiques.

Ce premier aperçu du concept d'évaluation m'a permis de constater que cette notion n'était pas récente et qu'elle concernait plusieurs domaines.

1.3. L'évaluation en santé

L'orthophonie étant une profession de santé, je vais maintenant m'intéresser à l'évaluation dans le domaine de la santé.

1.3.1. Qu'est-ce que l'évaluation en santé ?

De par son histoire, l'évaluation se situe au carrefour de plusieurs disciplines, ce qui donne lieu à de multiples définitions. Cela s'observe aussi dans le domaine de la santé, c'est pourquoi je fais le choix de ne me référer qu'à la définition proposée par P. Durieux. Selon cet auteur, le terme « évaluation » signifie : « *mesure et comparaison d'un résultat à un objectif* » (DURIEUX, 1997 : XIII). Plus précisément, il s'agit : « *d'analyser méthodiquement un processus, de définir et mettre en œuvre les améliorations souhaitables, enfin de mettre en place un dispositif de suivi permettant de vérifier l'effet obtenu, voire d'améliorer le niveau de qualité de service rendu* » (1997 : XIII).

Ainsi, l'évaluation est une démarche permettant, dans un premier temps de mesurer et de juger comment la recherche scientifique ou les normes préalablement établies ont été intégrées à la pratique, afin, dans un second temps d'améliorer le système de soins.

1.3.2. Les raisons du développement de l'évaluation

Dans son étude, M. Bot reprend les trois moteurs, qui selon Y. Matillon, sont à l'origine du développement de l'évaluation en santé. Les premières raisons sont économiques : face aux constantes augmentations des dépenses de santé, l'état se voit contraint de contrôler et de limiter les dépenses. Deuxièmement, les raisons sont d'ordre médical et éthique dans la mesure où l'évaluation aide les médecins à faire des choix face au développement des nouvelles technologies. Enfin, les raisons sont aussi sociales, car face aux exigences des consommateurs

toujours grandissantes, la médecine se voit dans l'obligation de donner de plus en plus d'informations sur les systèmes de soins.

1.3.3. Les différents types d'évaluation

Comme le mentionne M. Bot dans son mémoire : « *une intervention peut faire l'objet de deux grands types d'évaluation : l'évaluation professionnelle et l'évaluation de recherche* » (BOT, 2003 : 19).

1.3.3.1. L'évaluation de recherche

L'évaluation de recherche a comme objectif de démontrer l'efficacité d'une intervention. Pour ce faire, il s'agit de : « *comparer les résultats obtenus dans un groupe de sujets recevant l'intervention aux résultats obtenus dans un groupe de sujets ne recevant pas cette intervention* » (2003 : 22). De cette évaluation découleront des résultats de santé en terme de mortalité ou de morbidité par exemple.

1.3.3.2. L'évaluation professionnelle

D'après S. Briançon et coll. cités par M. Bot, l'évaluation professionnelle : « *a pour objectif de vérifier l'efficacité de l'intervention, telle qu'elle a été mise en place dans la pratique habituelle [...]. Il s'agit alors de comparer la pratique à des références externes définies au préalable et qui théoriquement ont été obtenues à partir des résultats de l'évaluation de recherche* » (2003 : 21).

L'évaluation professionnelle peut être envisagée sous deux angles : celui des pratiques professionnelles et celui de la performance.

➤ **L'évaluation des pratiques**

L'évaluation des pratiques professionnelles correspond à l'évaluation de la qualité des soins. Cette dernière est définie par P. Durieux de la manière suivante : « *démarche qui doit permettre de garantir à chaque patient la combinaison d'actes diagnostiques et thérapeutiques qui lui assurera le meilleur*

résultat en terme de santé, conformément à l'état actuel de la science médicale, au meilleur coût pour un même résultat, au moindre risque iatrogène et pour sa plus grande satisfaction en termes de procédures, de résultats et de contacts humains à l'intérieur du système de soins » (DURIEUX, 1997 : 37).

Afin de pouvoir juger de la qualité des processus mis en œuvre par les professionnels de santé, les pratiques existantes sont comparées à un ensemble de normes, de règles qui sont appelées référentiels. Je reviendrai sur la notion de référentiel quand j'évoquerai les différentes méthodes d'évaluation.

➤ **L'évaluation des performances**

L'évaluation des performances est la deuxième manière d'envisager l'évaluation professionnelle. Cette dernière : « *porte sur les processus et/ou les résultats [et] a pour objectif de comparer entre autres un résultat à ses objectifs » (BOT, 2003 : 22).* Le domaine de l'orthophonie n'étant que peu concerné par ce type d'évaluation, je ne développerai pas davantage ce thème.

1.3.4. Méthodes, démarches en évaluation professionnelle et cadre institutionnel en France

Mon étude portant sur les pratiques orthophoniques, je ne m'attacherai qu'à la description des méthodes d'évaluation professionnelle.

1.3.4.1. Haute Autorité en Santé (HAS)

La Haute Autorité de Santé est souvent à l'origine des démarches d'évaluation. Il convient ainsi de décrire tout d'abord ses rôles. Elle a été créée par la Loi du 13 août 2004 relative à l'Assurance maladie, afin de contribuer au maintien d'un système de santé solidaire et au renforcement de la qualité des soins, au bénéfice des patients.

Ses missions sont les suivantes :

- évaluer scientifiquement l'intérêt médical des médicaments et des actes professionnels et proposer ou non leur remboursement par l'Assurance maladie,
- promouvoir les bonnes pratiques et le bon usage des soins auprès des professionnels de santé et des usagers de santé,
- améliorer la qualité des soins dans les établissements de santé et en médecine de ville,
- veiller à la qualité de l'information médicale diffusée,
- informer les professionnels de santé et le grand public et améliorer la qualité de l'information médicale,
- développer la concertation et la collaboration avec les acteurs du système de santé en France et à l'étranger.

Je vais maintenant décrire les méthodes ou les outils utilisés en évaluation des pratiques.

1.3.4.2. Audit clinique

La méthode de référence en évaluation des pratiques est l'audit clinique.

P. Durieux définit l'audit clinique comme une : « *méthode d'évaluation qui permet, à l'aide de critères déterminés, de comparer les pratiques de soins à des références admises en vue de mesurer la qualité de ces pratiques et des résultats des soins, avec l'objectif de les améliorer* » (DURIEUX, 1997 : 42).

En reprenant les données de l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé (ANAES), instance qui a précédée l'HAS, P. Durieux distingue six étapes :

1. Le choix du thème : celui-ci peut concerner des problèmes soulevés par les professionnels eux-mêmes ou par les usagers.
2. Le choix des critères : analyse de l'existant, constitution d'un référentiel et choix des critères. Un référentiel est un : « *ensemble de références sur lequel il convient de s'appuyer pour conduire un audit ou une activité d'évaluation. [II] est établi au mieux à partir de recommandations pour la pratique clinique*

publiées et considérées comme valides, ou à défaut à partir des références bibliographiques existantes et de l'avis d'experts » (1997 : 40).

3. Le choix de la méthode de mesure : établissement du protocole de l'étude.
4. Recueil des données et mesure.
5. Analyse des résultats : identification et analyse des écarts et interprétation des résultats.
6. Elaboration des recommandations et suivi : rédaction de recommandations, définition d'un plan d'action, réévaluation.

1.3.4.3. Conférence de consensus

La conférence de consensus est une méthode d'évaluation qui vise à : *« préciser les points de divergence et de convergence relatifs à une stratégie diagnostique ou thérapeutique, ou à un problème d'organisation du système de santé. Elle réalise une synthèse des connaissances sur un sujet, fournit une aide à la décision médicale et contribue à clarifier des controverses médicales »* (DUROCHER, CARPENTIER, LOIRAT, 2000 : 61).

Les recommandations médicales issues des conférences de consensus ont pour but d'apporter des propositions concrètes et utilisables par les professionnels de santé. Cette démarche trouve sa place quand le thème à traiter est limité et surtout quand celui-ci est sujet à controverse.

1.3.4.4. Recommandations pour la Pratique Clinique

Les recommandations pour la pratique clinique sont : *« des propositions développées méthodiquement pour aider le praticien et le patient à rechercher les soins les plus appropriés dans des circonstances cliniques données »* (DURIEUX, 2007 : 132). Précisons qu'un soin est approprié lorsque le bénéfice clinique qu'il procure est supérieur aux risques et aux coûts qui en découlent. Parallèlement à une volonté d'amélioration de la qualité des soins, la visée de cette méthode est d'objectiver clairement les interventions et les stratégies les plus appropriées et celles qui ne le sont pas ou celles pour lesquelles les connaissances sont peu développées, afin de permettre aux professionnels de santé et aux patients de faire les meilleurs choix. Comme le précise P. Durieux, les recommandations pour

la pratique clinique constituent : « *l'étape préalable au développement de standards ou de référentiels de pratique destinés à l'évaluation, voire au contrôle, de la pratique professionnelle* » (2007 : 132).

Notons, qu'avec les conférences de consensus, les recommandations pour la pratique clinique sont les moyens les plus perfectionnés d'élaboration de synthèses de l'information médicale prenant en compte des données validées.

1.3.4.5. Accréditation

L'accréditation est une démarche d'évaluation qui concerne le fonctionnement institutionnel. Plus spécifiquement, elle est : « *une procédure d'évaluation externe à un établissement de santé, effectuée par des professionnels, indépendante de l'établissement de santé et de ses organismes de tutelle, concernant l'ensemble de son fonctionnement et de ses pratiques. Elle vise à s'assurer que les conditions de sécurité et de qualité des soins et de prise en charge du patient sont prises en compte par l'établissement de santé* » (TERRA, ERBAULT, MAGUEREZ, 2000 : 112).

Cette démarche d'amélioration continue de la qualité et de la sécurité des soins délivrés aux patients est mise en œuvre par l'HAS.

1.3.5. Les finalités de l'évaluation

A-P. Contandriopoulos et coll. cités dans le mémoire de M. Bot décrivent des « finalités officielles de tout processus d'évaluation », qui sont les suivantes :

- finalité stratégique (aider à la planification et à l'élaboration d'une intervention),
- finalité formative (fournir de l'information pour améliorer une intervention en cours de route),
- finalité sommative (déterminer les effets d'une intervention pour décider s'il faut la maintenir, la transformer ou l'arrêter),
- finalité fondamentale (contribuer à l'avancement des connaissances empiriques et théoriques sur l'intervention, comme la construction et la validation de normes).

1.4. L'évaluation en orthophonie

Après m'être intéressée à l'évaluation dans le domaine professionnel, puis plus particulièrement dans celui de la santé, je vais à présent m'attacher à l'évaluation au sein de la profession de santé que représente l'orthophonie.

1.4.1. Qu'est-ce que l'évaluation en orthophonie ?

Dans son étude, M. Bot relève trois niveaux distincts de l'évaluation correspondant à des définitions différentes de cette notion.

L'évaluation en orthophonie est tout d'abord présente dans le bilan orthophonique. En effet, elle est relative, d'une part, au bilan initial. Celui-ci est défini dans le dictionnaire d'orthophonie comme : « *l'acte initial indispensable à toute décision thérapeutique, qui permet à l'orthophoniste, à l'aide d'un entretien (observation, écoute du patient et de son entourage familial) et de l'anamnèse, au moyen d'épreuves et d'outils d'évaluation (tests), de poser le diagnostic d'un trouble (de la communication, du langage oral ou écrit, de la parole, de l'articulation ou de la voix, etc.), de juger de la nécessité immédiate ou différée d'une rééducation* » (BRIN, COURRIER, LEDERLE, MASY, 2004 : 36). Le bilan orthophonique est un acte régi par une nomenclature, réalisé sur prescription médicale et remboursé par les caisses d'assurance maladie.

D'autre part, l'évaluation peut être intégrée au bilan de renouvellement, qui permet de poursuivre une rééducation lorsque le nombre de séances requis est épuisé. Lors de ce bilan, l'évolution des troubles constatés lors du bilan initial peut être mise en évidence.

De plus, l'évaluation correspond également à l'évaluation des pratiques professionnelles, devenue obligatoire en orthophonie. Elle est présente premièrement dans la convention à laquelle sont soumis les orthophonistes libéraux. Deuxièmement, l'obligation d'évaluation des pratiques professionnelles des médecins n'est pas encore étendue aux professionnels paramédicaux tels que les orthophonistes, mais l'HAS précise que ceux-ci sont impliqués dans la

mise en place de l'évaluation des pratiques professionnelles à travers leur obligation de formation continue (loi du 9 août 2004), selon laquelle : « *l'obligation de formation est satisfaite notamment par tout moyen permettant d'évaluer les compétences et les pratiques professionnelles* ».

Enfin, l'évaluation en orthophonie peut être aussi relative à l'évaluation de recherche. En effet, M. Bot mentionne que l' : « *ANAES demande que soient menées des études de type essai clinique démontrant l'efficacité des approches thérapeutiques en orthophonie* » (BOT, 2003 : 32).

1.4.2. Les avancées en évaluation professionnelle

Dans son étude M. Bot a décrit les avancées qui ont eu lieu en matière d'évaluation professionnelle depuis la réforme hospitalière du 31 juillet 1991. Elle note que cette réforme a fait apparaître la notion d'évaluation des pratiques professionnelles et que, depuis, plusieurs dispositifs ont été mis en place en orthophonie. Par exemple, elle évoque l'instauration des références médicales opposables (RMO) qui, établies par des comités d'experts, indiquent aux médecins ce qui ne doit pas être prescrit dans des cas précis, ou encore la participation de l'Union Nationale pour le Développement de la Recherche et de l'Evaluation en Orthophonie (UNADREO) dans la mise en place d'actions de recherche sur le thème de l'évaluation. Dans mon étude, je ne décrirai qu'une forme de dispositif d'évaluation des pratiques, aussi le lecteur pourra se reporter à la recherche menée par M. Bot, afin d'avoir plus de détails.

La loi du 6 mars 2002 et l'avenant conventionnel du 13 mars 2002 relatifs aux mesures visant : « *une meilleure coordination entre prescripteurs et orthophonistes [pour contribuer] à la qualité des pratiques des soins d'orthophonie* » a mis en place :

- un Accord National de Bon Usage de l'architecture rédactionnelle des comptes rendus de bilans orthophoniques, afin de promouvoir cet outil de coordination et ainsi favoriser les relations avec les médecins prescripteurs. Ce dispositif repose, d'une part, sur une analyse quantitative réalisée à partir de la facturation des bilans orthophoniques, et d'autre part, ponctuellement, sur des

analyses qualitatives effectuées à partir du recueil par le service du contrôle médical des comptes rendus de bilans orthophoniques,

- un contrat de bonnes pratiques auquel l'orthophoniste peut adhérer individuellement et qui l'amène à participer chaque année, sur un thème défini paritairement à l'échelon national, à une action de formation continue conventionnelle comportant un module d'évaluation de l'impact de cette formation sur sa pratique.

1.4.3. Une évaluation est-elle envisageable dans le domaine de cette recherche ?

J'ai exposé brièvement les différents dispositifs d'évaluation des pratiques professionnelles existant dans le domaine de la santé. De plus, j'ai mentionné à quels niveaux l'évaluation se présente dans la pratique orthophonique. Il s'agit à présent, en réponse à ma problématique, de se demander si, d'une part, dans le cadre d'un mémoire de fin d'études, et d'autre part, de manière plus générale, l'utilisation du livre dans les prises en charge d'enfants présentant des troubles dyslexiques, peut être sujette à une évaluation et si oui, de quelle manière.

Au vu de ce qui a été décrit précédemment, nous remarquons, premièrement qu'un processus d'évaluation des pratiques demande beaucoup de temps et que, deuxièmement il nécessite la participation d'un collège de professionnels. Ainsi, dans le cadre d'une recherche individuelle et peu étalée dans le temps il paraît difficile d'instaurer une telle démarche.

Par ailleurs, plus généralement, nous pourrions envisager une méthode d'évaluation de type audit clinique dans le domaine qui nous intéresse. Néanmoins, plusieurs freins à la mise en place d'une telle démarche peuvent être soulignés.

D'abord, la première difficulté pouvant être rencontrée est relative à la constitution de référentiels. D'une part, les différentes perspectives, les différents courants de pensée s'intéressant aux troubles développementaux du langage écrit et à leurs approches thérapeutiques ne permettent pas actuellement de définir une

norme. D'autre part, la mise en place d'un tel dispositif paraît être ardue, voire peu pertinente dans le domaine de l'utilisation du livre avec les enfants ayant des troubles dyslexiques dans la mesure où nous sommes face à l'usage d'un outil bien défini et qui ne semble pas être utilisé systématiquement.

De plus, en raison des nombreuses implications personnelles et du caractère intimiste de la relation entre le thérapeute et le patient, la pratique orthophonique peut être considérée plus comme un art que comme une simple technique. Ainsi, l'évaluation des pratiques de soins peut se heurter à cette incontournable subjectivité difficile à expliquer. De ce fait, la démarche évaluative a un caractère éthique qui rend son instauration complexe.

Il ressort des raisons que je viens d'énoncer que l'évaluation des pratiques professionnelles ne paraît pas être la démarche la plus pertinente pour ma recherche. Il s'agit alors de se tourner vers un autre dispositif. Le champ de l'analyse des pratiques professionnelles apparaît comme un moyen alternatif pour étudier les pratiques orthophoniques dans le domaine de l'utilisation du livre dans les rééducations des troubles dyslexiques.

Chapitre 2 : L'analyse des pratiques professionnelles

Mes recherches bibliographiques se sont ensuite tournées vers la notion d'analyse des pratiques professionnelles. Il s'agira d'étudier ce que recouvre cette notion et de comprendre en quoi, d'une part, elle peut éclairer les pratiques existantes dans le domaine du livre dans les troubles dyslexiques, et d'autre part, en quoi elle participe à la formation professionnelle.

2.1. Qu'est-ce que l'analyse des pratiques professionnelles ?

Dans cette partie je m'attacherai à définir les différents termes qui composent la notion d'analyse des pratiques professionnelles. Ainsi, je définirai successivement les termes suivants : « analyse », « pratique », « professionnelle » et enfin « analyse des pratiques professionnelles ».

2.1.1. Définition du terme « analyse »

Le terme « analyse » trouve son origine dans le mot grec « *analusis* » qui signifie : « *décomposition* » (MERLET, 2004 : 83). Il comporte un double usage, appartenant tantôt au domaine de la chimie, dans le sens d'une : « *décomposition en éléments de la matière* » (BEILLEROT, 2003), tantôt à celui de la pensée par une : « *décomposition en éléments des idées, des notions ou des concepts* » (2003). Ainsi, le terme analyser sous-entend une opération de division, de fragmentation et : « *implique la reconnaissance qu'un ensemble est constitué de parties qui, identifiées, permettront d'atteindre les noyaux, les insécables de cet ensemble [et que] l'agencement de ces parties permettrait de retrouver l'ensemble dans son intégrité* » (2003).

L'analyse apparaît donc comme une démarche dans laquelle les différentes parties d'un tout sont identifiées, étudiées et comparées, et ce dans le but de comprendre les rapports qu'elles entretiennent entre elles et la manière dont elles sont agencées pour former une totalité.

2.1.2. Définition de la « pratique »

Selon J. Beillerot, la pratique est, dans son sens courant : « *toute application de règles, de principes qui permet d'effectuer concrètement une activité, qui permet donc d'exécuter des opérations, de se plier à des prescriptions* » (BEILLEROT, 2003). Il ajoute que la pratique : « *ne renvoie pas immédiatement au faire et aux gestes, mais aux procédés pour faire* » (2003). La pratique comporte donc une double dimension. Une première qui renvoie aux règles d'action, c'est-à-dire à la technique employée, la morale et l'idéologie défendues et une deuxième qui concerne plus spécifiquement l'exercice de la pratique elle-même ou sa mise en œuvre.

Pour compléter cette première approche, la définition de J-M Barbier peut être citée. Cet auteur définit plus spécifiquement la pratique comme un : « *processus de transformation d'une réalité en autre réalité, requérant l'intervention d'un opérateur humain* » (BARBIER, 2000 : 40). La notion de résultat ressort de cette nouvelle définition. En effet, afin de spécifier une pratique donnée, il sera nécessaire d'interroger, d'une part, le type de réel qu'elle transforme, et d'autre part, la nature de la transformation.

Ainsi, s'intéresser à une pratique, c'est-à-dire chercher à en avoir une connaissance précise, nécessite de prendre en compte tous ses processus et toutes les réalités qui l'accompagnent. Il s'agira donc d'étudier, dans un domaine donné, comment elle se met en place, comment elle est mise en œuvre et enfin quel est son résultat.

2.1.3. Définition du terme « professionnel »

Le terme professionnel s'attache à un métier et renvoie à : « *une activité de transformation dans des conditions économiques et sociales déterminées* » (BEILLEROT, 2003). Il est donc question d'une activité contribuant à la vie productive d'un ensemble social, cette production pouvant être de différents ordres.

D. Millet précise quant à lui que la pratique professionnelle est : « *un ensemble d'actes ou de gestes professionnels propres à une profession, à un groupe ou à une personne, suffisamment organisés entre eux, suffisamment stabilisés pour pouvoir être identifiés comme tels, observés et décrits, ayant une grande probabilité de se reproduire ou qui se répètent dans des situations plus ou moins analogues ou dans des classes de situations* » (MILLET, 2005 : 9).

2.1.4. Définition de la notion d' « analyse des pratiques professionnelles »

Au vu des différentes définitions proposées, nous pouvons dire qu'analyser la pratique professionnelle consiste à construire une totalité signifiante en interrogeant les éléments qui la composent, c'est-à-dire en étudiant les objectifs visés, les procédés mis en œuvre et les résultats obtenus, et ce dans le cadre d'une production socio-économique donnée. Ce processus doit permettre de : « *décrire, comprendre ou enrichir la capacité d'action d'un opérateur en situation professionnelle* » (GOMEZ, 2005 : 48). Cette démarche de théorisation des pratiques se fait : « *à partir de modèles et concepts issus de recherches, ou de la formalisation des outils qui émanent des expériences des praticiens eux-mêmes* » (ALTET, 2000 : 23).

C. BLANCHARD-LAVILLE définit plus précisément l'analyse des pratiques professionnelles comme une : « *activité de formation, organisée dans un cadre institué de formation professionnelle, initiale ou continue, et concernant des professionnels qui exercent des métiers ou des fonctions comportant des*

dimensions relationnelles importantes dans des champs diversifiés, induisant des dispositifs dans lesquels les sujets sont invités à s'impliquer dans l'analyse, c'est-à-dire à travailler à la co-construction du sens de leurs pratiques et/ou à l'amélioration des techniques interindividuelles, le plus souvent groupale, qui s'inscrit dans une certaine durée et nécessite la présence d'un animateur, en général professionnel lui-même dans le domaine des pratiques analysées, garant du dispositif en lien avec des références théoriques affirmées » (BLANCHARD-LAVILLE, 2004 : 16)

2.2. Adopter une posture réflexive dans l'analyse des pratiques

Lors de mes lectures exploratoires, j'ai pu remarquer que de nombreux dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles donnaient une place importante au concept de « pratique réflexive ». J'ai ainsi souhaité me pencher sur ce concept, afin de comprendre quels types de réflexions étaient recherchés sur la pratique dans ces dispositifs. Je m'attacherai donc à étudier brièvement, tout d'abord les origines et les fondements de la pratique réflexive, puis ce que ce concept recouvre et enfin les finalités de celui-ci.

2.2.1. Origines et fondements de la « pratique réflexive »

Le concept de « pratique réflexive » trouve son origine dans les travaux de Schön et Argyris et a pris de l'ampleur avec les écrits de Schön (1983, 1987). Ce dernier s'est intéressé aux savoirs issus de la pratique même et en a fait : « *un outil de formation à l'efficacité professionnelle* » (MIRON, PRESSEAU, 2001 : 91). La pratique réflexive s'insère cependant dans la continuité des travaux du philosophe J. Dewey qui a étudié la relation entre l'action et le savoir. D. Schön a donc poursuivi les réflexions de J. Dewey en observant : « *la relation entre les savoirs académiques et la pratique professionnelle auprès de nombreux professionnels* » (2001 : 102).

J-M. Miron et A. Presseau ont relevé les constatations qui ont découlé de ces observations et qui ont posé les jalons de la pratique réflexive. Les constatations sont les suivantes :

- « *les praticiens compétents ont davantage de connaissances qu'ils ne peuvent en dire* »,
- « *il n'y a pas de modèles de cette connaissance* »,
- « *ces personnes utilisent une réflexion en cours d'action pour adapter leur pratique à l'unicité de la situation* »,
- « *ce type de réflexion possède ses propres balises, incluant une rigueur comparable à celle de la recherche et de l'expérimentation* »,
- « *qu'il est possible d'éduquer les praticiens inexpérimentés à cette pratique réflexive* » (2001 : 103).

Ils ont ainsi constaté que les savoirs universitaires ne pouvaient pas ou peu s'appliquer aux situations singulières et complexes qui caractérisent l'agir professionnel. A partir de là, D. Schön a décidé d'étudier les savoirs issus de la pratique professionnelle en se penchant de manière attentive sur ce que font réellement les praticiens et sur les réflexions qui peuvent en découler.

2.2.2. Qu'est-ce que « la pratique réflexive » ?

La « pratique réflexive » pourrait désigner la pratique même de réflexion que chacun fait quand il réfléchit. Il s'agirait alors d'une suite d'opérations intellectuelles, qu'il est possible de nommer : « *pratique intellectuelle* » (PERRENOUD, 2004 : 36). Cette dernière s'appuie généralement sur le langage et les concepts qu'il véhicule, ce qui amène P. Perrenoud à souligner qu'elle est aussi : « *une pratique langagière, dialogique et sociale* » (2004 : 36) et cela même si aucune conversation avec autrui n'est entamée. Cela peut en effet s'apparenter à une : « *conversation avec soi-même* » (2004 : 37) dans le sens où les réactions d'autrui sont : « *imaginées, espérées ou redoutées, sur la base de l'expérience et d'une connaissance des idées, des arguments, des valeurs qui s'affrontent dans un champ social donné* » (2004 : 37)

Or, pour Schön, une pratique professionnelle n'est pas réflexive du seul fait que le praticien réfléchit avant d'agir, analyse la situation, compare divers moments de l'action, anticipe tels ou tels obstacles. Un praticien est réflexif : « *lorsqu'il prend sa propre action comme objet de réflexion* » (2004 : 37). Plus précisément, le praticien réflexif est un praticien : « *qui se regarde agir comme dans un miroir et cherche à comprendre « comment » il s'y prend, et parfois « pourquoi » il fait ce qu'il fait, éventuellement contre son gré* » (2004 : 38).

Ainsi, la pratique réflexive se distingue de la réflexion banale par le fait qu'elle permet : « *le passage de représentations syncrétiques et intuitives à des données plus analytiques, des observations précises, des expériences mises en mots, un essai de formalisation des matériaux ainsi qu'une approche méthodique et systématique du réel et de l'action* » (2004 : 44).

2.2.3. Réflexions mobilisées dans la « pratique réflexive »

Attachons nous à présent à mieux comprendre quels genres de savoirs la pratique réflexive mobilise et lesquels elle engendre.

Comme le mentionne P. Perrenoud, Schön distingue : « *réflexion dans l'action* » (*reflection in action*) et « *réflexion sur l'action* » (*reflection on action*) » (2004 : 38).

2.2.3.1. La réflexion « dans l'action »

La réflexion « dans l'action » est la connaissance implicite et tacite que le professionnel possède dans les gestes quotidiens et qui lui permettent de réguler l'action en train de se faire. Elle désigne : « *à la fois un moment et une logique de régulation* » (2004 : 38). Elle se situe dans l'action en train de s'accomplir, elle est alors : « *simultanée à l'action, stimulée par la surprise et l'étonnement* » (MIRON, PRESSEAU, 2001 : 103). Pour D. Schön, cité par J-M. Miron et A. Presseau cette réflexion est au centre : « *de l'art par lequel les praticiens négocient efficacement avec des situations d'incertitudes, d'instabilité, d'unicité et les conflits de valeurs qui les caractérisent* » (2001 : 103). Cette réflexion dans l'action se construit par

l'expérience de la pratique, qui amène le praticien à posséder un savoir-faire pratique constitué : « *de balises et de plans antérieurs à l'action* » (2001 : 103), qui nourrissent et amènent à des réflexions pour l'action en cours et celles à venir.

2.2.3.2. La réflexion « sur l'action »

P. Perrenoud distingue deux temps de la réflexion sur l'action :

- « *le temps de l'action en cours* » (PERRENOUD, 2004 : 38) qui amène à une réflexion dans l'action, ce qui la rend précaire et sans distance,
- « *le temps de l'après-coup* » (2004 : 38) qui se fait une fois que l'action est achevée et qui offre la possibilité de prendre du recul, en empêchant toutefois de modifier le cours des événements. Elle demande donc au praticien de mettre en mémoire ses observations, ses questionnements, ses ébauches de raisonnement qu'il n'a pas le temps d'approfondir dans l'action mais sur lesquels il reviendra plus tard. Cette réflexion dans « le temps de l'après-coup » va permettre au praticien de développer : « *un répertoire d'attentes, d'images et de techniques [qui vont lui apprendre] quoi regarder et comment répondre à ce qu'il trouve* » (MIRON, PRESSEAU, 2001 : 104). Elle vise donc : « *la compréhension dans un but de transformation* » (2001 : 104) en ceci qu'elle aide le praticien à se construire une représentation de son monde pratique.

2.2.4. Finalités de la pratique réflexive

La réflexion de « l'action en cours » et plus particulièrement celle de « l'après-coup » permettent, d'une part, de revenir sur ce qui s'est passé, et d'autre part, d'anticiper les nouvelles actions à venir.

En effet, P. Perrenoud relève les deux fonctions majeures de la réflexion sur l'action :

- une fonction de « catharsis » qui amène le professionnel à pouvoir se détacher du passé en lui permettant de revenir sur ses actes et ainsi de comprendre, de construire du sens ou de la cohérence à posteriori, et enfin d'intégrer la situation vécue de manière intellectuelle et émotionnelle,

- une fonction « d'apprentissage », qui par l'analyse des situations vécues permet au professionnel, entre autre, de se préparer à faire face à des situations analogues en développant un savoir d'expérience qui va enrichir la pratique professionnelle.

Ainsi, il est bon de réfléchir sur son action, au sens donné par Schön, pour comprendre, voire justifier ses propres actes, pour prendre de bonnes résolutions en cherchant à ne pas commettre deux fois les mêmes erreurs et enfin pour apprendre de l'expérience.

2.3. Fonctions de l'analyse des pratiques professionnelles et liens avec mes objectifs de recherche

L'étude précédemment faite de la notion d'analyse des pratiques professionnelles et de la pratique réflexive, qui sous-tend généralement cette analyse, nous donne un premier aperçu des objectifs qui sont recherchés. M. Altet les détaille et en fait la synthèse en disant que : « *l'analyse de pratiques a une double fonction pratique et théorique* » (ALTET, 2000 : 25).

Je décrirai successivement « la fonction théorique » et « la fonction pratique », en les liant avec mon travail de recherche sur les pratiques orthophoniques dans le domaine de l'utilisation du livre avec les enfants présentant des troubles dyslexiques.

2.3.1. La fonction « théorique »

L'analyse des pratiques consiste à : « *produire des savoirs sur la pratique par une recherche sur les processus et leur fonctionnement* » (2000 : 25), cela dans le but de produire un modèle d'intelligibilité des processus thérapeutiques observés. M. Altet souligne en outre que : « *les savoirs produits sont heuristiques et ouvrent des pistes de réflexion et de problématisation* » (2000 : 26).

Ainsi, l'analyse des pratiques professionnelles apparaît comme un bon moyen de tendre à mon objectif de départ soit, d'une part, d'approfondir l'état des lieux des pratiques orthophoniques dans le domaine de l'utilisation du livre avec les enfants ayant des troubles dyslexiques, d'autre part, d'avoir une idée plus précise de la manière dont ont été construites ces pratiques. En effet, en m'intéressant aux pratiques orthophoniques décrites par les professionnels eux-mêmes, en les mettant en situation d'analyser ce qu'ils font en séance et d'expliquer comment et pourquoi ils fonctionnent ainsi, cela devrait me permettre d'avoir une meilleure connaissance des pratiques effectives des orthophonistes dans ce domaine-là. De plus, en analysant et en corrélant les dires des professionnels, une certaine formalisation des pratiques orthophoniques devrait pouvoir être entamée.

2.3.2. La fonction « pratique, opératoire »

L'analyse de pratiques a une fonction opératoire dans la mesure où il s'agit de mettre en mots des actions qui jusque là n'étaient qu'intuitives, c'est-à-dire d'utiliser des outils conceptuels permettant aux professionnels de prendre conscience, de construire une lecture objective de ce qui est fait en séance : « *afin de prendre conscience des choix pris, des stratégies mises en œuvre et de conduire à la construction de modèles d'action* » (2000 : 25). M. Altet ajoute que : « *ces outils servent à expliquer et à réorganiser les schèmes d'action utilisés en situation, à formaliser les savoirs pratiques issus d'expériences* » (2000 : 25). L'analyse des pratiques permet ainsi de rendre explicites les savoirs mobilisés dans l'action, de les : « *conscientiser au cours d'échanges et d'explications* » (2000 : 25). De plus, elle servira à : « *concevoir, à construire et expérimenter de nouvelles pratiques [...] à partir de règles ou de modèles d'action formalisés* » (2000 : 25).

L'objectif principal de ma recherche est d'offrir aux orthophonistes un réel espace de parole, dans lequel ils pourront se pencher sur cet aspect précis de leur pratique, qui est l'usage du livre dans leurs rééducations des troubles dyslexiques, l'objectif étant, aux travers des réflexions qui émergeront, de les amener à aborder

d'une façon nouvelle l'utilisation du support livre dans leurs séances. En effet, comme il ressort de la fonction pratique décrite par M. Altet, le fait de mettre en mots des actions faites quotidiennement doit permettre aux professionnels, et donc aux orthophonistes participant à mon étude, de modifier, voire d'améliorer leur manière de faire par une plus grande conscience des processus en jeu.

Chapitre 3 : Recherche d'un dispositif d'analyse des pratiques professionnelles

Mes recherches bibliographiques se sont ensuite orientées vers les différents dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles qui étaient à ma disposition. Je décrirai ainsi successivement ce qu'est un groupe d'analyse, puis deux techniques d'enquête empruntées aux Sciences Sociales, l'observation directe et l'entretien de recherche. Pour chacun d'eux, je m'attacherai à les définir, à décrire les intérêts qu'ils comportent et enfin les limites que je peux rencontrer en faisant appel à eux, cela dans le but de trouver le dispositif adéquat pour tendre à mes objectifs de recherche.

3.1. Les groupes d'analyse

Lors de mes lectures exploratoires sur l'analyse des pratiques professionnelles, j'ai relevé que cette dernière se faisait le plus souvent au sein d'un groupe. Ce constat m'a amenée à me pencher sur ce qu'étaient ces groupes et la manière dont ils étaient mis en œuvre.

3.1.1. Qu'est-ce qu'un groupe d'analyse ?

L'analyse des pratiques professionnelles peut se faire en petits groupes composés généralement de 8 à 10 personnes. Les participants se réunissent régulièrement et sont accompagnés d'un animateur qui guide les participants et le bon fonctionnement du groupe. Plusieurs groupes différents coexistent, chacun fonctionnant avec notamment des visées et des ancrages théoriques différents. Nous pouvons, à titre d'exemple citer les Groupes d'Analyse de Pratiques Professionnelles (GAPP), les Groupes d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives (GREASE) ou encore les groupes Balint, groupes que nous retrouvons principalement dans le domaine de l'éducation ou de la médecine.

Afin de comprendre de manière plus précise comment peut fonctionner un groupe d'analyse, je vais expliquer, de manière synthétique, comment se présentent les groupes Balint.

➤ ***L'exemple des groupes Balint***

Les groupes Balint trouvent leur ancrage dans la psychanalyse et ont comme visée de permettre aux participants de : « *se dégager de la répétition de la difficulté professionnelle par la transformation, l'évolution et la production de connaissance de et sur la personne* » (HUET, 2005 : 204). Ils ont été fondés dans les années 1950 par un psychanalyste, Michaël Balint, qui souhaitait permettre aux médecins généralistes d'explorer en profondeur les implications psychologiques inhérentes à la relation médecin-malade. Il pensait, en effet, que tout soin nécessitait pour le médecin de se placer dans une attitude psychothérapique, afin de : « *pouvoir entendre et comprendre les enjeux de la demande du patient* » (BLANCHARD-LAVILLE, 2004 : 17) et il a donc décidé de mettre en place des groupes restreints de 8 à 10 médecins généralistes pour investir cette question de leur pratique. Les participants se réunissaient ainsi régulièrement en présence d'un « leader », c'est-à-dire d'un animateur, qui avait comme rôle, d'une part, de rendre le groupe chaleureux, amenant de ce fait les participants à se confier sans peur du jugement, et d'autre part, d'intervenir, afin de donner certaines interprétations à ce qui était dévoilé dans le groupe. Ainsi, à chaque rencontre, un médecin présente un cas, ce qui lui permet : « *de prendre conscience, à partir de ce qui lui est renvoyé par les autres participants du groupe ou par les leaders, de la façon dont il utilise sa personnalité, ses convictions scientifiques, ses modèles de comportement, ses motifs inconscients [...] face à la demande du patient* » (2004 : 17), cela dans le but d'être plus à l'aise dans sa relation avec les patients.

Les groupes Balint paraissent toujours se poursuivre dans le domaine de la médecine générale et ont été, depuis la mort de son fondateur, élargis à d'autres secteurs d'activités. En effet, nous pouvons citer en exemple C. Blanchard-Laville qui a développé le concept de ce groupe à orientation psychanalytique dans différents domaines, tels que l'enseignement. Elle fait le choix de parler aujourd'hui plutôt : « *d'accompagnement clinique* » (2004 : 18) en cherchant à

instaurer : « *un échange de paroles en petit groupe, centré sur les implications psychiques de la pratique de professionnels de l'éducation et de la formation* » (2004 : 18).

L'exemple des groupes Balint nous donne un aperçu de ce que peuvent être les groupes d'analyse de pratiques professionnelles. Néanmoins, précisons que tous les dispositifs en groupe mis en œuvre actuellement ne relèvent pas forcément de la même orientation. En effet, bien que tous les groupes aillent dans le sens d'une amélioration des pratiques professionnelles, chacun d'entre eux tend à des objectifs différents et est ancré dans un courant théorique particulier.

3.1.2. Intérêts des dispositifs groupaux

Comme il a été mentionné dans le chapitre précédent, l'analyse de pratiques tend à remplir : « *une double fonction pratique et théorique* » (ALTET, 2000 : 25). Le travail en groupe et la parole publique qui l'accompagne permettent de remplir ces deux fonctions, c'est-à-dire qu'ils amènent, d'une part, les professionnels à modifier, à améliorer leurs manières d'appréhender leurs prises en charge et qu'ils participent, d'autre part, à l'enrichissement d'une profession donnée en produisant : « *des modèles d'intelligibilité* » (2000 : 26) des pratiques existantes.

En effet, premièrement, la dynamique du groupe amène à des délibérations collectives qui conduisent à la modification et à la consolidation de certaines règles de pratiques professionnelles, ainsi qu' : « *à la co-construction de nouveaux référentiels symboliques et normatifs* » (LECLERC, BOURASSA, 2004 : 120). Qui plus est, comme C. Leclerc et B. Bourassa le soulignent : « *le travail de groupe vise ultimement l'objectivation des savoirs expérientiels dans un univers symbolique qui leur permet de s'incorporer dans un stock commun de connaissances, de se faire reconnaître publiquement et d'acquérir la légitimité requise pour se transmettre des milieux de pratiques aux instances politiques décisionnelles* » (2004 : 120).

Une analyse des pratiques professionnelles en groupe amènerait donc à une meilleure connaissance des pratiques orthophoniques dans le domaine de l'utilisation du livre dans les prises en charge d'enfants présentant des troubles dyslexiques et ainsi à une reconnaissance de la profession.

Deuxièmement, comme le disent C. Leclerc et B. Bourassa : « *les nouvelles normes [que le groupe] met en avant deviennent des incitations étonnamment puissantes pour permettre à chacun de transcender certaines de ses manières habituelles de faire les choses* » (2004 : 120). Ainsi, par la reconnaissance qu'il peut offrir, il participe à alimenter le désir des membres de se dépasser et de se soutenir mutuellement. Effectivement, il donne aux participants l'impulsion et le dynamisme nécessaires pour adopter de nouvelles conduites dans la mesure où il est plus facile et plus stimulant : « *de traduire ses idées ou ses intentions en actes lorsqu'elles ont été exprimées auprès de collègues du groupe, lorsqu'elles ont été nuancées, transformées, validées et renforcées par les échanges* » (2004 : 121).

Ainsi, de proposer aux orthophonistes qui ont participé à l'enquête menée par A. Cripia et C. Garnier, de se réunir pour partager leurs expériences rééducatives autour du livre dans leurs prises en charge d'enfants ayant des troubles dyslexiques, permettrait une confrontation de points de vue, pouvant amener les professionnels à aller plus loin dans ce domaine de leur pratique.

3.1.3. Limites par rapport à ma recherche

Au cours de mes recherches bibliographiques sur les groupes d'analyse, plusieurs limites me sont apparues.

La limite principale réside dans le fait qu'animer un groupe d'analyse nécessite, d'une part, une certaine professionnalité, et d'autre part, une formation spécifique. Ainsi, premièrement, n'étant qu'à la fin de mon cursus initial, je ne dispose encore ni de savoirs cliniques, ni d'expérience professionnelle à proprement parler, ce qui ne me permet pas d'avoir des apports suffisants à fournir aux professionnels dans un groupe qui concernerait des pratiques rééducatives. Deuxièmement, au cours de ma formation initiale, je n'ai pas été

sensibilisée à l'analyse des pratiques et dans une mesure encore moindre à l'animation d'un tel dispositif. Il me faudrait donc préalablement suivre une formation me permettant d'avoir les compétences nécessaires pour tenir le rôle d'animateur. Pour ces premières raisons, je ne me sentais pas en mesure d'animer un tel groupe.

Les limites secondaires concernent la faisabilité de mettre en place un groupe dans le cadre d'un mémoire de recherche effectué sur 9 mois. Participer à un groupe d'analyse ne constitue pas un fait isolé. Il s'agit bien d'une démarche s'effectuant sur plusieurs séances et qui sous-tend une participation régulière et : « *une durée importante [de] travail* » (BLANCHARD-LAVILLE, 2004 : 18). Le temps qui m'est imparti pour mener cette étude n'est donc pas suffisant pour mettre en place un tel dispositif. De plus, la participation à un groupe d'analyse doit découler d'une démarche personnelle du praticien, ce qui n'est pas le cas dans un mémoire de recherche, dans lequel les participants sont sollicités par un étudiant et donc par une personne extérieure.

Ne pouvant mettre en place un dispositif groupal d'analyse des pratiques professionnelles, je me suis alors tournée vers les méthodes d'enquête développées en Sciences Sociales. J'ai ainsi porté mon attention, d'une part, sur l'observation, qui est une méthode d'enquête directe, et d'autre part, sur l'entretien, qui est, lui, une méthode indirecte.

3.2. L'observation directe

3.2.1. Qu'est-ce que l'observation directe ?

Pour reprendre une définition proposée par J. Massonat : « *l'observation est un mode d'élaboration des connaissances à partir de problèmes directement observables ou non, à des fins de culture, de formation professionnelle et de recherche. L'observation systématique se fait à partir d'un contact direct ou filmé avec les situations qui permettent l'étude de problèmes préalablement explicités* » (MASSONAT, 2002 : 26). L'observation directe fait appel aux cinq sens de

l'observateur et demande à celui-ci la mise en place d'opérations diverses, telles que la sélection d'indices, la catégorisation ou la dénomination de ceux-ci par exemple. Elle permet de décrire les éléments observés mais aussi de donner une signification à un ensemble de phénomènes qui sont le plus souvent non directement perceptibles.

3.2.2. Intérêts de l'observation directe

L'observation directe apparaît comme un moyen privilégié pour accéder aux pratiques orthophoniques et aux réflexions qui peuvent en découler par les professionnels eux-mêmes.

En effet, premièrement, c'est la seule technique permettant de vérifier que le projet d'action de l'interviewé ou du questionné est bien traduit dans l'action. J. Massonat note que : « *de nombreux travaux attestent de décalages existants entre les intentions, anticipations verbales ou prédictions de comportement recueillies par questionnaire et les conduites effectives de ces mêmes personnes* » (2002 : 21).

Deuxièmement, l'observation directe est à la fois une technique de recueil de données et une pratique réflexive conduisant à leur ordonnancement. Effectivement, il ne s'agit pas seulement d'attester l'existence d'éléments observés, il faut aussi sélectionner, construire des significations, analyser, afin d'arriver à ce que : « *tout ce travail se concrétise dans une description, à visée explicative ou compréhensive, communiquée à des interlocuteurs, selon des formes qui tiennent en partie à la relation contractuelle qui les lie à l'observateur* » (2002 : 27).

Ainsi, d'observer directement en filmant des séances autour du livre avec les enfants présentant des troubles dyslexiques, pour ensuite analyser la séance avec le praticien permettrait, d'une part, de voir les pratiques effectives en séance, et d'autre part, permettrait au professionnel d'avoir un retour réflexif sur ses propres actions.

3.2.3. Limites par rapport à ma recherche

Théoriquement, la technique d'observation des pratiques professionnelles dans l'utilisation du livre dans les troubles dyslexiques présente l'avantage de permettre d'étudier les pratiques réelles des orthophonistes, alors que les techniques de questionnaire et d'entretien ne permettent de recueillir que des dires. Pourtant, plusieurs difficultés concernant l'observation semblent rédhibitoires pour ma recherche.

Sur le plan éthique tout d'abord, il paraît difficile d'imposer au patient la présence d'une tierce personne. Il peut, en effet, être intrusif pour l'enfant de s'immiscer dans la relation thérapeutique qu'il a établie avec l'orthophoniste.

De plus, comme le mentionnaient déjà A. Cripia et C. Garnier dans leur travail de recherche : « *pour réaliser une observation, nous serions contraintes de demander à chaque orthophoniste observé de faire usage du livre lors d'une séance particulière, ce qui induirait une situation de rééducation artificielle* » (CRIPIA, GARNIER, 2008 : 91). Or, l'intérêt de faire appel à l'observation directe est de pouvoir étudier et analyser les pratiques professionnelles réelles.

Enfin, se laisser observer ne va pas de soi. Effectivement, l'observation filmée d'une séance de rééducation doit aboutir à une lecture critique, dans un sens positif ou péjoratif, de la pratique professionnelle effective et cette démarche n'est pas aisée dans la mesure où se regarder faire et se remettre en question peut être difficile, d'autant plus quand une personne extérieure assiste au visionnage et pousse à la réflexion.

Pour toutes ces raisons, l'observation directe ne me semble pas être l'outil adapté pour ma recherche.

3.3. Qu'est-ce qu'un entretien et plus particulièrement un entretien de recherche ?

3.3.1. Qu'est-ce qu'un entretien ?

L'entretien est une situation d'interaction mais une interaction particulière. W. Labov et D. Fanshel, cités par A. Blanchet et A. Gotman le définissent comme un : « *speech event (événement de parole) dans lequel une personne A obtient une information d'une personne B, information qui était contenue dans la biographie de B* » (BLANCHET, GOTMAN, 2007 : 17), c'est-à-dire quelque chose qui a été vécu par B. L'information recueillie par dires n'est ainsi pas directe mais elle a été préalablement assimilée et subjectivée.

L'enquête par entretien est un instrument qui, par le biais de la parole, aide à mettre en évidence des faits particuliers. A. Blanchet et A. Gotman soulignent que ces derniers concernent : « *les systèmes de représentations (pensées construites) et les pratiques sociales (faits expérimentés)* » (2007 : 23).

➤ **Les pensées construites**

L'entretien permet de recueillir des dires concernant les représentations que les sujets se sont construites dans un domaine donné. A. Blanchet et A. Gotman notent en effet qu'il s'agit : « *d'un savoir que les individus d'une société donnée ou d'un groupe social élaborent au sujet d'un segment de leur existence ou de toute leur existence* » (2007 : 23). Ainsi, par le biais de l'entretien pourra être analysé : « *le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs* » (2007 : 23), ce qui permettra de mettre en évidence les systèmes de valeurs et les normes ou les principes à partir desquels s'orientent et se déterminent les différents acteurs. Comme le précisent A. Blanchet et A. Gotman, cette technique d'enquête : « *donne accès à des idées incarnées, et non pas préfabriquées, à ce qui constitue les idées en croyance et qui, pour cette raison, sera doté d'une certaine stabilité* » (2007 : 24).

➤ **Les faits expérimentés**

Comme nous venons de le voir, l'entretien permet d'accéder à des représentations. Rajoutons que ces dernières sont articulées à un contexte et s'inscrivent dans un réseau de significations. Dans un entretien, il ne s'agit donc pas seulement de faire décrire mais : « *de faire parler sur* » (2007 : 25). En plus de parler « de » leurs représentations, les interviewés sont invités, au cours d'un entretien, à parler « sur » les représentations qu'ils ont élaborées de leurs expériences propres. Ces dernières peuvent être relatives : « *à des faits plus ou moins matérialisés, plus ou moins institutionnalisés, plus ou moins ponctuels ou au contraire extensifs* » (2007 : 25) et peuvent concerner : « *une vie entière, une période de vie ou une trajectoire sociale, un savoir-faire précis, un savoir plus diffus, un problème ponctuel, une habitude, les processus d'apprentissage et la reconstitution de processus d'action, le fonctionnement et l'organisation psychique* » (2007 : 25).

3.3.2. Qu'est-ce qu'un entretien de recherche ?

Les entretiens peuvent être de plusieurs types : entretien thérapeutique, d'embauche ou de confession par exemple. L'entretien de recherche se distingue de ces autres formes d'entretien par le fait qu'il : « *est produit à l'initiative de A (le chercheur) et au profit de sa communauté* » (2007 : 17). A. Blanchet définit l'entretien de recherche comme : « *un entretien entre deux personnes, un interviewer et un interviewé, conduit et enregistré par l'interviewer ; ce dernier ayant pour objectif de favoriser la production d'un discours linéaire de l'interviewé sur un thème défini dans le cadre d'une recherche* » (BLANCHET, 2002 : 84-85). Il doit permettre au chercheur d'accéder à des représentations et des opinions individuelles qui seront par la suite analysées.

3.3.3. Intérêts de l'entretien de recherche

Au vu des différents points évoqués précédemment, l'entretien comporte plusieurs intérêts pour ma recherche.

Tout d'abord, comme il a été mentionné, l'entretien constitue un « événement de parole ». De ce fait, et comme le soulignent A. Blanchet et A. Gotman, l'entretien implique : « *un processus d'objectivation* » (BLANCHET, GOTMAN, 2007 : 22) qui fait que l'interviewé construit son discours au cours de l'interaction : « *opérant ainsi une transformation de son expérience cognitive, passant du registre procédural (savoir-faire) au registre déclaratif (savoir-dire)* » (2007 : 26). Ainsi, l'entretien permet de rendre explicites des actes qui allaient de soi, c'est-à-dire d'extérioriser ce qui était intériorisé, ce qui permet à l'interviewé de se poser : « *à la fois hors de lui-même et en vis-à-vis* » (2007 : 26).

De ce premier point, je remarque en premier lieu que l'entretien m'offre la possibilité, en rencontrant les orthophonistes, de recueillir des dires oraux qui me permettront, à la différence du questionnaire, de préciser des éléments qui seraient restés flous. En second lieu, comme nous l'avons vu, l'analyse des pratiques professionnelles a comme fonction pratique d'aider le professionnel à prendre davantage conscience de sa manière de faire en lui permettant, dans un cadre donné, de mettre en mots ses actes, cela dans le but de l'amener à améliorer sa pratique. A cette fin, le dispositif mis en place doit inviter le professionnel à adopter une « posture réflexive », soit de se regarder : « *agir comme dans un miroir* » (PERRENOUD, 2004 : 38). L'entretien de recherche qui, d'une part, est véhiculé par la parole, et d'autre part, implique une fonction d'objectivation, paraît donc être un outil pertinent pour ma recherche.

De plus, l'entretien de recherche a comme intérêt de faire décrire par les professionnels les actes eux-mêmes, mais aussi les représentations, les réflexions qui découleront de ces actes. Cette technique d'enquête semble ainsi être adaptée pour tendre à mes objectifs de recherche et donc à la fois aux fonctions théorique et pratique recherchées dans l'analyse des pratiques professionnelles. En effet, premièrement, ce dispositif me permettra d'avoir une connaissance plus précise des pratiques orthophoniques dans le domaine de l'utilisation du livre avec les enfants présentant des troubles dyslexiques et deuxièmement il amènera les professionnels à se pencher plus spécifiquement sur ce point de leur pratique, ce qui, comme je l'ai déjà mentionné, devrait leur permettre d'améliorer leur pratique.

Ensuite, comme le souligne A. Blanchet, les faits pouvant être étudiés par le biais de l'entretien sont vastes. Ainsi, mon étude, portant sur les pratiques rééducatives des orthophonistes dans un domaine spécifique (les troubles dyslexiques) et avec un outil particulier (le livre), rentre bien dans le cadre que propose l'entretien de recherche.

Enfin, comme l'entretien de recherche a la particularité de faire profiter une communauté, il est un outil intéressant pour chercher à faire connaître les pratiques rééducatives autour du livre dans les troubles dyslexiques. En effet, l'état des lieux auquel doit aboutir cette recherche se fait bien au profit des orthophonistes et des étudiants en orthophonie.

3.3.4. Limites par rapport à ma recherche

Les limites de cette technique d'enquête tiennent essentiellement aux difficultés qui peuvent être rencontrées au cours de l'entretien. En effet, l'entretien de recherche est à la fois une situation d'interaction et une technique qui doit permettre à l'enquêteur de recueillir du matériel verbal qu'il va ensuite analyser.

Ainsi, premièrement, du fait de son caractère interactif, l'entretien ne pourra être reproduit si, pour une raison ou une autre, il est invalidé. En effet, cette particularité est soulignée par A. Blanchet qui relève que : « *contrairement à la répétition du prélèvement biologique qui permet de collecter le même produit, la construction discursive est toujours singulière, jamais reproductible* » (BLANCHET, 2002 : 88). Pour les aspects matériels, il me faudra donc être vigilante, entre autres, aux aspects notamment pratiques des entretiens (panne du dictaphone, piles usagées, etc.).

De plus, la réussite d'un entretien dépend d'une multitude de facteurs, ce qui la rend somme toute aléatoire. A. Blanchet parle du : « *discours qui fluctue en fonction des situations, de l'interlocuteur, de l'humeur de l'interviewé, etc.* » (2002 : 88). Il me faudra donc parvenir à une situation d'interaction à peu près similaire pour chaque entretien, afin de pouvoir comparer les données. Pour cela, il me sera nécessaire de bien préparer mes questions et de, si possible, rencontrer tous

les orthophonistes sur leur lieu de travail. Toutefois, malgré toutes les précautions que j'aurai prises, il existera pourtant forcément des différences qui tiendront au fait que l'entretien est une rencontre, différences qu'il me faudra accepter. Enfin, dans la mesure où je souhaite rencontrer des professionnels pour parler de leurs pratiques et des réflexions qu'ils ont sur celles-ci, nous pouvons imaginer que certains orthophonistes seront mal à l'aise, par crainte du jugement. Il faudra que je veille à instaurer un climat de confiance, en leur expliquant bien mes intentions et en leur rappelant que ma recherche cherche à connaître et à analyser les pratiques et non à les juger.

Deuxièmement, en tant que technique, l'entretien demande une certaine formation pratique, qu'a priori je ne possède pas. Pour combler mon manque de formation pratique, je m'attacherai pour commencer aux connaissances théoriques qui accompagnent les entretiens. Ces dernières, comme nous le verrons dans la suite du mémoire, consistent notamment à connaître les modes d'intervention, c'est-à-dire essentiellement les stratégies d'écoute et d'intervention. Puis, dans la mesure où cette technique de recueil de données nécessite obligatoirement de passer par l'expérience concrète, je me formerai pratiquement en situation d'expérimentation. Cette première difficulté introduit donc le biais suivant : les premiers entretiens seront menés de manière plus maladroite que les derniers, ce qui peut se ressentir sur la valeur des données recueillies. En outre, comme le questionnaire, l'entretien peut, à travers les questions posées, influencer l'interviewé. Il faudra prendre en compte ce point-là lors de la construction de mon guide d'entretien et au cours des entretiens, en veillant à adopter une posture neutre.

Malgré les limites que je viens d'évoquer, l'entretien me semble être l'outil le plus pertinent pour ma recherche. Effectivement, cette technique d'enquête possède les qualités nécessaires pour tendre à mes objectifs de recherche et ses limites peuvent être plus facilement maîtrisées, me semble-t-il, que celles que j'ai soulevées pour le groupe d'analyse ou l'observation directe.

PARTIE 3 : MISE AU POINT DU DISPOSITIF DE RECHERCHE

Chapitre 1 : L'entretien comme dispositif d'analyse des pratiques professionnelles

1.1. Domaine d'application de l'entretien

L'entretien peut être appliqué à différents domaines. A. Blanchet et A. Gotman évoquent en effet trois types de travaux qui peuvent nécessiter de faire appel à la technique de l'entretien :

- *les enquêtes sur les représentations* : centré sur les : « *conceptions, les raisonnements et les logiques subjectives de l'interviewé* » (BLANCHET, GOTMAN, 2007 : 29), ce domaine tend à traduire l'état psychologique de l'interviewé par un discours modal,
- *les enquêtes sur les représentations et les pratiques* : elles visent à connaître les pratiques elles-mêmes et ce qui les relie (idéologies, symboles, etc.) au travers, d'une part, d'un discours modal centré sur les conceptions des interviewés, et d'autre part, d'un discours référentiel centré sur les descriptions des pratiques elles-mêmes,
- *les enquêtes sur les pratiques* : plus descriptif et narratif, ce domaine d'enquêtes suscite un discours essentiellement référentiel, en interviewant le locuteur sur ce qu'il sait d'un événement qu'il aurait vécu.

Ma recherche se situe dans le domaine des enquêtes sur les représentations et les pratiques. En effet, premièrement, je souhaite rencontrer des orthophonistes dans le but qu'ils me parlent de leurs manières de faire usage du livre avec les enfants présentant des troubles dyslexiques, afin de faire un état des lieux des pratiques orthophoniques dans ce domaine. Deuxièmement, j'aspire, par l'analyse des pratiques professionnelles, à leur faire dépasser le niveau descriptif, pour investir les réflexions qui découlent de leurs actes.

1.2. Usage de l'entretien

Comme le mentionnent A. Blanchet et A. Gotman, l'enquête par entretien peut être utilisée à différentes phases du processus de recherche et pour des usages divers :

- *un usage exploratoire* : l'entretien est utilisé pour préparer une enquête de type questionnaire par exemple. Il a pour objectif de mettre en lumière tous les aspects possibles d'un phénomène, en invitant les interviewés à faire part de leurs représentations, de leur univers mental et symbolique, à partir d'une question de départ du type : « *qu'est-ce que cela représente pour vous ?* » (2007 : 39),
- *un usage principal* : l'entretien sert à analyser un problème et il constitue la principale source de collecte de données, qui seront ensuite confrontées aux hypothèses de travail,
- *un usage complémentaire* : l'entretien vient compléter une première enquête. A la suite d'un questionnaire, il permet ainsi de replacer dans leur contexte les premiers résultats obtenus par questionnaire et éventuellement de les compléter. Il enrichit ainsi la compréhension des données et peut contribuer à leur interprétation.

Dans le cadre de mon travail de recherche, l'entretien pourrait à la fois avoir un usage exploratoire, en me permettant de découvrir certains aspects des pratiques orthophoniques dans le domaine de l'utilisation du livre avec les enfants ayant des troubles dyslexiques, et un usage complémentaire, en m'aidant, d'une part à approfondir les résultats obtenus au questionnaire d'A. Cripia et de C. Garnier, et d'autre part, en poursuivant la première tentative d'analyse des pratiques professionnelles faite par ces mêmes deux étudiantes.

1.3. Les paramètres de la situation d'entretien

La réalisation d'entretiens nécessite la connaissance des différents paramètres intervenant dans l'élaboration et le déroulement de la situation

d'entretien : l'environnement, le contrat contractuel de communication et les modes d'intervention.

1.3.1. L'environnement

La situation matérielle et sociale de l'entretien en conditionne forcément son déroulement. Il s'agit pour l'interviewer, premièrement, de programmer la tranche horaire de l'entretien, deuxièmement de définir le lieu où il se déroulera, en sachant que ce lieu peut commander des rôles et des conduites spécifiques, et troisièmement de s'adapter aux caractéristiques physiques et socio-économiques de l'interviewé.

Les entretiens que je mènerai se dérouleront auprès d'orthophonistes libéraux, c'est-à-dire probablement dans leur cabinet respectif, au cours de leur journée de travail ou à la fin de celle-ci.

1.3.2. Le cadre contractuel de l'entretien

Le cadre contractuel de l'entretien dépend de la manière dont l'interviewer et l'interviewé envisagent chacun de leur côté l'entretien et ses objectifs. Il est constitué par : « *les représentations et les croyances mutuelles des interlocuteurs sur les enjeux et les objectifs du dialogue* » (BLANCHET, GOTMAN, 2007 : 73). C'est pourquoi, il est nécessaire d'établir un cadre contractuel initial, en expliquant à l'interviewé en quoi consiste la recherche à laquelle il lui est demandé de participer, pourquoi il a été choisi et la manière dont cela va se dérouler.

En premier lieu, lors d'un contact téléphonique préalable avec un certain nombre d'orthophonistes ayant participé à l'enquête précédemment menée par questionnaire, il s'agira, d'une part, de leur remettre en mémoire le domaine d'étude de cette enquête antérieure, et d'autre part, de leur demander s'ils souhaitent participer à cette nouvelle étude, qui consiste en un approfondissement du premier état des lieux qui a été effectué. En deuxième lieu, un courrier leur sera envoyé, afin, d'une part, de leur expliquer plus en détail l'objet de mon travail,

c'est-à-dire la question de l'état des lieux des pratiques et plus particulièrement celle de ma volonté de susciter chez eux une analyse de leurs pratiques professionnelles, et d'autre part, de leur préciser la durée de l'entretien, estimée à une heure. Enfin, lors des rencontres, il sera nécessaire d'expliquer en préambule l'objet de ma venue. Par ces étapes sera mis en place le cadre contractuel de l'entretien, dans la mesure où l'interviewé aura eu connaissance des détails de la recherche et de son déroulement.

1.3.3. Les modes d'intervention

L'interviewer doit faire en sorte de favoriser la production de données pertinentes au moyen de deux types de stratégies : les stratégies d'écoute et les stratégies d'intervention.

➤ **Les stratégies d'écoute**

L'interviewer ne peut se contenter de récolter des données brutes, comme le ferait par exemple un dictaphone. Son écoute est nécessairement modelée par ses objectifs, ses hypothèses préalablement posées et son cadre théorique. C'est ainsi qu'au cours de l'entretien, l'interviewer pointe des éléments qui confirment ou infirment ses hypothèses, en apprécie la solidité en cherchant à les compléter par d'autres informations et construit une signification soumise aux objectifs de l'enquête.

Ainsi, comme le mentionnent A. Blanchet et A. Gotman, au cours de l'entretien, l'interviewer doit traiter l'information en se posant trois types de questions :

- « *qu'est-ce qu'il me dit des choses dont il parle (dimension référentielle) ?* »,
- « *qu'est-ce qu'il me dit de ce qu'il pense (dimension modale) ?* »,
- « *qu'est-ce qu'il me dit de ce qu'il cherche à accomplir comme acte à mon égard (dimension illocutoire) ?* » (2007 : 76).

➤ **Les stratégies d'intervention**

D'après A. Blanchet et A. Gotman, l'interviewer utilise trois techniques pour favoriser le discours de l'interviewé :

- *la contradiction* : elle amène l'interviewer à s'opposer au point de vue développé par l'interviewé, ce qui contraint ce dernier à soutenir l'argumentation de son discours mais qui peut aussi le conduire à extrémiser ses opinions. Cependant, précisons que, dans un entretien de recherche, l'interviewer se doit d'avoir une posture neutre, qu'il cherche avant tout à recueillir les représentations, les réflexions de l'interviewé, ce qui fait qu'il ne doit pas ou très peu faire usage de la contradiction,
- *la consigne* : elle est une : « *intervention directrice qui introduit un thème nouveau* » (2007 : 78). Le nombre de consignes variera en fonction de la structure de l'entretien, ainsi, plus ce dernier sera directif et plus il y aura de consignes,
- *les relances* : elles prennent pour objet le dire antérieur de l'interviewé et peuvent être définies comme des actes réactifs. Elles ne définissent donc pas les thèmes à évoquer mais : « *elles s'inscrivent dans le déroulement des énoncés de l'interviewé comme des fragments de contenus subordonnés à ce dernier* » (2007 : 79). A. Blanchet et A. Gotman notent qu'il est possible de distinguer six étapes de relances : « *chacune ayant des effets spécifiques sur les discours produits* » (2007 : 79). Ces mêmes auteurs les regroupent sous deux critères : l'acte de langage accompli par l'interviewer et l'instance discursive visée.

Les actes de langage pouvant être réalisés par l'interviewer sont :

- *la répétition* : l'interviewer répète une opinion énoncée par l'interviewé ,
- *la déclaration* : l'interviewer énonce un point de vue portant sur le discours de l'interviewé,
- *l'interrogation* : l'interviewer pose une question à l'interviewé.

L'instance discursive visée peut, d'après A. Blanchet et A. Gotman, appartenir au :

- « *registre référentiel, défini comme celui de l'identification et de la définition de l'objet dont on parle* »,

- « *registre modal, défini comme celui de la croyance ou du désir de l'interviewé à l'égard de la référence* » (2007 : 80).

Enfin, chaque type de relances peut avoir des effets sur le discours de l'interviewé :

- *la réitération écho* : elle consiste à répéter ou reformuler un ou plusieurs énoncés référentiels du discours de l'interviewé. Utilisée avec mesure, cette intervention peut être stimulante et manifester l'écoute de l'interviewer, mais utilisée systématiquement, elle peut en quelque sorte bloquer l'interviewé par ses aspects artificiel, insistant et problématisant,
- *la réitération reflet* : l'interviewer répète ou reformule avec un préfixe modal (ex : « vous pensez... »), un ou plusieurs énoncés produits par l'interviewé. Il explique ce qu'il a pu percevoir d'attitudes, d'émotions, de sentiments non-dits de l'interviewé. Ce type d'intervention peut donc favoriser l'auto-exploration de l'interviewé, mais également être perçu par lui comme une remise en cause indirecte de son assurance dans la croyance de ce qu'il énonce,
- *la complémentation* : l'interviewer fait une synthèse partielle, une anticipation incertaine, une déduction logique sur le contenu du discours de l'interviewé. L'interviewer montre ainsi à l'interviewé qu'il l'écoute avec attention, sans donner son point de vue, ni opérer d'interprétation. Cependant, si la compréhension se révèle maladroite, l'interviewé risque de se sentir incompris,
- *l'interprétation* : elle consiste, pour l'interviewer, à formuler une intention non explicitée par l'interviewé. Une telle recherche d'intentionnalité est souvent perçue par l'interviewé comme une prise de pouvoir sur son discours. L'interviewé peut tout autant valider l'interprétation que l'infirmer et, dans ce cas, l'interviewer peut assister à un désengagement du sujet et à un processus de généralisation,
- *les interrogations* : qu'elles soient référentielles (demande d'identification supplémentaire de la référence) ou modales (demande de l'attitude propositionnelle de l'interviewé), elles sont à manier avec précaution car elles peuvent avoir un effet perturbateur. Utilisées avec modération, les questions permettent de faire préciser une réponse, d'éclairer l'interviewer ou de conduire l'interviewé là où l'interviewer le souhaite. En revanche, des

interrogations trop nombreuses perturbent le déroulement de l'entretien de recherche.

Maintenant que sont présentés les paramètres de la situation d'entretien, il convient d'exposer les différents types d'entretien qui peuvent être utilisés en Sciences Sociales.

1.3.4. Les différents types d'entretien

Les auteurs qui se sont intéressés à l'entretien, en distinguent généralement trois types : directif, non directif et semi-directif, qui diffèrent par leurs formes et leurs finalités.

1.3.4.1. L'entretien directif

L'entretien directif est souvent comparé à un questionnaire car, tout comme lui, il consiste à poser, dans le même ordre à tous les interviewés, des questions fermées ou ouvertes qui donneront lieu à une analyse standardisée et donc scientifique des réponses. Dans ce type d'entretien, chaque couple question-réponse fonctionne comme un échange isolé, ce qui empêche les liens. Or, dans ma recherche, je cherche à approcher les pratiques orthophoniques et plus particulièrement les réflexions qu'auront les professionnels sur leurs pratiques. Ainsi, il m'est nécessaire de proposer un cadre plus ouvert que celui que propose l'entretien directif.

1.3.4.2. L'entretien non directif

L'entretien non directif, à l'inverse de l'entretien directif, propose de laisser parler librement le sujet à partir d'une consigne proposée au départ. Formalisé par le psychothérapeute C. Rogers, il permet de laisser à l'interviewé la possibilité de choisir les idées qu'il va développer, sans limitation et sans cadre pré-établi, cela, afin qu'il ne soit pas orienté dans ses réponses. Les entretiens que je souhaite mener doivent me permettre de tendre à un certain nombre d'objectifs. Aussi, en laissant librement parler les professionnels que j'irai interroger, je ne suis pas

assurée de pouvoir approcher tous les aspects de leurs pratiques orthophoniques dans le domaine de l'utilisation du livre avec les enfants présentant des troubles dyslexiques. Ainsi, ce type d'entretien ne paraît pas convenir à ma recherche.

1.3.4.3. L'entretien semi-directif

L'entretien semi-directif donne à l'interviewer une place d'interlocuteur à part entière. Ainsi, ce dernier pose des questions, réagit aux propos de l'interviewé et construit l'ordre des questions en fonction de l'interaction, tout en veillant à sa neutralité. La parole collectée est alors authentique à partir du moment où elle est appropriée à un type d'interaction, car toute parole est dialogale, même dans le cadre d'un entretien.

Il ne serait pas judicieux dans mon étude de m'abriter derrière des questions toutes prêtes (comme dans l'entretien directif) ou de me retrancher dans la non-intervention (comme dans l'entretien non directif). Ainsi, je fais le choix de me tourner vers des entretiens semi-directifs, afin de me donner la possibilité, d'une part, de me préparer aux rencontres en construisant un guide d'entretien auquel je pourrai me référer, et d'autre part, d'instaurer un échange.

Chapitre 2 : Constitution d'une population

Je décrirai dans un premier temps quelle population j'ai sélectionnée pour ma recherche et les critères à partir desquels s'est faite cette sélection. Ensuite je définirai le profil des futurs interviewés à partir des informations suivantes :

- le lieu d'exercice,
- l'année d'obtention du CCO,
- le lieu de formation,
- les éventuelles formations qu'ils disent avoir eues sur le livre dans le cadre des troubles du langage écrit.

Dans un deuxième temps, je détaillerai les questions qu'il me faudra poser lors de mes entretiens, afin de tendre vers mes objectifs et mes hypothèses, ce qui constituera mon guide d'entretien.

2.1. Constitution de la population

Mon choix de population s'est déterminé, en premier lieu à partir de mes objectifs de recherche, à savoir :

- d'une part, approfondir l'état des lieux des pratiques orthophoniques dans le domaine de l'utilisation du livre avec les enfants présentant des troubles dyslexiques, initié par A. Cripia et C. Garnier par l'envoi de questionnaires,
- d'autre part, tendre à une analyse des pratiques professionnelles en me penchant plus particulièrement sur les réflexions des orthophonistes sur leur pratique.

Afin de pouvoir poursuivre le travail mené par A. Cripia et C. Garnier, il s'agissait de m'adresser aux orthophonistes qui avaient participé à leur enquête, soit aux 56 répondants aux questionnaires.

Lors de leur étude, A. Cripia et C. Garnier avaient envisagé l'intérêt de la poursuite de leur travail par le biais d'entretiens. Elles avaient ainsi proposé aux

orthophonistes de laisser leurs coordonnées pour une recherche ultérieure. A l'issue des questionnaires, 26 professionnels étaient disposés à s'impliquer davantage dans cette recherche et j'ai ainsi choisi de me tourner vers eux pour mener mes entretiens.

A. Cripia et C. Garnier avaient envoyé leur questionnaire aux orthophonistes adhérents au Syndicat Régional des Orthophonistes de Lorraine-Champagne-Ardenne (SROLCHA) en 2007, c'est-à-dire à des professionnels demeurant en Lorraine et Champagne-Ardenne. Ne disposant pas de véhicule personnel et me voyant dans la nécessité de me fixer un budget pour mon étude, il me fallait donc choisir une population accessible en transport en commun et limitée en nombre. J'ai ainsi pris la décision de limiter le nombre d'entretiens à 15 orthophonistes et de rencontrer principalement des professionnels de Lorraine. Ces critères de sélection seront à prendre en considération lors de l'analyse des résultats.

Parmi cette population, enfin, je souhaitais avoir un certain éventail d'orthophonistes quant à l'année d'obtention de leur CCO, de leur lieu de formation initiale et de leurs dires sur le fait qu'ils avaient eu ou non une formation initiale et/ou continue sur le livre dans le cadre des troubles dyslexiques. En effet, il me semblait primordial pour mener à bien mon étude d'avoir plusieurs profils de professionnels.

J'ai ainsi commencé par contacter par téléphone les 15 orthophonistes que j'avais sélectionnés, puis je leur ai envoyé un courrier expliquant ma démarche⁶, pour enfin les recontacter, afin de fixer un rendez-vous pour l'entretien. A l'issue de ces démarches, 12 orthophonistes ont pu me libérer du temps. Ayant eu accès aux réponses des questionnaires envoyés par A. Cripia et C. Garnier, j'ai pu aisément établir, d'après les dires des professionnels interrogés par questionnaire, le profil des orthophonistes que je souhaitais interviewer.

⁶ Cf. Annexe 1 : « Lettre envoyée aux orthophonistes pour la participation à l'enquête ».

2.2. Profil des futurs interviewés

2.2.1. Lieu d'exercice

Le tableau ci-dessous présente la répartition par région des orthophonistes que j'ai contactés et qui ont accepté de me recevoir en entretien.

Région	Nombre d'orthophonistes	Pourcentage d'orthophonistes
Champagne-Ardenne	4	33.3 %
Lorraine	8	66.7 %
Total	12	100 %

Ce tableau de répartition régionale des orthophonistes, ayant accepté de me recevoir en entretien, montre que 2/3 des professionnels exercent en Lorraine. Ce résultat s'explique par mon choix de m'adresser majoritairement à des orthophonistes exerçant proche de mon lieu de formation. Malgré mes contraintes de transport et de finance, il me semblait important d'aller à la rencontre d'orthophonistes exerçant en Champagne-Ardenne. Pour cela, j'ai choisi de faire appel à 4 orthophonistes travaillant dans cette région, en ayant à l'esprit que cette part de la population n'était que peu représentative de la totalité des orthophonistes ayant participé à l'enquête précédente et qu'il me faudra prendre ce point en compte lors de l'analyse des entretiens.

Le deuxième tableau ci-dessous indique la répartition par département des orthophonistes que je souhaite interviewer.

Département	Nombre d'orthophonistes dans ma population	Pourcentage d'orthophonistes dans ma population
Aube (10)	1	8.3 %
Marne (51)	2	16.7 %
Haute-Marne (52)	1	8.3 %
Meurthe-et-Moselle (54)	7	58.4 %
Moselle (57)	1	8.3 %
Total	12	100 %

Ce tableau montre plus précisément la répartition géographique de ma population en indiquant dans quel département exercent les professionnels que je souhaite rencontrer. Il en ressort que la majorité des orthophonistes travaillent en Meurthe-et-Moselle, dans les environs de Nancy, lieu de mon centre de formation, mais que plusieurs départements sont représentés.

2.2.2. Année d'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste

Le tableau ci-dessous indique le nombre d'années d'expérience professionnelle que possèdent les orthophonistes disposés à me recevoir en entretien.

Année d'obtention du CCO	1973	1978	1981	1987	1995	1998	2001	2005	2006
Nombre d'orthophonistes de ma population	1	1	1	1	1	1	3	2	1

Ce tableau fait apparaître que le nombre d'années d'exercice professionnel des orthophonistes concernés par mon étude s'échelonne de 3 années à 36

années, avec une médiane qui se situe à 8 années d'exercice. Ainsi, en allant rencontrer cette population d'orthophonistes, je pourrai recueillir les dires de professionnels ayant des années d'expérience diverses. Il s'agira alors, lors de l'analyse des corpus que j'obtiendrai à l'issue des entretiens, d'examiner si une manière nettement différente d'appréhender la façon d'utiliser le livre avec les enfants présentant des troubles dyslexiques apparaît en fonction du nombre d'années d'activité professionnelle.

2.2.3. Lieu de formation

Le tableau ci-dessous présente la ville dans laquelle les orthophonistes qui vont me recevoir en entretien ont suivi leur formation initiale.

Lieu de formation	Nombre d'orthophonistes	Pourcentage d'orthophonistes
Nancy	6	50 %
Lille	3	25 %
Paris	1	8.3 %
Montpellier	1	8.3 %
Besançon	1	8.3 %
Total	12	100 %

Ce tableau montre que la moitié des orthophonistes qui vont me recevoir en entretien ont fait leurs études au centre de formation de Nancy. Ceci s'explique par le fait que la majorité des professionnels qui composent ma population exercent en Lorraine. Par ailleurs, ce tableau fait apparaître que plusieurs autres centres de formation sont représentés, ce qui mettra peut être en évidence des pratiques quelque peu différentes suivant le lieu où ont été formés initialement les orthophonistes.

2.2.4. Formation initiale ou continue sur le livre dans les troubles du langage écrit

Dans la première partie de leur questionnaire, A. Cripia et C. Garnier demandaient aux orthophonistes s'ils avaient eu une formation sur le livre et si cette dernière avait été initiale et/ou continue.

En analysant les réponses des professionnels, elles avaient relevé que :

- 73,2 % des orthophonistes, soit presque 3/4 d'entre eux répondaient n'avoir eu aucune formation sur le livre dans les troubles dyslexiques, qu'elle soit initiale ou continue,
- 23,2 % des professionnels, soit 13 orthophonistes disaient avoir eu une formation initiale,
- 1,8 % des orthophonistes, soit un orthophoniste attestait avoir suivi une formation continue.

Le tableau ci-dessous présente les orthophonistes que je vais rencontrer en fonction de leurs réponses au questionnaire, à propos des formations qu'ils auraient ou non eues sur le livre dans le domaine des troubles dyslexiques.

Formation sur le livre	Nombre d'orthophonistes	Pourcentage d'orthophonistes
Initiale	4	33.4 %
Continue	1	8.3 %
Aucune	7	58.3 %
Total	12	100 %

Ce tableau montre que, dans la population que j'ai sélectionnée, aucun orthophoniste ne paraît avoir eu conjointement de formation initiale et continue. Ensuite, il fait apparaître que la majorité des orthophonistes qui vont me recevoir disent n'avoir eu aucune formation sur le livre dans les troubles du langage écrit. Enfin, troisièmement, 41,7 % des orthophonistes, soit presque la moitié de ma population, met en avant avoir eu une formation initiale ou continue. Il pourrait être

intéressant, après avoir confirmé ou infirmé ces dires, de demander aux orthophonistes concernés, plus d'informations sur le contenu des formations qu'ils auraient suivies.

Chapitre 3 : Construction du guide d'entretien

Dans un premier temps, j'expliquerai pourquoi j'ai choisi d'utiliser un guide d'entretien. Dans un deuxième temps, je reviendrai sur l'élaboration de ce guide en lien avec mes hypothèses de recherche.

3.1. Choix d'utiliser un guide d'entretien

En raison de mon manque de formation théorique et pratique à la méthode de l'entretien, il me semblait nécessaire d'élaborer un guide suivant mes objectifs de recherche. A. Blanchet et A. Gotman définissent le guide d'entretien de la manière suivante : « *c'est un premier travail de traduction des hypothèses de recherche en indicateurs concrets et de reformulation des questions de recherche (pour soi) en questions d'enquête (pour les interviewés)* » (BLANCHET, GOTMAN, 2007 : 58). L'élaboration de ce guide me permettra ainsi de m'assurer de la pertinence de mes interventions lors des entretiens, en fonction de mes objectifs et hypothèses de travail.

En outre, ces auteurs précisent que : « *le degré de formalisation du guide est fonction de l'objet de l'étude, de l'usage de l'enquête et du type d'analyse que l'on projette de faire* » (2007 : 58). Par le biais des entretiens, je souhaite poursuivre l'étude menée par A. Cripia et C. Garnier, c'est-à-dire approfondir l'état des lieux des pratiques orthophoniques concernant l'utilisation du livre avec les enfants présentant des troubles dyslexiques et avoir une connaissance plus précise des réflexions émergeant des acteurs sur leur propre pratique dans une démarche d'analyse des pratiques professionnelles. Il s'agira alors d'analyser et de comparer les dires des professionnels en vue d'une éventuelle formalisation des pratiques, voire d'un ajustement de celles-ci qui découlerait d'une prise de conscience de leur manière de faire. Dès lors, j'envisage de mener des entretiens structurés qui sont employés : « *lorsque l'on dispose d'informations précises sur le domaine étudié et sur la façon dont il est perçu et caractérisé (enquête principale ou complémentaire)* » (2007 : 59). En effet, dans la mesure où mon enquête

s'inscrit dans la continuité de l'étude menée par A. Cripia et C. Garnier, elle peut être qualifiée de complémentaire, ce qui justifie mon choix de me diriger vers ce type d'entretien.

Selon A. Blanchet et A. Gotman les entretiens structurés supposent : « *la formulation d'une consigne, la constitution d'un guide thématique formalisé et l'anticipation de stratégies d'écoute et d'intervention* » (2007 : 60). J'ai ainsi élaboré mon guide d'entretien suivant un certain nombre de thèmes, en m'appuyant sur ceux abordés par A. Cripia et C. Garnier dans leur étude. A partir des réponses des orthophonistes aux questionnaires, j'ai sélectionné les domaines qui me semblaient pertinents pour ma recherche, c'est-à-dire ceux qui, à mon sens, demandaient des éclaircissements et des approfondissements. De plus, afin de tendre à mes objectifs de recherche, j'ai construit mon guide en cherchant à questionner les professionnels, d'une part, sur leurs pratiques dans ces différents domaines, et d'autre part, sur les raisons qui expliquent leurs manières de procéder pour chacun d'eux, pour enfin m'intéresser plus particulièrement aux réflexions qui auraient émergé à propos de leur pratique dans la dernière partie.

3.2. Elaboration du guide d'entretien

Recevoir quelqu'un en entretien et dévoiler sa pratique et les explications qui s'y rapportent dans une démarche d'analyse des pratiques professionnelles n'est pas un acte courant dans la profession d'orthophoniste. Aussi, avant de commencer l'entretien proprement dit, c'est-à-dire avant de questionner les orthophonistes sur leurs pratiques et les réflexions qui en découlent, je souhaite leur remémorer les raisons de ma venue et leur expliquer la manière dont l'entretien va se dérouler. En effet, afin d'approcher une analyse des pratiques il me semble primordial que les orthophonistes comprennent la démarche de mes questions, pour qu'ils puissent se placer dans un esprit d'auto-analyse de leurs pratiques pendant l'entretien.

Je vais à présent détailler les questions que j'ai choisies de poser en les présentant par thème et expliquer en quoi elles me semblent pertinentes dans le cadre de ma recherche.

3.2.1. Formations sur le livre dans le domaine des troubles du langage écrit

L'enquête menée précédemment par A. Cripia et C. Garnier a fait apparaître, d'après les dires des orthophonistes interrogés par questionnaire, que ces derniers utilisaient majoritairement le livre dans leurs prises en charge d'enfants ayant des troubles dyslexiques, alors que peu d'entre eux (26.8 %) disaient avoir été formés spécifiquement dans ce domaine. Partant de cette contradiction, je souhaite investir la notion de formation et plus largement la manière dont les orthophonistes ont construit leur pratique professionnelle dans ce domaine.

➤ ***Avez-vous eu une formation sur le livre dans le domaine des troubles du langage écrit ?***

Cette première question me permet d'introduire le thème initial que je désire aborder dans les entretiens. J'ai, en outre, voulu la poser, afin de m'assurer des réponses obtenues dans l'étude précédente. En effet, comme je l'ai mentionné lors de la présentation de ma population, 5 orthophonistes disaient avoir eu une formation initiale ou continue dans le domaine qui nous intéresse, résultat qu'il me faut vérifier. Enfin, j'ai jugé nécessaire de la préciser en mentionnant qu'elle portait sur les troubles du langage écrit. Effectivement, il existe certainement des formations sur l'utilisation du livre pour d'autres pathologies et je tenais à bien délimiter le domaine.

➤ ***Si oui, était-ce une formation initiale ou continue ?***

Par cette question, je cherche, comme dans celle citée ci-dessus, à confirmer ou infirmer les résultats obtenus par questionnaire, soit à vérifier que dans ma population, 4 orthophonistes ont eu une formation initiale et qu'un

orthophoniste a suivi une formation continue. Elle me permettra, de plus, d'éclairer les réponses de la question suivante, en ce sens que je pourrai comparer le contenu des formations disant avoir été suivies suivant qu'elles étaient initiales ou continues.

➤ ***Quel en était le contenu ?***

En questionnant les orthophonistes disant avoir été formés, sur le contenu de la formation, je souhaite premièrement préciser les informations obtenues dans l'enquête précédente, en cherchant à découvrir ce que recouvre pour ces orthophonistes le terme « formation ». Deuxièmement, il pourra être intéressant de voir s'il y a une différence entre les formations initiales et continues. En effet, il est envisageable qu'elles diffèrent étant donné que la formation initiale s'adresse à des étudiants qui ne se sont pas encore forgés d'expérience clinique alors que la formation continue est destinée à des professionnels en exercice.

➤ ***Vous a-t-elle donné des clefs pour élaborer votre pratique professionnelle ? Dans quelle mesure ?***

En demandant aux orthophonistes, d'une part, si d'avoir été formé spécifiquement leur a facilité la mise en place de séances rééducatives autour du livre avec les enfants présentant des troubles dyslexiques, et d'autre part, comment ils mettent en œuvre ce qui leur a été transmis en formation, je pourrai avoir un aperçu de la manière dont une formation peut aider à construire sa pratique professionnelle. Il pourra en outre être intéressant de comparer les pratiques rééducatives des professionnels ayant été formés aux pratiques de ceux qui ne l'ont pas été.

➤ ***Si non, auriez-vous trouvé intéressant pour votre pratique d'avoir une formation initiale sur l'utilisation du livre avec les enfants ayant des troubles dyslexiques ?***

Ma démarche à travers cette question est de savoir si les orthophonistes interviewés auraient trouvé utile d'être formés d'une manière plus particulière dans le domaine qui nous intéresse. J'ai restreint la question à la formation initiale dans

la mesure où il me semble que les professionnels auraient entrepris la démarche s'ils avaient souhaité suivre une formation continue dans ce domaine.

Je remarque, de ce dernier point, qu'il aurait été pertinent de questionner les orthophonistes sur les raisons qui expliquent qu'ils ne se soient pas formés au cours de leur exercice dans le domaine de l'utilisation du livre avec les enfants ayant des troubles dyslexiques. N'ayant pas posé la question, je ne peux que supposer qu'ils ont privilégié d'autres formations ou que, dans ce domaine, la pratique s'acquiert surtout au contact des patients, ou encore qu'il n'existe que peu de formations spécifiques sur ce thème.

➤ ***Sous quelle forme pourrait-on l'envisager et quel pourrait en être le contenu ?***

En complétant la question précédente, c'est-à-dire en interrogeant les orthophonistes sur la forme ou, plus exactement, sur le contenu que pourrait présenter une telle formation, je souhaite en premier lieu savoir en quoi, plus précisément, une formation les aurait aidés dans leur pratique professionnelle dans le domaine de l'utilisation du livre avec les enfants présentant des troubles dyslexiques.

En fonction des réponses obtenues à cette question, je pourrai me construire une idée des connaissances qui seraient utiles, d'après les professionnels interrogés, pour pouvoir utiliser le livre de la meilleure façon qui soit dans ces rééducations.

Enfin, je cherche à découvrir quels seraient la forme et le contenu « idéal » d'une formation initiale dans ce domaine, en prenant en compte les avis des professionnels concernés, les orthophonistes. Ceci pourrait renseigner les professionnels enseignants dans le cadre du CCO, sur la manière de transmettre des savoirs et des savoir-faire à des étudiants dans ce cadre précis.

➤ **Comment, en l'absence de formation, avez-vous construit votre pratique dans le domaine du livre avec les enfants présentant des troubles dyslexique ?**

Cette question interroge les orthophonistes sur la manière dont les orthophonistes ont construit leurs manières de faire usage du livre dans leurs rééducations des troubles dyslexiques. En lien avec mon objectif de départ, elle me donnera une idée des différentes composantes qui sont nécessaires pour façonner des pratiques rééducatives dans ce domaine. Par cette question, je cherche, de plus, à amener les professionnels à rentrer dans une démarche d'analyse de leurs pratiques en leur demandant de réfléchir et donc d'expliquer les fondements de ce qu'ils mettent en œuvre autour du livre.

3.2.2. Utilisation généralisée aux enfants présentant des troubles dyslexiques

L'enquête par questionnaire avait mis en avant que 52 % des orthophonistes interrogés ne se servaient pas du livre avec tous les enfants présentant des troubles dyslexiques. Premièrement, les raisons invoquées par les professionnels qui disaient ne pas se servir du livre avec tous les enfants présentant des troubles dyslexiques concernaient principalement le niveau de lecture de certains enfants, qui, étant trop faible, ne permettait pas de faire usage de ce support. Deuxièmement, ceux qui témoignaient l'employer avec tous les enfants expliquaient leur choix, d'une part, par la volonté de faire varier les supports, et d'autre part, par l'envie de faire appel à un support auquel l'enfant était ou serait confronté dans son quotidien.

➤ **Utilisez-vous le livre avec tous les enfants ayant des troubles dyslexiques ? Pouvez-vous m'expliquer pourquoi ?**

A travers cette question, je souhaite d'abord confirmer ou infirmer, dans ma population, les résultats qui ont été mis en avant par questionnaire. Ensuite, cette question vise à compléter les réponses obtenues en cherchant à comprendre pourquoi, plus précisément, les orthophonistes font usage du livre avec tous les

enfants ou avec certains seulement. En effet, notamment quand les professionnels n'emploient pas le livre avec tous les enfants ayant des troubles dyslexiques, elle me permettra de savoir avec quels enfants ils l'utilisent et avec quels enfants ils ne s'en servent pas.

3.2.3. Sortes de livres utilisés

Dans leur étude, A. Cripia et C. Garnier se sont intéressées aux types d'ouvrages que les orthophonistes interrogés disaient utiliser en séance. Elles proposaient une liste détaillée de sortes de livres et il ressort de cette question que plusieurs types d'ouvrages paraissent être employés par les professionnels, dont majoritairement les albums avec texte.

➤ ***Pouvez-vous me citer des titres de livres ou de collections que vous utilisez préférentiellement pour travailler avec les enfants ayant des troubles dyslexiques ?***

A travers cette question, je souhaite me pencher plus particulièrement sur les livres qui sont, d'après les dires des professionnels, réellement employés dans les rééducations des enfants ayant des troubles dyslexiques. Elle vise ainsi, en premier lieu, à voir si tous les types de livres mentionnés dans le questionnaire seront cités au cours des entretiens, ce qui me permettra de vérifier que les orthophonistes utilisent bien une grande diversité d'ouvrages. En effet, je suppose que la question fermée du questionnaire a dû amener certains orthophonistes à cocher certains types de livres dont ils ne se servent peut-être pas vraiment en séance. En deuxième lieu, ma démarche pour cette question est de constituer un répertoire ou une « bibliothèque » de livres pouvant être utilisés dans ce type de rééducation, cette dernière pouvant donner des pistes à d'autres professionnels qui chercheraient à faire de nouvelles acquisitions.

➤ ***Sur quels critères les avez-vous choisis ?***

La structure du questionnaire n'a pas permis aux auteures de la précédente étude de demander des justifications aux orthophonistes sur le choix des ouvrages qu'ils utilisaient.

J'ai choisi de poser cette question, afin de me faire une idée des raisons qui ont déterminé ces choix dans une double démarche. En effet, d'une part, par cette question je cherche à approcher les explications qui se rapportent aux différents livres employés, afin de ne pas me cantonner à une liste d'ouvrages ou de collections sans plus d'indications. D'autre part, je désire amener les orthophonistes que je vais rencontrer à se questionner et à justifier leurs choix, afin qu'ils prennent conscience des raisons pour lesquelles ils utilisent tel ou tel ouvrage. En effet, certains ouvrages peuvent être utilisés par les professionnels depuis un certain temps, et, dans une démarche d'analyse des pratiques professionnelles, il me semble important de les amener à se re-questionner sur les livres qu'ils utilisaient, peut être, jusqu'à présent, juste par habitude.

➤ ***En quoi vous paraissent-ils adaptés pour mener des activités avec les enfants ayant des troubles dyslexiques ?***

Cet item complète l'item précédent en cherchant à apporter plus de précisions quant aux critères auxquels s'attachent les orthophonistes que j'irai interviewer pour juger de la qualité des ouvrages qu'ils utilisent pour travailler avec des enfants présentant des troubles dyslexiques. En effet, je suppose que la qualité que doit posséder un livre dans ce type de prise en charge peut concerner différents domaines, tels que par exemple la richesse du vocabulaire, l'intérêt de l'histoire ou encore la longueur de celle-ci. Cette question me permettra donc de savoir comment les orthophonistes s'y prennent pour sélectionner les livres qu'ils ont dans leur cabinet.

En outre, cette question vise indirectement à découvrir si certains types d'ouvrages sont plus adaptés que d'autres ou si c'est plutôt ce qui est mis en œuvre par les orthophonistes qui rend le livre adapté. Effectivement, le livre étant un support non spécifique à l'orthophonie, je suppose que ce sont surtout les manières d'en faire usage qui feront que les livres utilisés seront adaptés. Il sera donc nécessaire de mettre en rapport les résultats à cette question avec ceux que j'obtiendrai quand je m'intéresserai aux façons de se servir du livre avec ces enfants.

➤ ***Faites-vous usage des livres adaptés aux troubles dyslexiques ? Pour quelle(s) raison(s) ?***

Dans la précédente étude, A. Cripia et C. Garnier avaient pu constater que peu d'orthophonistes disaient utiliser les livres adaptés aux troubles dyslexiques. En effet, elles ont relevé que 36 % seulement des professionnels questionnés se servaient de ce type d'ouvrages. Ces auteures avaient alors supposé qu'ils devaient être méconnus des orthophonistes ou que certains de ces livres, notamment dans l'édition « La fée des mots », étaient difficilement utilisables en cabinet du fait de la personnalisation des ouvrages pour un seul enfant.

Je choisis donc de reposer la question aux orthophonistes que j'irai interviewer, afin de pouvoir confirmer ou infirmer les suppositions faites par A. Cripia et C. Garnier. J'obtiendrai en outre plus de précisions quant aux raisons qui expliquent leur choix d'employer ou non ce type de livres en séance de rééducation.

➤ ***Si oui, en quoi vous paraissent-ils adaptés pour mener des activités avec les enfants ayant des troubles dyslexiques ?***

Par cette question ma démarche est de découvrir, d'une part, comme pour les autres types de livres, en quoi les livres adaptés permettent un travail particulier ou spécifique avec les enfants présentant des troubles dyslexiques, et d'autre part, en quoi ils sont susceptibles d'être plus adaptés que les ouvrages tout venant. En effet, étant conçus spécialement pour les enfants qui ont des troubles dyslexiques, nous pouvons penser qu'ils constituent un bon médiateur pour remédier à ce type de troubles.

3.2.4. Fréquence d'utilisation

A. Cripia et C. Garnier s'étaient penchées sur cette question, en demandant aux orthophonistes s'ils faisaient usage du livre « très souvent », « souvent », « parfois » ou « rarement ». Elles ont relevé que 82 % des orthophonistes disaient utiliser le livre « parfois » et « très souvent » et que 18 % disaient s'en servir « rarement » et « très souvent ».

➤ ***A quelle fréquence utilisez-vous le livre ?***

En reposant la question O2 du questionnaire, soit : « *à quelle fréquence utilisez-vous le livre ?* » (CRIPIA, GARNIER, 2008 : 146), je souhaite faire préciser les réponses qu'A. Cripia et C. Garnier ont obtenues. En effet, il s'agira d'éclairer ce que les orthophonistes interrogés entendaient par les notions de « rarement » ou « souvent », par exemple, et d'approcher des données « quantitatives » plus personnelles, telles que le nombre de fois où ils font usage du livre, en faisant préciser si cela concerne une même prise en charge.

➤ ***Pour quelle(s) raison(s) l'utilisez-vous à cette fréquence ?***

En approchant les raisons qui accompagnent cette fréquence d'utilisation, je désire savoir si c'est en ces termes qu'il sera possible de vérifier l'hypothèse émise par A. Cripia et C. Garnier, selon laquelle le livre est un support de rééducation à part entière comme le sont les outils plus spécifiques à l'orthophonie. Il s'agira en effet d'observer si les résultats à cette question seule permettent de vérifier cette hypothèse.

3.2.5. Place du livre dans la pratique

L'étude menée précédemment par A. Cripia et C. Garnier a fait apparaître que la grande majorité (82 %) des orthophonistes questionnés disaient employer le livre sur une partie de la séance et sur plusieurs séances (98 %).

➤ ***Dans une séance, le support livre occupe-t-il une séance complète ou seulement une partie de la séance ? Pour quelle(s) raison(s) ?***

Je choisis de me pencher sur ces questions, afin de développer les résultats obtenus par questionnaire et d'avoir ainsi une connaissance plus précise de la place dévolue au livre dans les séances de rééducation. Toujours dans une démarche d'analyse, je souhaite amener les professionnels à expliquer pourquoi ils font ces choix-là. Il sera donc question d'étudier pourquoi le livre est employé, soit une partie de la séance, soit une séance complète. En effet, cela est-il à

mettre en rapport avec les buts recherchés, les capacités de concentration des enfants ou tout autre chose ?

➤ ***Est-ce le cas aussi pour les autres supports que vous utilisez ou particulièrement pour le livre ? Pour quelle(s) raison(s) ?***

Je souhaite compléter la question précédente en demandant aux orthophonistes de me dire si les autres supports sont également utilisés majoritairement une partie de la séance, afin d'étudier si la même place est dévolue au livre qu'aux autres supports. Ceci me permettra d'étayer l'hypothèse soulevée précédemment, selon laquelle le livre est à mettre sur le même plan que les autres supports.

➤ ***Elaborez-vous un projet d'utilisation du livre sur plusieurs séances ? Avec quel(s) objectif(s) ?***

J'ai choisi, premièrement, de poser ces questions, afin de vérifier, dans ma population, que la majorité des orthophonistes se servent du livre sur plusieurs séances. Deuxièmement, en interrogeant les professionnels qui diraient utiliser le livre sur plusieurs séances, je cherche à comprendre pour quelles raisons et surtout avec quels objectifs ils font ce choix. En effet, les orthophonistes ont-ils un projet quand ils prévoient d'employer le livre sur plusieurs séances ou est-ce simplement car celui-ci ne peut être lu dans une même séance ?

3.2.6. Le support livre en question

A. Cripia et C. Garnier avaient questionné les orthophonistes sur les atouts que pouvait avoir le livre par rapport à d'autres supports dans les prises en charge des enfants ayant des troubles dyslexiques. Lors de l'analyse des réponses, les deux enquêtrices se sont aperçues que la question qu'elles avaient posée était trop vague et que les exemples proposés avaient dû orienter les réponses. En effet, elles mentionnent que : « *les argumentations ne sont absolument pas homogènes dans le type de contenu et correspondent souvent à des réponses à d'autres questions* » (2008 : 161) et que les orthophonistes : « *se sont appuyés sur les éléments contenus dans la parenthèse pour répondre alors que ceux-ci*

n'étaient que des exemples » (2008 : 161). Tout cela a rendu l'analyse des résultats difficile, ce qui me pousse à me repencher sur cette question.

➤ ***Pensez-vous que le livre est un support particulier ? Pour quelle(s) raison(s) ?***

J'ai choisi de porter mon attention sur les atouts que peut posséder le livre par rapport à d'autres supports, afin de compléter les réponses peu précises obtenues dans les questionnaires. En effet, l'échange « en direct » qu'implique la situation d'entretien me permettra, d'une part, d'ajuster la formulation de la question en cas de doute sur sa signification, et d'autre part, d'approcher des dires spontanés, dans la mesure où je ne propose pas d'exemple.

➤ ***Pensez-vous qu'il possède des inconvénients ? Pour quelle(s) raison(s) ?***

La question des inconvénients que peut présenter le livre dans les rééducations des troubles dyslexiques n'a pas été investie dans la première étude. Ma démarche pour cette question est donc de pouvoir nuancer la question précédente et d'avoir ainsi une vision plus globale et plus précise des intérêts et des limites du support livre.

3.2.7. Activités menées autour du livre

L'étude précédemment faite a mis en évidence que les orthophonistes menaient plusieurs sortes d'activités avec le livre dans les rééducations des troubles dyslexiques. En effet, A. Cripia et C. Garnier ont listé une quinzaine de manières de faire usage de ce support. En revanche, elles n'ont pas questionné les orthophonistes sur la manière dont étaient mises en œuvre ces différentes façons de se servir du livre dans ces rééducations.

➤ ***Pouvez-vous me citer des activités que vous menez avec le livre ?***

Cette question vise à apporter plus d'informations sur les activités menées autour du livre par les orthophonistes que j'irai interviewer. Il s'agit de mettre l'accent sur ce que signifient les termes employés pour nommer les différentes

activités, c'est-à-dire sur la description des manières de faire usage du livre avec les enfants présentant des troubles dyslexiques.

➤ ***Pourriez-vous me décrire l'une d'elle plus en détail, puis l'analyser en m'expliquant la manière dont vous l'avez construite, les éventuelles questions que vous vous posez au cours et à la fin de l'activité et l'attitude que vous adoptez vis-à-vis de l'enfant ?***

Par cette question je cherche, en premier lieu, à me faire une idée détaillée de certaines manières de faire usage du livre avec les enfants présentant des troubles dyslexiques. En deuxième lieu, bien que tout au long de l'entretien, j'amène les orthophonistes à se questionner et à expliquer ce qu'ils font, comment et pourquoi ils le font, cette question vise, en lien avec mon objectif principal, à proposer aux professionnels d'analyser plus spécifiquement une de leur pratique rééducative. En effet, je souhaite les amener à rentrer dans une démarche de « pratique réflexive⁷ », c'est-à-dire une démarche dans laquelle le professionnel « se regarde agir comme dans un miroir et cherche à comprendre « comment » il s'y prend, et parfois « pourquoi » il fait ce qu'il fait » (PERRENOUD, 2004 : 38).

3.2.8. Buts recherchés dans l'utilisation du livre

Dans leur questionnaire, A. Cripia et C. Garnier avaient interrogé les orthophonistes sur les objectifs qu'elles pensaient être recherchés par les professionnels pour remédier aux troubles dyslexiques en utilisant le support livre. Ayant analysé les réponses de l'ensemble des répondants, elles ont remarqué que tous les objectifs qu'elles avaient proposés étaient investis par les orthophonistes⁸.

➤ ***Dans quel(s) but(s) utilisez-vous le livre ?***

Il me semble que la liste proposée par A. Cripia et C. Garnier a dû orienter les réponses des orthophonistes, ce qui m'amène à les re-questionner sur les buts

⁷ Le lecteur peut se reporter à la partie 2, chapitre 2 et sous-chapitre 2.2. Intitulé : « Adopter une posture réflexive dans l'analyse de pratiques ».

⁸ Cripia. A. ; Garnier. C. (2008). Orthophonistes et troubles dyslexiques : une histoire de livres ? P. 164 à 170.

qu'ils recherchent, quand ils utilisent le livre dans les rééducations des enfants présentant des troubles dyslexiques. Ainsi, par cette question, je cherche à approcher les dires « spontanés » des orthophonistes. Il s'agira donc de voir, premièrement si tous les domaines listés par les deux enquêtrices seront cités, deuxièmement si les orthophonistes utilisent les mêmes termes que ceux évoqués par A. Cripia et C. Garnier pour décrire leurs objectifs, et enfin troisièmement si tous les professionnels emploient des termes semblables pour les décrire.

➤ ***Les activités que vous menez sont-elles corrélées à vos objectifs ?
Pouvez-vous me donner des exemples ?***

J'ai voulu poser cette question, afin de corréler les buts disant être recherchés et les activités disant être menées par les orthophonistes autour du livre. Cette question sera peut être redondante dans la mesure où, au cours de l'entretien, j'interroge une première fois séparément les professionnels sur leurs manières de faire usage du livre dans ces rééducations et sur les objectifs qu'ils recherchent. Néanmoins, je souhaite me pencher sur cette question pour m'assurer d'obtenir des informations précises sur les liens qu'entretiennent ces deux facettes de l'utilisation du livre.

➤ ***Pensez-vous que chaque sorte de livres amène à des objectifs particuliers ou que tous les types de livres permettent d'atteindre tous les objectifs ? Pouvez-vous me donner des exemples ?***

A travers cette question, je tenterai de me rendre compte si certains livres sont plus adaptés que d'autres en fonction des objectifs qui sont recherchés et non plus, comme précédemment, de façon « générale » ou « globale ».

3.2.9. Domaines de réflexion

Dans la première étude menée, les deux auteures avaient questionné les orthophonistes sur les réflexions qui avaient émergé à l'issue du questionnaire dans les domaines suivants : la pratique professionnelle, les représentations qu'ils se sont construites au sujet des troubles dyslexiques, les savoirs et les savoir-faire. Il ressort de cette question que les professionnels ont globalement réfléchi à

tous ces domaines. Toutefois, le domaine des représentations au sujet des troubles dyslexiques, n'a été cité que par 36 % des répondants seulement. La notion de « représentations » est un sujet difficile et multiple, que je ne peux, en raison du temps imparti pour cette recherche, développer, mais qu'il conviendrait d'approfondir.

➤ ***Pouvez-vous me dire ce que signifient pour vous les notions de « pratique professionnelle », de « représentation des troubles dyslexiques », de « savoirs » et de « savoir-faire » ?***

Cette question interroge les orthophonistes sur les significations qu'ils attribuent à ces différents termes et vise, premièrement, à m'assurer que les termes employés dans la question posée dans le questionnaire (et figurant donc dans les résultats obtenus) ont le même sens pour tous les professionnels que j'irai interviewer. Deuxièmement, si tel n'est pas le cas, elle me permettra d'analyser la question suivante de manière plus précise.

➤ ***A l'issue du remplissage du questionnaire, des réflexions avaient-elles émergé dans un ou plusieurs domaines que nous venons d'évoquer ? De quelle(s) manière(s) ?***

Comme je l'ai mentionné précédemment, la première étude faite par questionnaire a suscité des réflexions chez les orthophonistes interrogés dans tous les domaines cités ci-dessus. Ma démarche pour cette question est d'approcher une connaissance plus précise des réflexions qui ont pu émerger à l'issue du questionnaire. En effet, il me semble intéressant de savoir quelles étaient vraiment ces réflexions.

➤ ***Ces réflexions vous ont-elles amené à ajuster votre pratique ? Si non, pour quelle(s) raison(s) ? Si oui, de quelle manière ?***

Je pose cette question, afin de déterminer si, comme le supposaient A. Cripia et C. Garnier dans leur recherche, le questionnaire a amené les orthophonistes interrogés : « à effectuer des ajustements dans leur exercice quotidien » (CRIPIA, GARNIER, 2008 : 30). La justification demandée vise, d'une part, à me faire une idée des ajustements qui ont eu lieu dans la pratique des

orthophonistes, et d'autre part, à comprendre pourquoi, le cas échéant, le questionnaire n'a amené aucune modification.

➤ ***A l'issue de cet entretien, pensez-vous avoir pris davantage conscience de votre manière de faire au sujet de l'utilisation du livre dans les troubles dyslexiques ?***

A travers cette question je cherche à savoir si, comme je l'ai supposé, le fait d'expliquer et donc de faire mettre en mots leurs pratiques rééducatives dans le domaine qui nous intéresse a permis aux orthophonistes interviewés de prendre davantage conscience de leur manière de faire, ce qui, à terme, peut les amener à modifier leurs façons de faire usage du livre dans leurs rééducations des enfants ayant des troubles dyslexiques.

➤ ***Pensez-vous que cet entretien vous sera utile pour votre pratique concernant l'utilisation du livre avec les enfants présentant des troubles dyslexiques ? Pour quelle(s) raison(s) ?***

Dans la mesure où je ne pourrai pas savoir si, de m'avoir reçue en entretien, a amené les orthophonistes à modifier ou à améliorer leurs manières de se servir du livre dans leurs rééducations d'enfants ayant des troubles dyslexiques, je choisis de leur poser la question « par anticipation ». Elle me permettra de déterminer si d'échanger « en direct » sur un aspect précis de leur pratique semble leur avoir été bénéfique, c'est-à-dire si l'approche d'analyse des pratiques professionnelles que je leur ai proposée peut s'apparenter dans ce cas précis à une ébauche d'auto-formation.

PARTIE 4 : ANALYSE DES RÉSULTATS

Chapitre 1 : L'analyse des discours dans l'entretien de recherche

Afin de pouvoir analyser les résultats obtenus à partir des entretiens que j'ai menés, il s'agit d'analyser les discours. Dans ce chapitre, il sera tout d'abord question de comprendre ce qu'est l'analyse des discours. Puis il sera nécessaire d'approcher l'intérêt de cette dernière pour produire des résultats. Ensuite, il s'agira d'évoquer brièvement les différentes manières de les analyser pour enfin étudier plus spécifiquement le type d'analyse qui sera concerné dans ma recherche.

1.1. Qu'est-ce que l'analyse des discours ?

L'analyse des discours⁹ consiste, à partir de l'ensemble des discours produits par les interviewers et les interviewés au cours des entretiens : « à sélectionner et à extraire les données susceptibles de permettre la confrontation des hypothèses aux faits » (BLANCHET, GOTMAN, 2007 : 89). Afin d'assurer une meilleure : « communicabilité des procédures effectives de production des résultats » (2007 : 89), il s'agira de se référer aux textes écrits issus de la retranscription littérale¹⁰ de l'ensemble du corpus et de les comparer. Le traitement des informations ainsi obtenues contribuera à sculpter le message et le sens qui pourra en être dégagé.

1.2. Pourquoi analyser les discours ?

Comme le soulignent A. Blanchet et A. Gotman : « l'entretien ne parle pas de lui-même » (2007 : 89). Il s'agit donc d'analyser les discours, afin de :

⁹ On appelle discours la production d'un locuteur dans toute situation d'interlocution.

¹⁰ La retranscription littérale utilise les signes conventionnels de la ponctuation pour traduire la parole orale en texte écrit.

« stabiliser le mode d'extraction du sens et [de] produire des résultats répondant aux objectifs de recherche » (2007 : 89).

1.3. Comment analyser les discours ?

A. Blanchet et A. Gotman distinguent l'analyse de discours et l'analyse de contenu qui en est un sous-ensemble. En effet, l'analyse de discours concerne : « l'analyse de tous les composants langagiers » (2007 : 89) et recouvre, selon ces mêmes auteurs, deux types d'approches :

- les analyses linguistiques qui étudient et comparent les structures formelles du langage,
- les analyses de contenu qui étudient et comparent les sens du discours pour mettre à jour les systèmes de représentations véhiculés par ces discours.

1.3.1. L'analyse de contenu

L'analyse de contenu consiste : « en une lecture exogène informée par les objectifs de l'analyste » (2007 : 90). Ne prenant pas en compte la cohérence explicite du texte, mais procédant à un découpage d'unités élémentaires reproductibles, elle vise à simplifier les contenus, afin de permettre la production d'un effet d'intelligibilité comportant une part d'interprétation. Par l'analyse de contenu, il s'agira donc d'une manière générale de pouvoir rendre compte de la quasi-totalité du corpus, d'être fidèle et de ne pas avoir besoin de revenir au corpus.

Il existe plusieurs types d'analyse de contenu dont le choix se fera selon, d'une part, les objectifs et la formulation théorique de la recherche, et d'autre part : « le degré de formalisation, c'est-à-dire le principe de découpage retenu » (2007 : 92).

1.3.1.1. L'analyse par entretien

L'analyse par entretien consiste en un découpage du discours en fragments portant une signification. Elle aura pour but : « *de rendre compte pour chaque entretien de la logique du monde référentiel décrit par rapport aux hypothèses* » (2007 : 93), impliquant ainsi un mode de découpage propre à chaque entretien. A. Blanchet et A. Gotman soulignent que ce type d'analyse : « *permet de déceler le mode d'engendrement singulier des processus, qu'il soit clinique, cognitif ou biographique* » (2007 : 94).

1.3.1.2. L'analyse thématique

L'analyse thématique consiste à découper transversalement le texte, c'est-à-dire à fractionner ce dernier en thèmes représentant des fragments du discours. Ce type d'analyse met en avant, non pas la cohérence singulière de l'entretien, mais une cohérence thématique issue de l'ensemble des entretiens, ce qui amène à un mode de découpage stable d'un entretien à l'autre. A. Blanchet et A. Gotman précisent que l'analyse thématique est cohérente quand il s'agit : « *de mettre en œuvre des modèles explicatifs de pratiques ou de représentations* » (2007 : 96).

A. Blanchet et A. Gotman distinguent l'analyse thématique verticale qui consiste : « *à passer en revue les « thèmes » abordés par chaque sujet séparément pour en faire la synthèse* » (2007 : 96) et l'analyse thématique horizontale qui : « *relève les différentes formes sous lesquelles le même thème apparaît d'un sujet à l'autre* » (2007 : 96).

1.3.1.3. L'analyse formalisée

Dans ce type d'analyse, il s'agit de prendre en compte la structure du texte, c'est-à-dire de reconstruire le sens à partir : « *de la logique structurelle du discours qui échappe pour partie au locuteur et à l'analyste* » (2007 : 93). Le sens du texte est ainsi mis en évidence par l'exploration de la signification des phrases à partir de la manière dont elles ont été construites. Ces dernières seront découpées en propositions ou en unités plus restreintes que dans les autres types

d'analyse de contenu. Ce découpage en unités plus petites et plus élémentaires permet de renforcer le processus d'objectivation de l'enquête.

1.4. L'analyse thématique comme méthode d'analyse de ma recherche

Tout au long de l'élaboration de ma recherche, j'ai cherché à investir plusieurs aspects se rapportant à l'utilisation du livre avec les enfants présentant des troubles dyslexiques. Je souhaite, en effet, aboutir à un approfondissement de l'état des lieux des pratiques orthophoniques entamé dans la recherche précédente, tout en proposant à des professionnels d'analyser leurs pratiques, afin de tendre à une formalisation de celles-ci. Je choisis donc d'analyser les discours de manière thématique.

La première étape d'analyse consiste à prendre connaissance de l'ensemble du corpus. Pour ce faire, j'ai commencé par retranscrire l'ensemble des entretiens que j'ai menés¹¹. Afin de pouvoir en avoir une lecture la plus objective possible, je les ai retranscrits littéralement, c'est-à-dire suivant des normes précises de retranscription. Toutefois, afin de faciliter la clarté de la lecture des entretiens, que je propose en annexe, j'ai fait le choix de supprimer certains défauts de langage, tels que les répétitions successives inutiles pour la compréhension. Puis, j'ai étudié tous les dires des orthophonistes interviewés en regroupant ces derniers suivant les thèmes et questions de mon guide d'entretien.

Cette première étape effectuée, il s'agissait de construire ma grille d'analyse, ce qui se fait, selon A. Blanchet et A. Gotman, à partir des objectifs et des hypothèses de la recherche. Cette dernière : « *doit autant que possible être hiérarchisée en thèmes principaux et thèmes secondaires, de façon à décomposer au maximum l'information, séparer les éléments factuels et les éléments de signification, et ainsi minimiser les interprétations non contrôlées* » (2007 : 97), cela dans le but d'expliquer et de produire des résultats.

¹¹ Cf. Annexe 2 : « Légende de retranscription des entretiens », Annexe 3 : « Entretien 1 », Annexe 4 : « Entretien 2 ».

Je vais à présent détailler les thèmes principaux et secondaires constituant ma grille d'analyse.

1.4.1. Analyse en lien avec mon objectif de départ

L'objectif de départ de ma recherche est de parvenir, en me référant à l'étude menée précédemment par A. Cripia et C. Garnier¹², à un état des lieux plus approfondi des pratiques des orthophonistes en matière d'utilisation du livre avec les enfants présentant des troubles dyslexiques. De plus, je souhaite investir la notion de formation dans ce domaine et me pencher sur les manières dont se sont construites les pratiques orthophoniques autour du livre.

1.4.1.1. Formations autour du livre et fondements des pratiques

➤ ***Formations eues ou suivies par les professionnels autour du livre dans les troubles du langage écrit***

Au cours des entretiens que j'ai menés, j'ai interviewé les orthophonistes sur les formations initiales ou continues qu'ils ont suivies. Je chercherai donc à analyser les dires obtenus, en me penchant sur le nombre et le type de formations qu'ils témoignent avoir eues, sur la forme et le contenu de ces dernières pour enfin investir la manière dont ces formations leur ont donné des clés pour construire leurs pratiques rééducatives dans le domaine de l'utilisation du livre avec les enfants ayant des troubles dyslexiques.

➤ ***Manières dont les professionnels ont construit leurs pratiques en l'absence de formation***

Lors de la présentation de ma population, j'ai relevé qu'un certain nombre d'orthophonistes interrogés par questionnaire disaient n'avoir eu aucune formation dans le domaine du livre dans les troubles du langage écrit. Lors de mes entretiens, j'ai donc cherché à comprendre comment, en l'absence de formation, les professionnels interviewés, avaient construit leurs pratiques dans ce domaine. Afin de m'en faire une idée, j'analyserai les résultats que j'ai obtenus en

¹² Cripia, A., Garnier, C. (2008). Orthophonistes et troubles dyslexiques : une histoire de livres ?

présentant les explications se rapportant à la manière dont ils ont élaboré leurs pratiques autour du livre.

➤ ***Comment pourrait se présenter une formation initiale « idéale » dans ce domaine ?***

J'ai questionné les orthophonistes rencontrés en entretien sur la manière dont, selon eux, devrait être présentée une formation initiale pour permettre aux futurs professionnels orthophonistes de faire usage du livre dans leurs rééducations des troubles dyslexiques. J'analyserai les résultats en présentant d'abord en quoi ils auraient trouvé intéressant d'avoir une formation initiale sur ce thème précis puis en relevant les dires concernant la forme et le contenu que pourraient revêtir ces formations, afin de voir ce que pourrait être « une formation idéale » selon des professionnels en exercice.

1.4.1.2. Etat des lieux des pratiques orthophoniques

➤ ***Pourquoi le livre est-il ou n'est-il pas employé systématiquement dans les prises en charge d'enfants ayant des troubles dyslexiques ?***

Lors des entretiens, j'ai interrogé les orthophonistes sur leurs choix de faire usage systématiquement ou non du livre dans leurs prises en charge d'enfants présentant des troubles dyslexiques. Ayant analysé les réponses obtenues, je présenterai, d'une part, les raisons qui expliquent que certains utilisent le livre avec tous les enfants et, d'autre part, celles qui justifient que d'autres ne l'emploient pas avec tous les enfants, en tâchant de comprendre avec quels enfants il est utilisé et avec quels autres il ne l'est pas.

➤ ***Titres de livres ou de collections utilisés par les professionnels interviewés***

Dans leur étude, A. Cripia et C. Garnier avaient questionné les professionnels sur les types d'ouvrages qu'ils utilisaient en séance. Dans ma recherche, j'ai choisi de me pencher plus particulièrement sur les titres de livres ou de collections qui étaient réellement employés par les orthophonistes interviewés. J'analyserai donc les dires obtenus en entretien, premièrement en présentant en

quoi d'après les dires des professionnels, chacun des livres ou collections cités paraissent adaptés au travail avec les enfants ayant des troubles dyslexiques, et deuxièmement, en tâchant de regrouper les différents critères exposés séparément, afin d'avoir une vision globale des qualités que doit posséder un livre pour pouvoir l'utiliser dans ce type de rééducation.

➤ ***Les livres adaptés en question***

L'enquête précédente avait mis en avant que peu d'orthophonistes disaient faire usage des livres adaptés aux troubles dyslexiques, tels que ceux édités par « la fée des mots » par exemple. Dans mon étude j'ai cherché à comprendre les raisons qui expliquent qu'ils soient peu employés. Lors de l'analyse des résultats j'étudierai donc, d'un côté les justifications données par les orthophonistes n'en faisant pas usage, et de l'autre celles exposées par ceux qui emploient ce type de livres.

➤ ***Place du livre dans les rééducations et prises en charge d'enfants présentant des troubles dyslexiques***

Lors de l'élaboration de mon guide d'entretien j'avais fait le choix de questionner les orthophonistes sur la fréquence à laquelle ils utilisaient le livre dans leurs prises en charge d'enfants ayant des troubles dyslexiques, afin de savoir s'il était possible de valider l'hypothèse émise par les deux précédentes auteures, selon laquelle le livre est à mettre sur le même plan que d'autres supports dits « spécifiques » à l'orthophonie, ce qui, selon moi, signifie que le support livre est un outil permettant de remédier à tous les domaines de la rééducation des troubles dyslexiques, que ce soit au niveau analytique ou au niveau fonctionnel. De plus, je souhaitais me faire une idée précise de la place dévolue au livre dans ces rééducations, en interrogeant les professionnels sur la durée d'utilisation du livre dans une même séance et sur les projets éventuels qu'ils mettaient en place sur plusieurs séances. Lors de l'analyse des discours issus des entretiens, je me suis aperçue que ces deux pistes de réflexion se rejoignaient. En effet, la place qui est accordée au livre, tout comme la fréquence d'utilisation de ce dernier et les éventuels projets d'utilisation sur plusieurs séances, permettront de donner une ébauche de réponse quant à la validation de

l'hypothèse soulevée précédemment. Ces résultats devront être complétés avec ceux qui concerneront les activités menées et les buts recherchés, afin de pouvoir tendre à une validation ou à une infirmation plus précise de cette hypothèse.

➤ ***Intérêts et limites du support livre dans les rééducations des troubles du langage écrit***

Au cours des entretiens, j'ai interviewé les professionnels sur la question des particularités que peut posséder le livre, ainsi que sur les inconvénients qu'il peut présenter en comparaison des autres supports. J'analyserai les réponses que j'ai obtenues en présentant successivement les particularités puis les inconvénients, afin d'avoir une vision globale des intérêts et des limites du livre en terme d'outil rééducatif ainsi que pour savoir s'il possède des atouts ou des désavantages par rapport aux autres outils.

➤ ***Activités menées par les professionnels autour du livre, objectifs recherchés et questions que se posent les professionnels par rapport à l'enfant***

Initialement, j'avais choisi de questionner les orthophonistes successivement sur les activités qu'ils disaient mener et sur les objectifs qu'ils recherchaient en utilisant le livre. En prenant connaissance de l'ensemble du corpus, j'ai remarqué que les professionnels évoquaient systématiquement les buts visés quand ils me décrivaient les activités qu'ils mettaient en œuvre. Ainsi, il m'a semblé plus pertinent de présenter ces deux éléments conjointement, ce qui, de plus, permettra de voir quels sont les objectifs spécifiques recherchés pour chaque manière de faire usage du livre dans ces rééducations. En outre, je choisis de faire figurer, conjointement à ce que je viens d'aborder, les questions que se posent les professionnels au cours de l'activité. En effet, ces informations participeront, d'une part, à montrer quelle analyse font les professionnels de cet aspect de leur pratique, d'autre part, à donner une vision globale des processus en jeu dans les manières de faire usage du livre dans les rééducations des troubles dyslexiques. J'analyserai donc chaque sorte d'activité développée par les différents professionnels en décrivant les objectifs qui leur sont associés et les questionnements qu'ils disent avoir par rapport aux enfants.

➤ **Attitudes adoptées par les orthophonistes au cours des activités**

Dans une volonté de proposer, aux orthophonistes que j'ai rencontrés, d'analyser plus spécifiquement une activité qu'ils menaient autour du livre, je leur avais demandé de me décrire les attitudes qu'ils adoptaient vis-à-vis des enfants. Au moment de l'élaboration de ma grille d'analyse, il m'a paru pertinent de faire figurer ces données dans l'état des lieux des pratiques orthophoniques. En effet, il m'a semblé que la posture adoptée face aux enfants ainsi que les dires qui accompagnent les activités faisaient partie intégrante des rééducations. Ainsi, je présenterai, d'une part, les positions corporelles que les professionnels m'ont dit adopter lors des activités qu'ils mènent avec le livre, et d'autre part, les paroles à l'attention des enfants qui accompagnent ces activités, tels que les encouragements par exemple.

1.4.2. Analyse en lien avec mon objectif principal

L'objectif principal de ma recherche est de poursuivre la démarche d'analyse des pratiques professionnelles approchée par A. Cripia et C. Garnier au travers de leur questionnaire. Pour ce faire, je souhaitais, d'une part, questionner les orthophonistes sur certains éléments de l'étude précédente, et d'autre part, donner un espace de parole aux professionnels, afin de leur permettre d'analyser ce point précis de leur pratique qui est l'utilisation du livre dans les troubles dyslexiques.

➤ **Retours sur l'enquête précédente**

Tout d'abord, afin de me faire une idée plus précise des réflexions qui avaient pu émerger à l'issue du questionnaire, j'ai choisi de questionner et d'analyser les définitions que donnaient les orthophonistes à propos des termes suivants : « pratique professionnelle », « savoir », « savoir-faire » et « représentation des troubles dyslexiques ». De plus, j'ai cherché à savoir, si le fait de répondre au questionnaire, les avait amenés à modifier leurs manières d'appréhender le livre et donc de l'utiliser.

➤ ***L'entretien comme dispositif d'analyse des pratiques professionnelles***

J'ai choisi premièrement d'analyser les réflexions des orthophonistes à propos de leurs pratiques d'une manière générale, c'est-à-dire d'étudier de quelle manière les entretiens que j'ai menés ont permis aux professionnels de se pencher sur leurs pratiques dans le domaine de l'utilisation du livre avec les enfants présentant des troubles dyslexiques. Deuxièmement, à la fin des entretiens, j'ai questionné les orthophonistes sur la prise de conscience qu'avait pu susciter cette technique d'enquête à propos de leurs manières de faire usage du livre dans les rééducations des troubles dyslexiques et sur la portée éventuelle de ce temps de réflexion pour leur pratique future. J'ai donc analysé les réponses, afin de me faire une idée de la qualité du dispositif que j'ai choisi.

Chapitre 2 : Analyse en lien avec mon objectif de départ

Comme je l'ai rappelé dans le chapitre précédent, l'objectif de départ de ma recherche est d'approfondir le premier état des lieux effectué par A. Cripia et C. Garnier dans le domaine de l'utilisation du livre dans les prises en charge orthophoniques d'enfants présentant des troubles dyslexiques. De plus, je souhaite me pencher sur la notion de formation et sur les manières dont les professionnels ont construit leurs pratiques dans ce domaine.

Afin de tendre à ces objectifs, je commencerai par analyser les résultats ayant trait à la notion de formation, puis j'étudierai les réponses que j'ai obtenues concernant les pratiques orthophoniques autour du livre avec les enfants ayant des troubles dyslexiques.

2.1. La notion de formation et fondements des pratiques

Tout d'abord, je m'intéresserai aux formations que les orthophonistes disent avoir eues dans le domaine de mon étude, ensuite j'analyserai ce qui a trait à la manière dont les orthophonistes ont construit leurs pratiques professionnelles, et enfin je porterai mon attention sur la pertinence de se former spécifiquement dans ce domaine et sur la manière dont il serait possible d'envisager une formation sur ce thème précis.

2.1.1. Quelles formations dans le domaine de ma recherche ?

2.1.1.1. Nombre et types de formations suivies sur l'utilisation du livre dans les troubles du langage écrit

Lors de l'élaboration de mon guide d'entretien j'avais fait le choix de m'intéresser en premier lieu aux formations que les orthophonistes avaient eues sur l'utilisation du livre avec les enfants présentant des troubles dyslexiques. Aussi, dès le début des entretiens j'ai cherché à savoir, d'une part, s'ils avaient eu des formations dans ce domaine, et d'autre part, quel était le type de celles-ci. De ces questions, il est ressorti qu'aucun orthophoniste n'avait eu ou suivi de formation spécifique sur le livre dans les troubles du langage écrit.

Toutefois, au cours des entretiens, deux orthophonistes ont mentionné qu'ils avaient suivi des formations continues dans le domaine qui nous intéresse. Ainsi, un professionnel évoque une formation continue avec B. Sauvageot¹³, dans laquelle cette dernière proposait d'approcher le : « rythme de la langue » tant au niveau du langage oral que du langage écrit. De plus, alors que je questionnais un orthophoniste sur les différents ouvrages qu'il utilisait en séance, il m'a parlé d'une formation continue sur : « la méthode des alphas » qui, d'après mes connaissances, est une méthode d'apprentissage de la lecture dans laquelle les lettres de l'alphabet sont représentées par des personnages à qui il arrive de nombreuses aventures.

Je note que les dires obtenus par questionnaire ne correspondent pas à ceux approchés en entretien. Effectivement, dans la population que j'ai sélectionnée et que j'ai présentée, 4 orthophonistes avaient répondu avoir eu une formation initiale dans ce domaine et un orthophoniste avait mentionné avoir suivi une formation continue sur le thème du livre dans les troubles dyslexiques.

¹³ Sauvageot, B., Métellus, J. (2004). Vive la dyslexie. Paris : J'ai Lu.

2.1.1.2. Forme et contenu des formations ayant été suivies

Premièrement, comme je l'ai mentionné ci-dessus, un orthophoniste a témoigné avoir suivi une formation continue avec B. Sauvageot. Je n'ai pu approcher la forme sous laquelle elle avait été présentée, ce qui m'amène à supposer, en référence à ce que l'orthophoniste m'a dit à propos de son contenu, que la formatrice a dû commencer par expliquer sa technique et les fondements de celle-ci avant de l'illustrer en mettant les professionnels en situation. Concernant le contenu, l'orthophoniste interviewé m'a surtout expliqué la technique employée par B. Sauvageot, en me disant que cette dernière était : « dans des activités de déstructurations rythmiques de la langue [et] qu'elle essay[ait] de faire casser la fluidité pour qu'on s'aperçoive bien de tous les sons qui sont dans la langue et auxquels les enfants n'accrochent pas forcément ». Il ajoute qu'avec le support livre : « [B. Sauvageot] propose de lire en changeant complètement les intonations, en faisant varier d'intensité, de fréquence ». Cette technique de rééducation permettrait de se détacher du sens pour se concentrer sur le plaisir de vocaliser sur les sons de la langue

Deuxièmement, au sujet de la formation suivie sur : « la méthode des alphas », je n'ai eu d'indications que sur le fait qu'elle proposait une progression et qu'elle était accompagnée de petits livres. En effet, ces informations ayant été mentionnées alors que nous évoquions une autre question que les formations, je n'ai pas pensé à le questionner plus en détail sur cette formation.

2.1.1.3. En quoi les formations suivies ont-elles aidé les orthophonistes interviewés à construire leur pratique autour du livre ?

Au cours de l'entretien j'ai questionné l'orthophoniste qui m'a parlé de la formation suivie avec B. Sauvageot, sur la façon dont il appliquait en rééducation ce qui lui avait été transmis dans cette formation, afin de me faire une idée de la manière dont une formation peut participer à la construction de la pratique professionnelle dans ce domaine. Il m'a précisé que la formatrice leur avait dit qu'il s'agissait de : « recettes mais c'est justement pour les mettre à votre sauce, pour les détourner, c'est des pistes que vous adapterez à votre pratique ». Ainsi,

l'orthophoniste que j'ai rencontré met en œuvre la technique décrite dans cette formation tout en adaptant les activités menées tant à sa personnalité, qu'aux enfants qu'il prend en charge.

L'orthophoniste qui a évoqué la « méthode des alphas » m'a précisé : « je travaille avec « la méthode des alphas » donc, ils ont quelques livres dans la méthode que j'utilise [mais] ce n'est pas avec ça que je fais vraiment travailler les enfants ». Je suppose donc que les livres proposés dans la méthode ne sont que des outils qui seront par la suite adaptés aux situations rééducatives.

Au vu de ces résultats, je remarque que les formations disant avoir été suivies participent à la construction de la pratique orthophonique autour du livre dans les troubles du langage écrit, en ceci qu'elles donnent des pistes sur comment faire usage des livres. En revanche, elles ne consistent pas en protocoles à appliquer directement, ce qui m'amène à supposer qu'elles ne suffisent pas, à elles seules, à construire les pratiques. Je chercherais à confirmer cette supposition en étudiant les manières dont les professionnels témoignant de ne pas avoir été formés ont construit leurs pratiques.

2.1.2. Comment, en l'absence de formation spécifique, ont-ils construit leur pratique professionnelle ?

J'ai remarqué qu'il a été difficile pour les orthophonistes de répondre à la question : « comment, en l'absence de formation, avez-vous construit votre pratique dans le domaine du livre avec les enfants présentant des troubles dyslexiques ? » et qu'ils ont souvent répondu en me décrivant les façons qu'ils avaient d'utiliser le livre ou alors, n'employant que très peu le livre ils ne pouvaient expliquer comment ils avaient construit leur pratique. Néanmoins, plusieurs tendances ressortent.

En premier lieu, ce qui ressort majoritairement est le fait qu'ils aient tâtonné. Ils expriment cela de plusieurs manières : « je fais un peu comme je pense », « je crois qu'on y arrive tout doucement parce qu'il nous faut un support », « j'ai essayé un peu de me dépatouiller [...] mais je n'ai pas trouvé d'utilisation

particulière », « je vais dire en tâtonnant, je crois que c'est l'expérience [...] dans le sens où en tâtonnant au départ et quand je vois qu'un livre plaît ou qu'une façon de faire plaît avec le livre je me lance », « je ne sais pas, c'est de la théorie, c'est tous les jours en travaillant comme ça qu'on peut voir ». Un orthophoniste a développé un peu plus en me disant : « je trouve que dans notre formation initiale, que ce soit pour le livre ou pour autre chose, on n'a pas beaucoup de clés de rééducation. [...] On a une grosse base théorique qui va nous aider à trouver des outils et c'est à nous d'aller les chercher tout le temps. [...] Je crois que c'est vraiment le cœur de notre pratique, tiens il y a Dylan qui arrive, je voudrais travailler spécifiquement cette compétence, qu'est-ce que je vais lui proposer ? ». Il me semble que cet orthophoniste fait bien la synthèse de ce que souhaitaient dire les autres professionnels. En effet, il apparaît que les fondements de la pratique orthophonique dans le domaine du livre ou dans un autre domaine trouvent leur ancrage dans les bases théoriques que les professionnels peuvent avoir et non dans les outils, c'est-à-dire, qu'à partir des connaissances qu'ils ont sur le développement de l'enfant, les troubles qu'il présente ou encore sur la personnalité de l'enfant, ils vont construire des techniques de rééducation.

En deuxième lieu, certains orthophonistes ont vu faire en stage, ce qui les a amenés à utiliser le livre, après, dans leur propre pratique. Un orthophoniste m'a dit à ce sujet : « j'ai vu faire en stage et j'ai trouvé l'idée sympathique ». Le maître de stage dont il est question lisait un chapitre d'un livre puis faisait un travail autour de ce chapitre et l'orthophoniste a : « repris cette idée car [il] trouvai[t] intéressant de proposer à la fois à l'enfant un travail très spécifique sur sa difficulté et un travail plus large, plus global en gardant le plaisir de la lecture ».

En troisième et dernier lieu, un orthophoniste a travaillé pour son mémoire sur : « l'utilisation de l'album dans la rééducation de la syntaxe chez les enfants dysphasiques ». Il m'a expliqué qu' : « on lisait des albums et on faisait des activités dessus autour de l'album donc forcément ça amène à une certaine réflexion sur l'utilisation du livre » et a ajouté plus précisément que cela l'a aidé : « à connaître un grand nombre d'albums qu'on a répertorié et analysé [...] au niveau syntaxique, lexical, etc ».

2.1.3. Comment pourrait se présenter une formation « idéale » dans ce domaine ?

2.1.3.1. Auriez-vous trouvé intéressant pour votre pratique d'avoir une formation initiale sur le livre dans les troubles du langage écrit?

La grande majorité des orthophonistes interviewés auraient trouvé intéressant d'avoir une formation initiale, c'est-à-dire un cours ou des travaux pratiques spécifiquement sur ce thème. En effet, parmi les répondants, 10 orthophonistes disent qu'il serait pertinent de présenter cela en formation initiale. Un orthophoniste justifie sa réponse en me disant qu'il trouve : « que c'est un matériel hyper accessible » et me fait remarquer que : « les enfants qui viennent pour des troubles du langage écrit, viennent souvent longtemps et qu'il est nécessaire de faire varier les supports ». Il ajoute : « je pense qu'il y a beaucoup de choses à faire et que je ne fais pas beaucoup, donc oui, des formations qui puissent me donner des idées d'utilisation du livre ». J'ai remarqué que les orthophonistes qui exercent depuis longtemps m'ont mentionné spontanément qu'ils ne chercheraient plus actuellement à se former dans ce domaine précis, mais comme me l'a dit un orthophoniste : « oui, [en formation] initiale, tout à fait. Maintenant je ne le ferais plus mais initiale, oui ».

Deux orthophonistes se sont questionnés sur la réelle utilité de proposer une formation initiale sur ce thème précis. En effet, l'un d'eux a posé explicitement la question : « est-ce que ça serait bien utile ? » tout en mentionnant : « je ne sais pas, ça dépend comment c'est présenté ». Le deuxième orthophoniste s'étant questionné sur la nécessité de se former dans ce domaine m'a répondu : « je ne sais pas, en tout cas je n'ai jamais ressenti cela comme un manque et je me suis aperçu au fur et à mesure de ma pratique que finalement je n'utilisais pas énormément le livre ».

2.1.3.2. Sous quelle forme serait-il possible de l'envisager ?

Plusieurs manières d'envisager une formation initiale dans le domaine qui nous intéresse ont été proposées par les orthophonistes que j'ai rencontrés.

D'abord, les professionnels ont relevé que cela pourrait se présenter sous la forme d'un cours dans lequel seraient exposées différentes notions. De plus, deux orthophonistes ont suggéré de présenter cette question à des étudiants au cours de travaux pratiques ou d'ateliers dans lesquels les étudiants seraient face à différents ouvrages et seraient amenés à se questionner sur les manières possibles d'en faire usage. Ensuite, un orthophoniste a émis l'idée de faire rencontrer aux étudiants des auteurs de livres pour enfants. Les auteurs auraient alors pour tâche d'expliquer : « comment ils choisiraient leurs idées, leurs textes, leurs mots », en d'autres termes de : « parler un peu de comment ils ont construit leur livre ». Cet orthophoniste a précisé que les manières de l'utiliser pourraient être présentées dans un deuxième temps mais que pour lui : « l'utilisation du livre c'est d'abord prendre le matériel tel qu'il est ». Enfin, un orthophoniste mentionne qu'il serait difficile de présenter les choses de manière théorique et suggère alors d'observer : « une pratique en stage avec un praticien ».

2.1.3.3. Quel pourrait en être le contenu ?

Les réponses des orthophonistes interviewés concernant le contenu que pourrait présenter une formation initiale dans le domaine étudié se rapportent, d'une part, aux différentes manières d'employer un livre dans ces rééducations, et d'autre part, aux livres eux-mêmes.

En effet, premièrement, plusieurs orthophonistes ont dit qu'il serait utile de donner des pistes d'utilisation du livre dans les prises en charge d'enfants ayant des troubles dyslexiques. Ils ont exprimé cela sous forme de questions, qui sont les suivantes :

- « comment gérer un livre ? »,
- « comment faire avec un livre ? »,
- « quels exercices proposer à l'enfant ? »,
- « comment amener le livre sans me poser et lui dire, vas-y lis ? »,
- « comment s'en servir ? »,
- « comment utiliser un livre banal pour vraiment cibler une rééducation ? ».

Deuxièmement, plusieurs orthophonistes ont relevé qu'il pourrait être pertinent de donner des indications quant à la manière de choisir les ouvrages

pouvant être employés avec des enfants présentant ce type de troubles. Les réponses ont été exprimées de la manière suivante :

- « voir un peu les différents types de livres qui peuvent être utilisés »,
- « avec quel genre de livre on peut aborder quel problème ? »,
- « quels types de livres choisir ? »,
- « sur quels critères les choisir ? »,
- « vraiment avec n'importe quel livre, comment est-ce qu'on peut vraiment l'utiliser pour l'insérer dans une rééducation et que ce soit utile à la rééducation et que ce ne soit pas que l'aspect ludique, l'aspect plaisir même si c'est utile à la rééducation mais [...] qu'on puisse cibler le travail spécifique avec n'importe quel livre mais je ne sais pas si c'est possible mais si quelqu'un a la technique ! ».

2.2. Approfondissement de l'état des lieux des pratiques orthophoniques

2.2.1. L'utilisation du livre est-elle généralisée à tous les enfants ayant des troubles dyslexiques ?

Parmi les professionnels que j'ai rencontrés en entretien, 2/3 d'entre eux témoignent l'employer systématiquement à un moment donné dans la rééducation et 1/3 d'entre eux disent ne pas l'utiliser avec tous les enfants ayant des troubles dyslexiques.

2.2.1.1. Raisons qui expliquent l'utilisation systématique du livre dans les prises en charge d'enfants ayant des troubles dyslexiques

Premièrement, avant de donner les justifications qui accompagnaient le choix de faire usage du livre avec tous les enfants présentant des troubles dyslexiques, je tiens à relever que plusieurs orthophonistes m'ont précisé ne pas l'employer en début de rééducation. En effet, comme l'a mentionné un

orthophoniste : « oui, à un moment ou à un autre mais pas forcément au démarrage parce qu'un enfant qui serait bloqué au niveau de l'écrit, je ne vais pas le faire lire dès les premières séances, donc [...] petit à petit je vais l'amener à découvrir le livre ». Dans la même idée, un autre orthophoniste m'a répondu qu'il l'utilisait : « quand ils commencent à pouvoir déchiffrer sans que ce soit une telle catastrophe qu'ils en sortent dégoûtés ou attristés, peïnés de ne pas y arriver », autrement dit : « il faut le présenter à un moment où l'enfant en est capable ». Dans une volonté de faire découvrir les livres à ces enfants sans les mettre en trop grande difficulté, certains orthophonistes m'ont dit qu'il leur arrivait de lire eux-mêmes des livres aux enfants : « pour [leur] montrer que c'est un truc sympa ».

Deuxièmement, les explications se rapportant au choix d'employer les livres avec tous les enfants présentant des troubles dyslexiques sont de différents ordres. Tout d'abord, la notion de plaisir a été invoquée par certains professionnels. Un orthophoniste l'a dit littéralement en s'empressant de répondre : « oh oui, pour essayer de leur donner le goût de la lecture ». En outre, comme l'a dit un orthophoniste : « c'est quand même le support privilégié de la lecture ». Un deuxième professionnel, qui partage l'avis de ce premier orthophoniste, a rajouté qu' : « en lui donnant le goût de la lecture il va d'autant plus lire chez lui et d'autant plus se rééduquer tout seul ». Comme il le dit, ouvrir au plaisir de lire des livres participerait aussi à la rééducation dans le sens d'un transfert au quotidien, bénéfique pour remédier aux difficultés de lecture. Ensuite, plusieurs orthophonistes ont relevé la pertinence du support livre dans ces rééducations en disant par exemple : « je trouve que c'est un support tellement riche en plein de choses que ce serait idiot de ne pas l'utiliser » ou encore : « je pense que c'est un support extrêmement pertinent et qu'on en a toujours besoin ». De plus, d'après quelques orthophonistes, utiliser un livre est un bon moyen d'évaluer la progression en lecture d'un enfant, autrement dit de pouvoir évaluer sur un support non ciblé, si les notions travaillées spécifiquement ont été acquises. Enfin, le livre est employé aussi systématiquement car il est un outil adéquat pour travailler certaines difficultés rencontrées dans les troubles dyslexiques comme celles de compréhension. Aussi, comme j'ai pu le vérifier lors des échanges sur les activités qu'ils disent mener, même si certains orthophonistes n'utilisent que très peu le livre dans ces rééducations, la plupart

d'entre eux y font appel quand il s'agit de confronter l'enfant à des textes plus longs. Un orthophoniste a justement dit : « je pense que de toute façon à un moment ou un autre oui. [...] Cela dépend, quand je m'aperçois qu'il y a surtout des troubles de la compréhension, à ce moment-là j'utilise le livre » ou encore : « je vais l'utiliser un peu plus avec des enfants qui ont des troubles de la compréhension, qui ne font pas de liens ».

Je remarque donc que certains dires que j'ai obtenus dans les entretiens sont les mêmes que ceux recueillis dans l'enquête précédente faite par questionnaire. En effet A. Cripia et C. Garnier avaient relevé que les orthophonistes qui disaient utiliser le livre avec tous les enfants expliquaient leur choix : « *par une volonté de faire aimer les livres à l'enfant, de leur montrer qu'ils sont capables de lire un livre et d'accéder au sens [ou encore] afin de faire varier les supports, [et] pour passer à une activité de type analytique à une activité « vraie » de lecture* » (CRIPIA, GARNIER, 2008 : 159). En revanche, le fait de pouvoir échanger « en direct » m'a permis, d'une part, de mettre en évidence d'autres raisons et, d'autre part, de m'assurer de la bonne compréhension de la question car, comme l'avaient mentionné les deux auteures, tous les questionnés n'avaient : « *pas répondu de manière adéquate à la question* » (2008 : 159).

2.2.1.2. Pourquoi certains orthophonistes ne font pas appel systématiquement au livre ?

Tout comme les résultats précédents, les explications données par les professionnels pour justifier qu'ils ne font pas usage du livre avec tous les enfants dyslexiques sont diverses. Elles concernent premièrement le niveau de lecture de certains enfants, qui étant trop faible, ne permet pas de leur présenter des livres. Ainsi, comme l'a dit un orthophoniste : « il y en a qui ne sont pas capables d'accéder au livre, c'est-à-dire à une quantité de mots à déchiffrer qui est telle que l'enfant ne fera jamais le tour de l'histoire ou d'un chapitre, c'est trop pour lui ». Un orthophoniste m'a en outre mentionné qu' : « il y en a qui sont inaccessibles au livre ». Je remarque que pour ces orthophonistes « livre » est automatiquement associé à « texte » et « lecture » et que donc ils ne se servent pas d'albums sans texte par exemple. Deuxièmement, certains estiment que les enfants sont déjà énormément sollicités par leurs parents et par l'école et qu'ils ne souhaitent pas

en rajouter. Comme l'a précisé un orthophoniste : « des livres ils en ont toute la journée ». Troisièmement, un orthophoniste m'a dit : « j'estime qu'il y a vachement de trucs à travailler avant », ce qui m'amène à supposer que pour cet orthophoniste le livre n'est pas un support permettant de travailler des notions et donc des difficultés précises rencontrées dans les troubles dyslexiques, ce qui peut expliquer pourquoi il n'en fait pas usage avec tous les enfants. Quatrièmement, le livre n'est pas utilisé avec tous les enfants par un orthophoniste car il trouve qu'il y a beaucoup d'autres activités à faire et qu'il préfère utiliser d'autres supports que le livre.

Je remarque donc que, tout comme dans le questionnaire, le niveau de lecture explique pourquoi le livre est utilisé avec certains enfants seulement et que l'entretien a permis d'approcher d'autres raisons juste citées dans l'analyse des résultats issus des questionnaires comme : « *l'envie de l'orthophoniste* » (2008 : 160).

2.2.2. Livres utilisés et critères de sélection

2.2.2.1. Titres de livres ou de collections ayant été cités comme « adaptés » par les professionnels dans le domaine des troubles du langage écrit

Les professionnels interviewés m'ont fait part des ouvrages ou des collections¹⁴ qu'ils utilisaient effectivement en séance. Pour chacun d'eux, je les ai questionnés sur les raisons de leur choix et sur ce qui, selon eux, faisait qu'ils étaient adaptés pour travailler avec les enfants présentant des troubles dyslexiques. Ainsi, je présenterai chaque livre ou collection mentionnés, en indiquant en quoi les professionnels les trouvent pertinents dans ces rééducations. Précisons, qu'ayant recueilli des dires, j'ai obtenu un certain nombre d'informations concernant les ouvrages que je vais citer mais que ces dernières ne sont parfois qu'incomplètes. J'ai ainsi pris le soin de faire des recherches sur Internet, toutefois je n'ai pas obtenu de références précises pour chacun des ouvrages présentés.

¹⁴ Cf. Annexe 5 : « Liste des livres ou collections employés par les orthophonistes interviewés ».

➤ **Titres d'ouvrages**

- *Les milles et un contes de la mer*

Ce livre est un recueil de contes, ce qui permet à l'orthophoniste d'aborder plusieurs histoires plus ou moins courtes. Pour justifier ce choix, il m'a expliqué qu'« à la fois ce n'est pas trop long, déjà un peu compliqué à lire, [que] les enfants ont tout de suite le début et la fin ». Il ajoute que cet ouvrage est intéressant et adapté en raison de la : « variété du vocabulaire, de la syntaxe et qu'il faut un niveau de compréhension correcte pour y avoir accès », ce qui, selon lui, est un bon support pour travailler la compréhension avec les enfants présentant des troubles dyslexiques.

- *Viva diabololo* (D. Ponty, Gamma éditions)

Ce petit roman qui : « est relativement vite lu » est utilisé par un orthophoniste qui trouve que : « c'est bien parce que c'est gros [mais comme] il n'y en a pas trop non plus sur la page [...] ça donne l'impression d'être plus facile ». Je suppose qu'en disant cela, il souligne que l'enfant ne se décourage pas quand il est face à ce livre. Il précise en outre que : « le vocabulaire n'est pas trop simple [...] et ça permet de travailler sur le thème du langage ». En effet, il m'a expliqué que cet ouvrage parlait d'un enfant différent qui travaille dans un cirque, ce qui donne la possibilité à l'orthophoniste d'aborder le vocabulaire se rapportant au monde du cirque, mais aussi d'ouvrir la discussion sur ce qu'est la différence, etc.

- *Histoires interactives 1 et 2* (T. Delannoy, C. Jeulin, R. Marcinkowski, C. Parmart, Ortho éditions)

Ces ouvrages écrits par des orthophonistes ont pour fonction, selon les auteurs, de faire découvrir à l'enfant le plaisir de lire. Le professionnel qui m'a dit en faire usage m'a expliqué qu'ils étaient intéressants : « simplement parce que [l'enfant] est aussi acteur à ce moment-là [et aussi] parce qu'ils sont ludiques ». Par ces livres, l'orthophoniste cherche donc à amener l'enfant à s'investir dans la lecture autrement que par obligation scolaire ou autre.

- *Elle est fâchée la sorcière, Les sorcières sont énervées, Les contes du miroir* (Y. Rivais, éditions école des loisirs)

Ces différents titres de Y. Rivais sont employés par un orthophoniste qui relève que : « ce sont des livres comiques, un petit peu sur la parasyntaxe [et] tout ce qui est autour du langage ». Il précise en effet qu' : « il peut y avoir des jeux de mots, des jeux sur les initiales, des jeux sur les nombres et en fait au travers de la lecture l'enfant va s'amuser ». Il souligne donc le côté ludique de la lecture de ces ouvrages, qui ne se limitent pas à raconter simplement une histoire.

- *La grenouille bleue* (Jocatop éditions)

Pour l'orthophoniste qui m'en a parlé, la principale qualité de cet ouvrage est qu'il est composé de toutes petites histoires qui sont illustrées. Il m'a de plus mentionné que c'était : « des histoires relativement simples [dont] la difficulté va croissante » et qu'elles abordaient des thèmes : « un peu sur la vie de tous les jours ».

➤ **Collections**

- « Folio Benjamin »

Cette collection est composée d'un grand nombre de petits romans au sujet desquels un orthophoniste m'a dit : « ils sont bien parce qu'ils ne sont pas trop long, donc on peut les faire sur deux, maximum trois séances [et que] comme il y a des images en plus ça permet de lire assez rapidement ». Il a précisé ce dernier point en ajoutant : « les textes sont courts donc pour un enfant il ne se retrouve pas non plus devant un livre massif devant lequel il sait qu'il n'aura jamais la fin de l'histoire ». Ainsi, comme pour d'autres livres cités précédemment, cette collection permet de ne pas décourager l'enfant.

- « Monsieur Madame » (R. Hargreaves, éditions Hachette Jeunesse)

Ces livres destinés initialement aux enfants de 3 à 5 ans m'ont été cités comme « adaptés » par un orthophoniste qui souligne que : « c'est court, [que] c'est très coloré et [que] le vocabulaire est assez redondant ». Cette dernière caractéristique facilitera ainsi la lecture et permettra de présenter à l'enfant en difficulté des mots et des structures qui se répètent, ce qui facilitera leur mémorisation. De plus, comme me l'a fait remarquer cet orthophoniste : « il y a

pas mal de dialogues, d'intonations à mettre », ce qui fait que cela est amusant à lire. Ensuite, il a précisé qu' : « il y a peu de texte par page [...] et donc la compréhension est assez aisée », ce qui évite, notamment quand il propose ce livre à l'enfant pour le plaisir de lire, de le mettre en difficulté. Enfin dans ces livres : « il y a toujours une petite morale sympa », qui permet de créer un échange sur ce qui a été lu.

- « Premières découvertes » (éditions Gallimard Jeunesse)

Un orthophoniste m'a dit faire usage de cette collection en m'expliquant simplement que : « c'est ludique [et qu'] il y a des images ». Ainsi, cette collection montrerait aux enfants que les livres, ce n'est pas forcément que du texte mais qu'ils peuvent être attractifs et qu'ils peuvent y avoir accès.

- « Belles histoires » (éditions Bayard Jeunesse)

La première qualité relevée rendant cette collection adaptée est que : « les mots ne sont jamais coupés », ce qui facilite la reconnaissance des mots pour l'enfant et donc la lecture. En outre : « les histoires ne sont pas très longues et les enfants accrochent ». Un orthophoniste m'a mentionné que souvent les enfants ne choisissent pas spontanément cette collection mais qu'ils y reviennent une fois qu'ils l'ont découverte.

- « Max et Lili » : *Max n'aime pas lire, Lili est amoureuse, Lili va avoir un petit frère* (D. de Saint Mars, S. Bloch, éditions Calligram)

Cette collection se compose de plusieurs bandes dessinées qui abordent des thèmes pouvant concerner des événements de la vie quotidienne de l'enfant. Cet orthophoniste m'a dit qu'il avait acquis au départ ces ouvrages : « parce qu'ils [lui] ont plu », puis ils se sont révélés facile d'utilisation dans leur présentation et les thèmes abordés.

- « Mes premiers j'aime lire » (éditions Bayard)

La collection « mes premiers j'aime lire » précède celle des « j'aime lire » en terme de niveau de lecture. Un orthophoniste m'a mentionné que c'étaient : « des livres facile à lire, avec des petites images, des petites histoires courtes [sans] phrases trop compliquées [ni] paragraphes trop longs ». Ces ouvrages paraissent donc être abordables même pour des enfants en difficulté avec le

langage écrit et comme le précise cet orthophoniste : « les enfants aiment bien en général ».

- Popi.

Les livres de cette collection sont destinés aux enfants tout-petits. Il paraît donc surprenant qu'un orthophoniste en fasse usage avec des enfants âgés de 7 à 11 ans. Toutefois, l'orthophoniste qui a témoigné employer ces ouvrages m'a dit que : « les histoires [...] sont assez sympas » et qu' : « il arrive plein d'aventures [au héros] » et qu'il les présentait d'une manière particulière. En effet, afin de ne pas infantiliser les enfants, il leur précise bien que ce ne sont pas des livres pour leur âge et il les met dans la situation de lire les histoires comme s'ils étaient des parents. Ainsi, malgré des troubles dyslexiques importants, les enfants peuvent avoir accès au livre en s'attaquant à des histoires courtes dont la syntaxe est simplifiée, ce qui facilite la lecture et ne met pas l'enfant en difficulté.

- « Les albums de Barbapapa » (A. Tison, T. Taylor, éditions les livres du dragon d'or)

Ces albums sont employés par un orthophoniste car ce sont des livres : « à la mode et [que] les enfants aiment bien », tout simplement.

- « J'aime lire »

Les livres qui composent la collection « j'aime lire » sont employés par quasiment tous les orthophonistes que j'ai rencontrés. Ces derniers expliquent cela par plusieurs raisons. Tout d'abord, les orthophonistes m'ont dit que : « souvent les histoires sont très belles » ou qu'elles sont : « variées » ou encore : « que l'histoire est toujours sympa ». Ainsi, il apparaît que les orthophonistes trouvent cette collection adaptée en raison de la variété et de l'intérêt des histoires, ce qui leur permet de pouvoir coller aux envies de chaque enfant, ce qui est exprimé par un orthophoniste de la manière suivante : « parce qu'un certain nombre d'histoires peuvent convenir à tous les types de patients, à tous les goûts, tout simplement ». Ensuite, la deuxième raison évoquée par les professionnels a trait à la structure du texte, dans le sens où, comme le mentionne un orthophoniste : « parce que les histoires sont fragmentées en chapitres qui ne sont ni trop courts, ni trop longs » et que : « les mots de vocabulaire sont explicités ». De ce fait, ces livres sont faciles d'utilisation et permettent d'aborder

un chapitre par séance. De plus, la structure des livres toute entière est mentionnée comme une qualité dans le sens où il y a : « beaucoup de supports visuels, d'images », qui sont d'après un autre orthophoniste : « pas mal ». En outre, comme le relève un orthophoniste : « ce sont des textes bien écrits, c'est du bon français » ou encore : « l'orthographe est bien choisi, le lexique est riche ». Par ailleurs, le niveau de lecture est abordable ou, comme le précise un orthophoniste : « ce sont des livres qui sont adaptés à leur tranche d'âge [et] il y a des histoires avec des mots simples, des tournures de phrases simples », en d'autres termes, bien que ce soient de vrais livres : « ce n'est pas trop compliqué ». Enfin, la dernière justification donnée pour expliquer qu'ils utilisent cette collection concerne les orthophonistes eux-mêmes. En effet, un orthophoniste m'a dit que ces livres faisaient partie : « de [ses] références culturelles » et qu'en général c'est aussi parce que c'est une : « collection à laquelle [ils étaient] abonné[s] ».

➤ ***Ouvrages accompagnant une méthode d'apprentissage de la lecture***

- Livres de « la méthode des Alphas »

J'ai appris que cette méthode d'apprentissage de la lecture était accompagnée de petits livres qui suivent : « une progression ». Cette dernière permet, selon l'orthophoniste qui les utilise : « de leur montrer qu'ils savent de mieux en mieux lire et puis eux ils y prennent vraiment plaisir ». Je n'ai pu approcher une connaissance plus précise des histoires ou de la manière dont ils étaient présentés. Je ne peux alors que supposer que les textes sont illustrés ou que ces derniers sont simplifiés, afin d'amener les enfants progressivement dans la lecture.

- « Ratus » (J. et J. Guion, éditions Hatier)

Les histoires du rat vert prénommé Ratus font partie d'une méthode d'apprentissage de la lecture qui est décrite comme : « sympa » par un orthophoniste. Tout comme dans la méthode citée ci-dessus : « il y a des histoires de différents niveaux [...] qui sont vraiment rigolotes [et] qui peuvent être un peu de la vie courante ». Ces livres paraissent donc adaptés au travail rééducatif avec les enfants présentant des troubles dyslexiques dans la mesure où l'on peut choisir le niveau du livre qui convient le mieux à chaque enfant.

- « Léo et Léa »

Dans cette collection, les textes sont construits avec : « beaucoup de jeux de mots au niveau phonétique, ils mélangent les mots, ça revient [et] vous avez des livres qui travaillent sur tel ou tel son ». Ce dernier point peut être intéressant pour aborder des notions particulières qui poseraient problème à certains enfants.

2.2.2.2. Quels sont les critères retenus par les professionnels dans leur choix d'ouvrages.

Je viens de détailler les livres disant être employés par les orthophonistes en décrivant pour chacun d'eux en quoi ils sont, d'après les orthophonistes interrogés, adaptés au travail dans le domaine des troubles dyslexiques. A présent, je souhaite réunir les différents critères abordés, afin d'en faire une synthèse.

Les orthophonistes questionnés tiennent donc compte de :

- *L'aspect ludique de l'histoire* : face à des enfants souvent en souffrance dans le domaine de la lecture, il s'agit de leur proposer des supports attractifs, afin de leur montrer les aspects positifs du livre en général.
- *La variété des thèmes* : dans le même ordre d'idée que l'aspect ludique, il paraît important d'avoir, en tant qu'orthophoniste, une bibliothèque composée d'ouvrages abordant des sujets multiples, afin que les enfants puissent trouver les histoires qui leur conviennent. De plus, cela permettra au professionnel d'échanger avec l'enfant autour du livre et ainsi, comme me l'a dit un orthophoniste : « d'ouvrir l'enfant à toute une communicabilité ».
- *La structure du texte* : il semble primordial pour travailler avec ces enfants de ne pas leur présenter des livres : « indigestes » qui pourraient les décourager. En effet, il paraît important que les histoires soient découpées en courts chapitres ou encore qu'il n'y ait pas une quantité massive de texte par page. De plus, ce découpage permet aux professionnels de séquencer le travail qu'ils souhaitent mener.
- *Le niveau de lecture* : la difficulté du texte ressort comme étant un élément primordial à prendre en compte quand l'on souhaite présenter un livre dans ce type de rééducation. Effectivement, il est nécessaire de ne pas choisir des textes trop compliqués, avec du vocabulaire ou des structures syntaxiques

complexes, afin de ne pas mettre l'enfant en échec. Il faudra donc veiller à leur accessibilité.

- *La longueur du texte et de l'histoire* : cet aspect se rapproche de celui de la structure du texte. Ainsi, les orthophonistes paraissent choisir des ouvrages qui ne sont ni trop longs, ni trop courts, afin de pouvoir arriver au bout de l'histoire et ne pas décourager l'enfant tout en ayant la possibilité de mener certaines activités comme un travail de compréhension par exemple.
- *La progression* : les dires des orthophonistes ont mis en avant qu'il pouvait être intéressant de faire appel à une collection proposant des livres de différents niveaux pour pouvoir adapter en fonction des enfants et aussi pour pouvoir leur montrer qu'ils savent de mieux en mieux lire.
- *Les illustrations* : ces dernières rendent le livre accrocheur et permettent aux enfants d'accéder plus facilement au sens. Un orthophoniste m'a tout de même fait remarquer qu'il fallait être attentif au fait que les enfants ne se raccrochent pas seulement aux images, mais aussi à ce qui est écrit.

Après l'analyse de ces résultats je remarque premièrement, que même si généralement les orthophonistes interviewés veillent à ne pas proposer de livres trop longs, tous associent le livre à du texte. En effet, aucun ne m'a cité d'albums sans texte par exemple, ce qui m'amène à penser que toute utilisation du livre suppose pour ces orthophonistes une activité de lecture. Deuxièmement, l'étude précédente avait mis en avant que les orthophonistes utilisaient toutes sortes d'ouvrages, ce que je peux confirmer dans la mesure où dans la population que j'ai sélectionnée, plusieurs sortes d'ouvrages ont été cités comme étant utilisés effectivement en séance. Troisièmement et dernièrement, je note que les critères sur lesquels se font les choix d'ouvrages concernent principalement le niveau de lecture de l'enfant ou l'attractivité du livre lui-même mais qu'il ne se fait pas en fonction du type d'activité qu'il pourrait suggérer. Je suppose alors que le livre n'est qu'un outil, qu'il ne possède pas de qualité « rééducative » propre mais que ce sont bien les manières dont les orthophonistes en feront usage qui les rendront d'autant plus adaptés, aspect qui m'a été souligné par un orthophoniste en disant : « c'est simplement le support livre, après c'est moi qui adapte l'activité, qui adapte ce que je fais ».

2.2.3. Les livres « adaptés » en question

Les orthophonistes que j'ai interviewés disent majoritairement ne pas utiliser les livres adaptés aux troubles dyslexiques. En effet, seulement deux professionnels ont témoigné en faire usage.

Plusieurs explications ont été mentionnées pour justifier le fait qu'ils ne les employaient pas. La première raison invoquée concerne la quantité de matériel et de livres que possèdent déjà certains orthophonistes. En effet, un orthophoniste m'a dit : « au bout d'un moment je me sers du matériel que je connais et puis [...] j'ai moins envie de découvrir de nouvelles choses », ou comme m'a précisé un autre orthophoniste : « à un moment il faut choisir. J'ai déjà beaucoup de livres donc j'utilise ce que j'ai ». Précisons que les deux orthophonistes que je viens de citer exercent depuis longtemps, ce qui explique peut-être ces réponses. La deuxième raison qui a été développée par plusieurs orthophonistes est celle de la méconnaissance de ce type d'ouvrages. La plupart d'entre eux en ont déjà entendu parlé mais sans les avoir eus entre les mains. Certains soulignent tout de même que : « l'idée est originale » et que s'ils les connaissaient cela pourrait les intéresser. Enfin, la dernière raison qui m'a été donnée concerne le fait qu'ils soient justement « adaptés ». En effet, un orthophoniste m'a expliqué qu'il en avait vaguement entendu parler mais qu'il n'avait pas cherché à en acquérir : « parce que c'est justement le fait qu'ils soient écrits spécialement pour les enfants dyslexiques qui me gêne car je veux rester dans les livres qui sont accessibles à l'enfant, qu'il pourra acheter dans le commerce ».

Comme je l'ai mentionné, deux orthophonistes utilisent tout de même ce type d'ouvrages. Ils m'ont notamment cité le livre « *l'enfant et l'oiseau* » paru aux éditions « les mots à l'endroit » en m'évoquant les qualités qu'il présente en terme de structure du livre, de texte et d'illustrations. Plus précisément, l'un d'entre eux m'a dit : « je trouve qu'ils sont vraiment bien construits [...], c'est un chapitre par page avec une grosse illustration à chaque fois, les phrases sont courtes, bien ponctuées [...] et puis les enfants adhèrent énormément. Au niveau de la présentation, au niveau de l'histoire, c'est intéressant ». Au vu de cette description, je remarque que ce livre possède de nombreux critères ayant été cités

pour juger si un livre est adapté au travail avec les enfants présentant des troubles dyslexiques.

Par rapport à cette question, je note premièrement que dans mon étude, 16,7 % seulement des orthophonistes disent faire usage des livres « adaptés » alors que 36 % des répondants au questionnaire témoignaient les utiliser. Deuxièmement, je remarque que, comme l'avaient supposé A. Cripia et C. Garnier, une des raisons qui explique ces résultats tient au fait que peu d'orthophonistes connaissent ce type de livres. En revanche, les justifications qui m'ont été données ne permettent pas de confirmer que, comme elles l'avaient postulé, cela pourrait aussi être dû au fait que les ouvrages soient personnalisés comme dans la collection « la fée des mots ». Troisièmement, les réponses à cette question m'ont permis d'approcher d'autres raisons qui expliquent qu'ils ne les emploient pas.

2.2.4. Place du livre

2.2.4.1. A quelle fréquence les orthophonistes interrogés utilisent-ils le livre et pour quelles raisons ?

Etant donné que je souhaitais approcher des données « quantitatives » plus précises et donc plus personnelles que dans le questionnaire, j'ai interrogé les orthophonistes de manière ouverte. J'ai ainsi obtenu des réponses diverses que j'ai analysées dans un ordre de fréquence décroissant.

Premièrement, un certain nombre d'orthophonistes utilisent le livre pratiquement à chaque séance ou alors une séance sur deux quand ils voient les enfants deux fois par semaine. Pour justifier ce choix, un orthophoniste m'explique que c'est : « parce que je trouve que c'est vraiment la base de travail de plein de choses, d'enrichissement du vocabulaire, de la grammaire, de travail sur l'orthographe, de travailler sur tout. Et même si ce n'est que trois [ou] quatre lignes au début, je ne peux pas dire que je fais une séance en langage écrit sans faire de lecture [et] c'est pratiquement toujours sur le livre ». Dans mon corpus j'ai pu relever qu'un autre professionnel expliquait cela de la même manière. De plus,

deux orthophonistes qui reçoivent les enfants deux fois par semaine m'ont expliqué que généralement ils consacraient une séance au livre, afin de faire travailler l'aspect lecture et une autre pour aborder plus la production écrite ou les pré-requis au moyen d'autres supports que le livre. Je suppose donc que, pour ces orthophonistes, le livre fait partie intégrante de leurs prises en charge d'enfants présentant des troubles dyslexiques et qu'il est utilisé comme un médiateur permettant de travailler plusieurs aspects de ce type de troubles.

Deuxièmement, un orthophoniste m'a dit : « je ne dirais pas que je fais moit-moit mais j'essaye régulièrement ». Il m'explique plus précisément que : « soit je fais au long terme, c'est-à-dire qu'on va lire une petite partie du livre, soit on va se prendre deux [ou] trois séances au milieu de dix où on va travailler plus spécifiquement sur le livre », cela avec l'objectif : « de travailler tant le côté fonctionnel que le côté analytique ». De plus, un deuxième professionnel qui fait usage du livre régulièrement : « souvent les dix dernières minutes » m'a répondu que c'était : « parce qu'il faut leur donner le goût de la lecture et puis les encourager ». Il mentionne toutefois qu'il est nécessaire de faire varier les supports, idée qui est mentionnée par un autre orthophoniste qui utilise le livre à cette fréquence et qui m'a dit : « je veux varier les supports au niveau du langage écrit, le livre est un support mais il ne doit pas être le seul ».

Troisièmement, deux orthophonistes ont témoigné ne faire usage du livre que peu souvent dans leurs rééducations du langage écrit. L'un d'entre eux m'a expliqué : « [qu'il] aime varier les supports [et aussi qu'il se dit] que si l'enfant vient pour troubles dyslexiques et qu'une fois sur deux on sort un livre, [il] aurait peur de l'en dégoûter ». Le deuxième, quant à lui : « essaye de l'introduire de temps en temps, quand ça va mieux, quand il nous reste une minute ».

Quatrièmement, certains orthophonistes n'utilisent pratiquement jamais le livre dans ces rééducations. Ainsi, comme l'a mentionné un professionnel : « si j'en ouvre deux par mois c'est le bout du monde », en m'expliquant qu'il estime que dans la pratique : « l'enfant lit toute la journée à l'école, que les parents derrière disent il faut que tu lises [...] donc j'ai pas envie d'en rajouter une couche et puis je pense que mon travail est plus petit que le livre ». Ces mêmes justifications ont été citées par un autre orthophoniste qui m'a dit : « je travaille à

des niveaux bien inférieurs [et] je pense que je ne veux pas non plus le mettre en difficulté et [...] ce qui me gênerais le plus c'est de lui rebattre le discours il faut lire ».

Dernièrement, des orthophonistes n'ont pu donner d'informations « quantitatives » quant à la fréquence à laquelle ils utilisent le livre. Ils m'ont indiqué qu'il n'y avait : « pas de règles » ou que c'était : « aléatoire » et que cela pouvait dépendre des objectifs sur lesquels ils axaient leur travail ou encore leur humeur, c'est-à-dire de leur envie à un moment donné, par exemple.

2.2.4.2. Temps d'utilisation du livre et des autres supports dans une séance

➤ **Le livre**

Au vu des dires recueillis au cours des entretiens, je note que le livre est tantôt utilisé sur une partie de la séance, tantôt sur une séance complète, cela en fonction de différents facteurs. En effet, même si la majorité des orthophonistes ont relevé l'employer préférentiellement sur une partie ou sur toute la séance, rares sont ceux qui ont témoigné pouvoir en faire une généralité. Ainsi, je présenterai, d'une part, les raisons se rapportant à un usage du livre sur une séance complète, et d'autre part, celles concernant le parti de ne les utiliser que sur une partie de la séance.

La première raison pouvant amener les orthophonistes à utiliser le livre sur la séance complète concerne l'axe de travail des professionnels, en ceci que le livre sera un médiateur pour aborder certains points de la langue orale et écrite. Ainsi, même si l'activité de lecture proprement dite ne prend qu'une partie de la séance, je fais le choix de considérer le travail se rapportant à ce qui est lu comme une activité autour du livre. Comme l'a mentionné un orthophoniste : « on va dire [que je l'utilise sur] une séance complète mais ça peut être une lecture de deux phrases et on raconte derrière et puis on illustre et de nouveau on repart sur deux phrases ». Cette citation met en avant un travail de compréhension du livre, ce qui, d'après les orthophonistes interviewés nécessite une séance complète. Pour donner un exemple d'un travail concernant plus les règles de lecture, un orthophoniste m'a dit que le livre : « c'est le départ de travail [...], on dit qu'on va

travailler sur telle ou telle erreur [...], on va chercher sur cette page-là les sons et après je me sers des mots que l'enfant a lus dans le livre », activité plus « analytique ». La deuxième raison tient simplement à la longueur de certaines histoires qui ne peuvent être séquencées et à la lenteur de lecture de certains enfants. Ainsi, dans une volonté d'aller au bout de l'histoire ou simplement de faire plaisir à l'enfant, l'orthophoniste peut faire le choix d'y consacrer toute la séance. Pour illustrer cela, citons un orthophoniste qui m'a dit : « si [l'enfant] me demande [de lire] en arrivant et que je vois que c'est facile pour lui de lire l'histoire et que l'histoire l'intéresse, on fait toute la séance ». Dans ce cas-là, c'est le plaisir de lire qui sera recherché par les orthophonistes, qui en profiteront pour aborder la compréhension. Enfin, un orthophoniste m'a donné comme troisième raison : « qu'il y a des enfants qui aiment bien justement prendre le temps sur un support », ce qui amènera le professionnel à proposer le livre ou un autre support sur toute la séance.

Concernant l'emploi du livre sur une partie seulement de la séance, l'explication principale réside dans la difficulté pour les enfants de se concentrer sur une même activité pendant toute la séance. En effet, quand ces derniers montrent des signes de fatigabilité, les orthophonistes m'ont dit qu'il était préférable de changer d'activité, ce qui va amener : « une rupture de rythme » et ainsi permettre aux enfants de réinvestir le travail proposé. De plus, quand le livre est employé pour le plaisir de lire, il ne fait l'objet généralement que d'une partie de la séance, souvent à la fin de cette dernière. Il apparaît, dans ce cas, souvent comme un rituel instauré entre l'orthophoniste et l'enfant. Ensuite, certains orthophonistes m'ont mentionné qu'ils préféraient travailler d'autres notions que la lecture dans une séance. Un orthophoniste m'a justement dit : « [j'utilise le livre] sur une partie de la séance, parce que sinon je pense que c'est trop long [et] parce que je privilégie un petit peu d'abord le travail que je veux faire sur les troubles dyslexiques ». Cet orthophoniste, comme d'autres que j'ai rencontrés, travaille essentiellement la compréhension avec le livre et non des notions plus « analytiques », ce qui explique qu'il utilise ce support sur une partie de la séance.

Le temps d'utilisation du livre dans une séance est donc variable, suivant les axes de travail, les enfants et aussi, aspect qui m'a été souligné, l'envie de l'orthophoniste. Voyons ce qu'il en est pour les autres supports.

➤ **Les autres supports**

Tout comme l'utilisation du livre, les supports dits « spécifiques » à l'orthophonie sont employés par un même orthophoniste soit une partie, soit la séance complète.

Les orthophonistes ont témoigné préférer changer de support dans une séance. Toutefois, il leur arrive de rester sur le même support, notamment quand, par exemple, le jeu qu'ils ont choisi ne peut se faire sur un temps restreint. Ainsi, ils préfèrent consacrer toute la séance à cette activité car, comme me l'a fait remarquer un orthophoniste : « le but c'est de finaliser quelque chose ». En outre, comme je l'ai mentionné précédemment, un orthophoniste m'a dit que certains enfants ont besoin de prendre du temps sur chaque support.

Les raisons qui expliquent qu'ils font généralement plusieurs activités avec l'enfant dans la séance ont trait d'abord à la fatigabilité des enfants. Un orthophoniste a souligné à ce propos : « je pense que c'est difficile de rester sur le même support toute la séance parce que les [enfants] sont de plus en plus difficiles au niveau de la concentration ». Ensuite, généralement les jeux que les orthophonistes peuvent utiliser ne nécessitent pas d'y passer toute la séance, ce qui les amène à proposer plusieurs activités au cours de la demi-heure. Un orthophoniste a mis en avant que, suivant les difficultés de l'enfant, il proposait deux activités sur deux supports différents qui se rapportent, soit à une même difficulté qui est abordée suivant deux versants (expression-compréhension par exemple), soit à deux domaines disjoints de la rééducation. Enfin, ce choix peut aussi s'expliquer par la volonté de faire varier les supports. Comme le fait remarquer directement un orthophoniste : « c'est rare que je ne fasse qu'une chose sur la séance car j'aime bien varier un peu ». Je suppose que cela est tant pour l'enfant que pour le professionnel.

2.2.4.3. Projet d'utilisation sur plusieurs séances et objectifs associés

Les orthophonistes interrogés disent majoritairement faire usage du livre sur plusieurs séances. En revanche, cela ne tient pas généralement à une volonté de mettre en place un réel projet d'utilisation dans le sens de : « *ce que l'on a l'intention de faire* » (MERLET, 2004 : 870), mais plutôt à celui d'arriver au bout de l'histoire. En effet, un travail particulier se fera à chaque séance sur une partie ou un chapitre du livre mais ce dernier, du fait de sa longueur, nécessitera d'être utilisé sur plusieurs séances. Comme l'a souligné notamment un orthophoniste : « si par exemple on lit un « j'aime lire » on ne pourra pas tout lire dans la séance, il faudra nécessairement plusieurs séances ».

Toutefois, même si, comme me l'a fait remarquer un orthophoniste : « je ne me définis pas mes objectifs à l'avance », utiliser un livre sur plusieurs séances amène à des objectifs particuliers. Effectivement, d'abord, cela permet : « de vérifier la compréhension d'une semaine sur l'autre et la mémorisation d'une séance sur l'autre ». De plus, un orthophoniste m'a dit que : « le fait qu'il y ait ce livre et ce lien entre chaque séance [...] pour l'enfant c'est intéressant, et [il] a plaisir à venir aussi ». Pour cet orthophoniste cela permet ainsi d' : « inscrire l'enfant dans la continuité ».

Au vu des différents résultats que je viens de présenter, je remarque d'abord, que comme l'avaient affirmé les auteures de la précédente enquête : « *le livre est considéré par les professionnels comme un outil parmi d'autres* » (CRIPIA, GARNIER, 2008 : 147). De plus, lors de l'élaboration de mon sujet je m'étais interrogée sur l'hypothèse qu'avait émise A. Cripia et C. Garnier, selon laquelle le livre est un outil de rééducation : « *à part entière, comme le sont les supports spécifiques à la rééducation orthophonique* » (2008 : 147). Je supposais, en effet, que cette hypothèse signifiait que ce support pouvait être employé pour travailler tous les aspects de la rééducation des enfants présentant des troubles dyslexiques et qu'ainsi il était nécessaire pour la valider d'étudier les résultats concernant plusieurs aspects de l'utilisation du livre. Après avoir analysé différents éléments se rapportant à la place du livre, je note que cette hypothèse peut effectivement être validée, bien qu'elle nécessite d'être complétée par l'étude des

activités menées par les professionnels. En effet, bien que certains orthophonistes n'emploient pas le livre pour des activités dites « analytiques », d'autres en font usage pour tous les aspects de la prise en charge des enfants présentant des troubles dyslexiques.

2.2.5. Intérêts et limites du livre

2.2.5.1. Intérêts

Au cours des entretiens, j'ai demandé aux orthophonistes s'ils pensaient que le livre était un support particulier, afin de me faire une idée de l'intérêt qu'il peut posséder par rapport à d'autres supports, tels que les jeux ou les fiches de travail par exemple.

Les premières particularités qui ont été relevées concernent l'objet livre en lui-même, c'est-à-dire que d'abord il possède un côté tactile, presque « charnel » que tous les autres supports n'ont pas forcément, comme le dit si bien l'expression : « dévorer un livre ». Un orthophoniste m'a dit à ce propos qu'avec le livre il est possible de : « tourner les pages [...] pour pouvoir revenir en arrière, il y a le papier qui brille, il y a [parfois] une petite carte qu'on soulève », autrement dit, l'enfant : « peut le manipuler » et ainsi se l'approprier. Ensuite, il est un objet que l'enfant peut retrouver dans sa vie quotidienne en ceci qu' : « on peut en trouver n'importe où [c'est-à-dire] qui leur est accessible en dehors du cabinet de l'orthophoniste » ou encore qu'il : « est plus culturel [que d'autres supports et qu'il] fait partie des loisirs]. Il apparaît donc comme un objet familier. De plus, la présentation du texte ou encore les illustrations colorées rendent le livre : « agréable à regarder » en ceci qu'il est un support attractif. Enfin, un orthophoniste m'a mentionné qu'utiliser un livre en séance : « apprend [aux enfants] à respecter le livre, [à] se dire qu'il y a quelqu'un qui l'a écrit ».

Les deuxièmes particularités et donc intérêts que les orthophonistes interrogés attribuent au livre, tiennent au travail auquel il peut amener. Ainsi, un orthophoniste relève d'abord : « qu'il y a tout dedans, [qu'] on peut travailler plein de choses ». Je suppose que cet orthophoniste mettait en avant que

généralement, les supports plus spécifiques tels que les jeux permettent de travailler des notions ciblées alors que le livre est un médiateur qui permet d'aborder, au sein d'un même support, plusieurs composantes de la langue écrite. En outre, comme l'a souligné un orthophoniste : « [le livre] raconte, il fait appel à une visualisation de scène, [...] il place l'enfant dans l'imagination de ce qui est raconté et cela on ne le retrouve pas dans d'autres supports ». Ainsi, le livre permet de travailler sur les images mentales. Enfin, un orthophoniste a relevé que pour lui le livre : « c'est une accessibilité à une communication qui est différente, à un langage qui est différent et puis cela donne une ouverture d'esprit [qui] l'aide à grandir ».

Certains orthophonistes mentionnent tout de même que pour eux le livre n'est pas un support plus particulier que d'autres. En effet, un orthophoniste a noté que : « chaque support a sa spécificité, comme le jeu a la valeur d'être ludique » ou un autre professionnel qui m'a dit : « je refuse de penser cela parce qu'un programme de télévision peut être tout aussi attrayant ». Pour ces professionnels, le livre apparaît donc comme un support parmi d'autres.

2.2.5.2. Limites

Suivant la place que les orthophonistes accordent au livre dans ces rééducations et ce qu'ils mettent en œuvre, les inconvénients cités divergent.

D'abord, peu d'inconvénients ont été relevés par les orthophonistes utilisant beaucoup le livre ou en faisant usage tant pour des notions globales telles que la compréhension que pour des notions plus spécifiques, telles que la confusion de certaines lettres par exemple. Un orthophoniste a souligné à ce propos qu' : « on peut trouver un livre à la dimension qui nous plaît, [...] avec des illustrations qui nous plaisent ». Un orthophoniste a relevé qu'il est vrai : « qu'il n'a rien de ciblé » et qu'il sera nécessaire de : « creuser dans le texte pour trouver matière à travailler ces difficultés-là » mais cela ne paraît pas rendre le support livre moins adapté. Les orthophonistes mentionnent tout de même qu'il est important de choisir un livre qui soit adapté en terme de longueur et de difficulté, au niveau de lecture de l'enfant, afin de ne pas fâcher ce dernier avec la lecture en général. En effet, un orthophoniste m'a dit à propos des inconvénients que : « peut-être la

longueur si on prend des livres classiques [...] peut rebuter certains enfants qui ont des difficultés avec le langage écrit ». Enfin, ces orthophonistes soulèvent que le livre ne possède pas vraiment d'inconvénients mais que c'est la façon dont sera mise en œuvre l'activité qui sera importante.

Ensuite, les professionnels qui font usage du livre essentiellement pour travailler la compréhension en milieu ou fin de prise en charge ou simplement pour ouvrir l'enfant au plaisir des livres, notent premièrement que ce support peut vraiment rebuter les enfants. Comme l'a relevé un orthophoniste : « je pense qu'il peut faire peur quand l'enfant voit ces dizaines de lignes, de petites pattes de mouches. Moi j'ai peur que cela décourage l'enfant ». Deuxièmement, pour ces orthophonistes, le livre possède l'inconvénient de ne pas permettre de travailler des aspects précis qui participeront à remédier aux troubles dyslexiques. Ainsi comme l'a précisé un orthophoniste : « les inconvénients c'est que [...] lire pour lire... Je ne vois pas comment le faire pendant longtemps sans que ce soit juste de la lecture ». Troisièmement, un orthophoniste a mentionné : « je trouve que les activités qu'on peut faire avec ne sont pas très variées, ou en tout cas, dans ma pratique, je n'ai pas réussi à les faire varier ».

De ces résultats, je remarque d'abord que d'avoir interrogé les orthophonistes sur les particularités du livre mais aussi sur ses inconvénients m'a permis d'approcher une vision plus globale que dans le questionnaire sur les intérêts et les limites de ce support. De plus, l'échange « en direct » m'a donné la possibilité de réajuster la formulation des questions quand celles-ci avaient été mal comprises par les professionnels.

2.2.6. Activités, buts et questions que se posent les professionnels à propos de ces activités

Pendant les entretiens, chaque professionnel m'a tout d'abord cité des activités qu'il menait avec le livre, puis détaillé l'une d'elle en m'indiquant les questions qu'il se posait au cours ou à la fin de l'activité. Pour chacune des activités relevées, les orthophonistes ont précisé dans quel(s) but(s) ils la faisaient. Je présenterai ainsi les activités menées suivant les objectifs

recherchés, en indiquant les questions que les professionnels se posent à propos de ces activités.

2.2.6.1. Préalables à toutes les activités décrites autour du livre

➤ **Qui choisit le livre ?**

Lors de l'élaboration de mon guide d'entretien, j'avais fait le choix de ne pas questionner les professionnels sur qui, de l'enfant ou de l'orthophoniste, choisissait le livre. En effet, cette question avait été largement investie dans l'enquête menée par A. Cripia et C. Garnier¹⁵ et il ne me semblait pas nécessaire de me pencher à nouveau dessus. Au cours des entretiens, j'ai tout de même pu relever que le choix du livre était toujours laissé à l'enfant, afin qu'il y ait notamment : « un côté découverte et plaisir ». Toutefois, les orthophonistes que j'ai rencontrés effectuent généralement une présélection pour s'assurer que l'enfant prenne un livre qui soit adapté à son âge ou à son niveau de lecture. Aussi, par exemple, un orthophoniste range ses livres : « en fonction de la hauteur des yeux », ce qui permet un classement : « par âge à peu près » ou d'autres proposent un nombre limité d'ouvrages parmi lesquels l'enfant fait son choix.

➤ **Lecture par l'enfant**

Comme j'ai déjà pu le soulever, tous les orthophonistes interviewés associent l'usage du livre à une activité basée sur la lecture. Ainsi, quelle que soit la manière dont les professionnels utilisent le livre, ils commencent par demander à l'enfant de lire un bout de l'histoire. Suivant les professionnels et les enfants, la lecture sera de quelques lignes à un chapitre entier. En outre, suivant les objectifs qui seront recherchés ou simplement la préférence de l'enfant, les orthophonistes demandent à l'enfant de faire cette lecture "dans leur tête" bouche fermée ou en murmurant ou alors à voix haute.

Au cours de cette lecture initiale, les orthophonistes ont témoigné porter leur attention sur plusieurs choses. D'abord, un orthophoniste : « note si [l'enfant] est attentif », c'est-à-dire qu'il observe comment l'enfant se tient, l'endroit où il

¹⁵ Cripia, A., Garnier, C. (2008). Orthophonistes et troubles dyslexiques : une histoire de livres ? P.153-155.

pose son regard, ce qui lui indiquera la manière dont l'enfant balaye la page et aborde l'activité. Puis les orthophonistes m'ont dit se soucier de ce que l'enfant comprend de l'histoire au fur et à mesure de la lecture. Ainsi, ils se posent diverses questions, comme : « est-ce qu'il fait tellement d'efforts pour déchiffrer correctement qu'il ne va pas comprendre ce qu'il lit ? Est-ce qu'il a tout le vocabulaire pour comprendre l'histoire ? Comment analyse-t-il le vocabulaire qu'il est en train de lire ? ». Les professionnels cherchent aussi à se rendre compte des difficultés encore présentes et des progrès de l'enfant. Un orthophoniste a bien résumé les propos de la majorité des orthophonistes en disant : « j'observe les progrès en lecture fonctionnelle, donc ce qu'ils font à l'école, ce qu'il peut lire à la maison etc. Toutes les questions [que je me pose] c'est par rapport à là où en est l'enfant [...] enfin par rapport à tes objectifs, ce que tu as travaillé auparavant, s'il a progressé ou non, par rapport à sa vitesse de lecture, par rapport à sa qualité, le respect de l'intonation, la ponctuation, etc. ».

2.2.6.2. Travail sur la compréhension

Toute activité autour du livre suppose pour les orthophonistes que j'ai rencontrés d'aborder le sens de ce qui est lu. Aussi, toutes les manières de faire usage du livre qui m'ont été décrites impliquent un travail sur la compréhension, que ce soit au niveau du mot, de la phrase, d'un chapitre ou de l'histoire entière. Les activités que je vais présenter sont analysées en terme de travail de la compréhension car cette dernière en est l'objectif principal.

Pour aborder la compréhension, comme je l'ai mentionné précédemment, l'orthophoniste commence par demander à l'enfant de lire un bout de l'histoire, c'est-à-dire quelques lignes, quelques pages ou tout un chapitre. Ensuite, après ce travail de lecture et éventuellement d'explication de certains mots à l'enfant, l'orthophoniste investit le sens des phrases et de l'histoire. Pour cela, plusieurs manières de faire m'ont été décrites.

D'abord, il est possible de poser des questions orales et/ou écrites sur le texte à l'enfant. Ces dernières peuvent être : « le nombre de personnages, comment ils s'appellent, qu'est-ce qu'ils font, quel événement important s'est déroulé, quelle est la chute », etc. Ces questions constituent en général un travail

préalable au résumé oral et/ou écrit de ce qui a été lu. Dans la même idée que celle des questions, il est envisageable de faire participer l'enfant en lui demandant de poser aussi des questions à l'orthophoniste. Le professionnel qui fonctionne de cette manière m'a dit que c'était intéressant : « pour le fait que ce soit chacun son tour, c'est une activité qu'on partage, ce n'est pas moi qui pose toutes les questions auxquelles il est obligé de répondre, pour lui montrer qu'il peut poser une question correctement formulée et que je peux trouver la réponse ». Cette activité permet donc à l'orthophoniste, d'une part, de s'assurer que l'enfant a bien compris ce qu'il a lu et, d'autre part, de regarder la manière dont il s'y prend pour poser ces questions. Il ajoute à ce propos qu'il est attentif aux points suivants : « est-ce qu'il relit tout [...] ou est-ce qu'il repère un mot et du coup il ne pose la question que sur un petit morceau ».

De plus, l'orthophoniste peut demander à l'enfant de faire un dessin de ce qui se passe dans le livre, afin d'associer un côté ludique à l'activité sur le livre ou encore : « on peut s'amuser à mimer une action qui a été décrite dans le livre ».

Ensuite, l'orthophoniste et l'enfant peuvent simplement échanger sur le livre, discuter de ce que l'enfant a compris, parler des mots de l'histoire ou encore inventer la suite d'un chapitre.

Un orthophoniste m'a dit avoir suivi une formation de : « gestion mentale », ce qui l'amène à travailler : « sur ce qui s'est passé dans [la] tête [de l'enfant] pendant qu'il a lu ». Plus spécifiquement, après la lecture d'une partie de l'histoire, il questionne l'enfant sur les points suivants : « est-ce qu'il a vu des images ? Est-ce qu'il s'est parlé ? Est-ce qu'il s'est entendu ? ». Aussi, chaque phrase est décortiquée pour que l'orthophoniste analyse : « comment il a compris les choses ». Cela permet de travailler sur la compréhension d'une autre manière qu'en interrogeant l'enfant sur des points précis de l'histoire.

2.2.6.3. Travail combiné de la mémoire immédiate et visuelle

Un orthophoniste m'a décrit une activité qu'il fait : « assez souvent » et qui se déroule de la manière suivante : il demande à l'enfant de lire une phrase qu'il choisit : « bien sûr en fonction de son âge [et] de son intérêt ». L'enfant est tenu

de lire : « vraiment dans sa tête, bouche fermée », afin de l'amener à travailler sa mémoire visuelle. En effet, l'orthophoniste m'a précisé qu'il s'agissait de lui donner des stratégies de lecture qu'il pourra transférer dans les activités de lecture en classe, c'est-à-dire l'amener à : « prendre l'habitude de travailler dans sa tête, travailler en visuel, ensuite écouter dans sa tête [...] pour se rappeler ». Une fois que l'enfant a lu cette phrase isolée de l'histoire, l'orthophoniste la cache et demande à l'enfant de la répéter à voix haute de manière exacte. Ils vérifient ensemble : « si ce qu'il a dit [correspond] bien à ce qu'il vient de lire » en regardant à nouveau la phrase. Ce même travail se fait sur plusieurs phrases, puis l'orthophoniste continue la séance en axant le travail plus sur la compréhension globale en lui posant des questions. L'orthophoniste m'a en outre expliqué qu'il prenait soin de mettre l'enfant dans un : « projet d'avenir », c'est-à-dire qu'il lui explique ce qu'il va devoir faire et en quoi cela peut l'aider à progresser.

Dans cette activité, cet orthophoniste note essentiellement : « l'attention [et] la concentration » de l'enfant.

2.2.6.4. Travail sur l'orthographe des mots

Certains orthophonistes font usage du livre pour travailler sur l'orthographe des mots, c'est-à-dire qu'ils mènent des activités ayant comme visée de permettre à l'enfant de mémoriser durablement la manière dont s'écrivent les mots. Pour cela, les orthophonistes qui m'ont en parlé suggèrent, pour commencer, de demander à l'enfant de choisir un mot qu'il a lu dans l'histoire et qu'il a bien aimé. L'enfant doit alors le mettre : « dans sa tête » en cherchant à s'en faire une image visuelle intérieure. Puis, une fois qu'il pense qu'il l'a bien mémorisé, les orthophonistes lui demandent de l'écrire. Ils vérifient ensuite ensemble l'exactitude de l'orthographe du mot, ils décortiquent la façon dont s'écrit le mot et enfin, s'il était faux, l'orthophoniste demande à l'enfant de le réécrire. Cette activité qui est tournée vers le versant production d'écrit aidera l'enfant dans ses difficultés de lecture en ceci qu'il se constituera un lexique orthographique lui permettant d'avoir une image globale de certains mots qu'il aura à lire.

Dans cette activité, les orthophonistes seront attentifs à la concentration de l'enfant, à la manière dont il s'y prend pour mémoriser le mot, à son attitude

corporelle dont plus particulièrement à l'endroit où se pose son regard quand il cherche à mettre le mot : « dans sa tête ».

2.2.6.5. Travail sur les sons des lettres

Pour travailler avec le support livre en se penchant sur les sons que font les lettres de la langue un orthophoniste m'a expliqué qu'il est possible de lire l'histoire en cherchant des mots qui contiennent tel ou tel son : « [qu'] on peut les lire, les entourer et voir comment cela marche [...], on peut jouer avec les mots et les sons, essayer de trouver les mots qui commencent de la même manière ou qui font à des moments le même son ». De plus, pour investir les sons de la langue et le rythme de celle-ci, cet orthophoniste travaille aussi en s'appuyant sur la technique de B. Sauvageot. Aussi, comme je l'ai déjà relevé quand j'ai présenté la formation que cet orthophoniste m'a dit avoir suivie, il cherche à : « casser la fluidité pour qu'on s'aperçoive bien de tous les sons qui sont dans la langue et auxquels les enfants n'accrochent pas forcément ». Pour cela, il est possible de lire en faisant varier l'intensité, c'est-à-dire choisir de lire très fort ou au contraire tout bas, ou la hauteur, etc.

Cet orthophoniste commence par se demander : « est-ce qu'il en est bien là ? [Est-ce qu'] il a bien compris cette histoire de sons ? ». Puis il se questionne sur le plaisir que l'enfant prend : « à détourner ces mots, ce support écrit » ce qui lui permettra d'investir d'autant plus le livre et la lecture en général.

2.2.6.6. Travail sur la vitesse de lecture

Pour amener l'enfant à améliorer sa vitesse de lecture un orthophoniste fait lire l'enfant en utilisant une règle qui cache le texte au fur et à mesure de la lecture. Ainsi, l'enfant n'a qu'un temps limité pour lire les mots ou les segments de phrases.

2.2.6.7. Travail sur l'attention visuelle et la reconnaissance globale des mots

Un orthophoniste a mentionné qu'il faisait usage du livre en effectuant de la lecture indirecte. Il m'a expliqué que la lecture indirecte : « c'est l'orthophoniste qui

lit et l'enfant qui suit donc tu peux t'arrêter au milieu d'une phrase et demander à l'enfant où tu en es ». Ainsi, même si ce n'est pas l'enfant qui lit directement : « il est obligé de lire quand même, il est obligé de suivre [et] de respecter ta vitesse de lecture », ce qui fait travailler l'attention visuelle et la reconnaissance globale des mots, c'est-à-dire l'adressage.

2.2.6.8. Travail global autour du livre

Un orthophoniste, qui travaille beaucoup avec le livre avec les enfants ayant des troubles dyslexiques, m'a décrit une manière particulière de l'utiliser, qui aborde tant la compréhension, que le plaisir, que des points plus spécifiques de la langue écrite, tels que les règles de lecture. Je souhaite donc restituer la manière dont il mène ses séances autour du livre et plus particulièrement avec des ouvrages de la collection « j'aime lire ». Au début de l'activité, l'orthophoniste demande à l'enfant s'il se rappelle de l'histoire, c'est-à-dire s'il se souvient de ce qu'ils ont fait la semaine précédente, afin de mobiliser la mémoire. Puis, il lit à l'enfant le résumé du chapitre précédent et le titre, éléments toujours présents dans les « j'aime lire ». Ensuite il : « propose le résumé à l'oral, le résumé écrit » et discute avec l'enfant de l'histoire, de ce qui peut se passer après. Pour continuer, en fonction des erreurs qu'il a relevées il va proposer : « du travail ciblé » sur ces erreurs. Ainsi, il va amener l'enfant à : « bien identifier la règle de lecture [en faisant] en sorte qu'il la trouve tout seul [...] pour pouvoir l'appliquer après ». Pour cela il m'a expliqué qu' : « on va chercher dans le texte, l'enfant va m'aider à chercher dans le texte, on va chercher dans sa tête ». S'ensuit un travail écrit sur les mêmes difficultés à partir de listes de mots ou en cherchant chacun son tour des mots qui comporteraient telle ou telle lettre ou tel ou tel son.

Cet orthophoniste se questionne d'abord sur la manière dont l'enfant lit, puis au cours de l'activité qui suit, il se demande si l'enfant a bien isolé la règle, ce qui, je suppose, l'amène à se questionner sur comment il va la lui faire découvrir s'il ne l'a pas repérée.

2.2.6.9. Recherche du plaisir de lire

Comme j'ai déjà pu le mentionner, le livre est souvent utilisé par les orthophonistes que j'ai interviewés pour ouvrir l'enfant au plaisir de la lecture, afin de dédramatiser le langage écrit qui est souvent perçu comme une épreuve pour ces enfants. En cas de demande de l'enfant dès le début de la séance, cela peut faire l'objet de la séance entière mais généralement cela apparaît plus comme un rituel en fin de séance, quand il reste du temps. Afin d'être vraiment dans le plaisir de lire, il arrive que les orthophonistes aident l'enfant dans la lecture en l'accompagnant. Aussi, certains professionnels font de la lecture partagée, soit comme l'a expliqué un orthophoniste : « je les aide, souvent on lit chacun une page » ou un autre orthophoniste qui relève, qu'avec l'enfant, ils lisent : « deux phrases chacun ou un paragraphe chacun ». La lecture partagée consiste donc à lire ensemble l'histoire, c'est-à-dire à se répartir la lecture du texte. Ainsi, par la lecture partagée, l'enfant peut prendre plaisir à écouter une personne lire une histoire, mais aussi à être écouté. Certains orthophonistes lisent parfois directement des histoires à l'enfant, comme un professionnel qui m'a dit : « cela m'arrive de lire moi l'histoire, de mettre vachement le ton pour lui montrer que j'y prends du plaisir ».

2.2.6.10. Synthèse de cet aspect des pratiques orthophoniques autour du livre

Au vu des résultats présentés ci-dessus, je remarque d'abord que les orthophonistes interviewés mettent en œuvre plusieurs manières de faire usage du livre dans leurs rééducations d'enfants ayant des troubles dyslexiques. Toutefois, toutes les activités relevées par A. Cripia et C. Garnier dans l'étude précédente ne m'ont pas été mentionnées en entretien, comme par exemple la : « *création de l'histoire si l'album ne comporte pas de texte* » (2008 : 163). Je suppose que cela peut s'expliquer par le nombre restreint d'orthophonistes qui compose ma population. En effet, n'ayant rencontré que 12 orthophonistes, cela ne représente que 23 % des répondants au questionnaire. En revanche, je note que d'échanger « en direct » avec des professionnels m'a permis de recueillir des informations plus détaillées sur ce qu'ils disent effectivement mener en séance.

De plus, je note que tous les buts d'utilisation du livre détaillés par les précédentes auteures ne m'ont pas été cités spontanément, comme je l'avais supposé. Je remarque tout de même que, même si les termes employés par les professionnels ne correspondent pas à ceux proposés dans la recherche antérieure, les orthophonistes témoignent utiliser le livre pour de nombreux objectifs. Ces derniers sont, en outre, toujours associés à ce qui est fait. En effet, d'une part, les orthophonistes que j'ai rencontrés ont toujours évoqué pour quelle(s) raison(s) ils menaient telle ou telle activité, d'autre part, ceux qui ne percevaient pas comment employer le livre pour des activités « analytiques » ne faisaient généralement que peu usage du livre dans ces rééducations, ce qui témoigne d'une certaine rigueur professionnelle.

Ensuite, bien que je n'ai pu mettre en avant des questionnements pour chacune des activités citées, il apparaît que les orthophonistes interviewés s'interrogent en majeure partie sur la manière dont les enfants abordent les activités autour du livre. Ces points, sur lesquels ils disent porter leur attention, leur permettent de sans cesse ajuster ce qu'ils proposent aux enfants.

Enfin, par rapport à toutes ces constatations, je suis en mesure d'affirmer que le livre est à mettre sur le même plan que d'autres supports plus spécifiques à l'orthophonie. En effet, en regard des activités menées et des buts recherchés je note que le livre est un outil par lequel les orthophonistes investissent tous les domaines des rééducations des enfants présentant des troubles dyslexiques, c'est-à-dire, tant le côté analytique que celui fonctionnel.

2.2.7. Attitudes adoptées par les professionnels

En premier lieu, au vu des dires recueillis en entretien, j'ai pu relever que la grande majorité des orthophonistes interrogés se plaçaient face aux enfants. A ce propos, un orthophoniste a justifié cela en ajoutant que : « si on est en face à face, le regard se relève et on est vraiment en attention conjointe ». Certains orthophonistes m'ont précisé qu'il était souvent nécessaire de tenir le livre bien ouvert pour les enfants car c'était : « comme s'ils n'osaient pas toucher le livre » ou : « parce qu'ils n'ont pas forcément l'idée de tenir la page ». Parfois, les

orthophonistes interviewés font le choix de se mettre à côté des enfants, par exemple quand ceux-ci ont : « besoin d'une présence plus rassurante ». Un des orthophonistes rencontrés apprécie particulièrement d'être à côté de l'enfant en me précisant que : « le livre sera mis entre nous deux et donc on est vraiment en communication complète ». En outre, les séances autour du livre ont lieu généralement sur le bureau de l'orthophoniste même si l'un d'entre eux a témoigné parfois se mettre : « sur le tapis [ou] sur la table basse ».

En deuxième lieu, les orthophonistes ont témoigné se tenir à distance quand l'enfant prend connaissance du texte. Comme l'a mentionné un orthophoniste : « je le laisse complètement faire son travail, je l'observe mais sans qu'il en ait l'impression ». En revanche, quand les professionnels sentent que l'enfant est en difficulté, ils ont tendance à se rapprocher corporellement, c'est-à-dire qu'ils s'avancent, placent leurs mains plus près de l'enfant. Un orthophoniste a relevé ces points-là en disant : « il y a plusieurs attitudes, soit l'enfant est vraiment en difficulté, dans ce cas il faut être avec lui, il faut vraiment lui montrer que l'on est présent [...] et avec un enfant qui a un peu plus d'aisance, on va prendre du recul corporellement donc attendre qu'il ait fini sans manifester quoi que ce soit ». Au cours de l'activité sur le livre qui suivra la lecture préalable, les orthophonistes disent se mettre plus en avant ou comme un orthophoniste a dit : « je fais celui qui attend donc je me penche ».

En troisième lieu, concernant les dîtes qui accompagnent les activités menées avec le livre, j'ai pu relever que tous les orthophonistes interviewés cherchent à encourager l'enfant. Comme me l'a dit un orthophoniste avec humour : « ce sont des imbéciles, je ne leur dis jamais ». Ainsi, les professionnels encouragent beaucoup les enfants et posent sur eux un regard positif car, comme l'a mentionné un orthophoniste : « c'est cela qui est important ». En outre, un orthophoniste, en plus d'encourager l'enfant, cherche à exprimer de l'enthousiasme sur ce qu'il veut proposer. Il dit par exemple à l'enfant : « on va faire un truc super, on va bien travailler et cela va nous plaire [pour] qu'il sache que cela va être d'abord un moment de plaisir dans le travail et pas un moment de travail dans le travail ». Cet orthophoniste porte aussi son attention sur la consigne qui accompagne l'activité. Il m'a dit : « j'essaye d'être clair ».

Chapitre 3 : Analyse en lien avec mon objectif principal

Reprécisons avant tout que l'objectif principal de ma recherche est de poursuivre la démarche d'analyse des pratiques professionnelles entreprise par A. Cripia et C. Garnier dans leur mémoire de fin d'études. A cette fin, je souhaite, d'une part, revenir sur les résultats obtenus par ces deux auteures en cherchant à savoir si les orthophonistes interrogés ont modifié leur pratique autour du livre à l'issue du questionnaire, et d'autre part, je désire amener les professionnels à se pencher plus particulièrement sur cet aspect précis de leur pratique, afin de parvenir à une certaine formalisation des pratiques orthophoniques dans le domaine de l'utilisation du livre avec les enfants présentant des troubles dyslexiques.

Afin de tendre à ces objectifs, j'analyserai d'abord les résultats concernant l'enquête précédente, puis je me tournerai vers la démarche d'analyse des pratiques professionnelles que j'ai proposée par l'intermédiaire des entretiens.

3.1. Lien avec la précédente enquête

Je commencerai par analyser les significations recueillies par les professionnels interrogés au sujet des notions de « pratique professionnelle », « savoir-faire », « savoir » et « représentation des troubles dyslexiques ». Ensuite, je m'intéresserai aux réflexions précises qui ont pu émerger à l'issue du questionnaire, pour enfin chercher à savoir si ces réflexions ont amené les orthophonistes à modifier leurs pratiques autour du livre.

3.1.1. Signification des différentes notions proposées dans le questionnaire

3.1.1.1. « Pratique professionnelle » et « savoir-faire »

Au cours des entretiens, j'ai questionné successivement les orthophonistes sur ce que signifiaient pour eux les notions de « pratique professionnelle » et de « savoir-faire ». Pendant les entretiens, je me suis aperçue que ces deux termes étaient souvent confondus par les orthophonistes ou alors qu'ils leur attribuaient un sens proche, ce qui m'a amené à les interroger plus spécifiquement sur la manière dont ils les différenciaient. Ainsi j'ai choisi d'analyser les dires recueillis en mettant en parallèle ces deux notions. Il ne m'a pas été aisé d'analyser les résultats obtenus pour ces questions. En effet, chaque orthophoniste a une conception particulière du sens à donner à ces termes et chacun d'entre eux exprime cela d'une manière personnelle.

D'abord, pour certains orthophonistes, la pratique professionnelle est un terme générique ou comme l'a dit un orthophoniste : « une globalité ». Suivant les professionnels, cet ensemble comprend ce qui est mis en place pour les patients et pour d'autres, cela est encore plus large. Un orthophoniste m'a mentionné que pour lui : « c'est un peu synonyme de déontologie », c'est-à-dire que la pratique englobe tant les rééducations proposées aux patients, que la relation qui est entretenue avec les parents ou les proches du patient, que la facturation à la sécu ou encore : « la propreté du cabinet ». Généralement, pour ces orthophonistes cette pratique s'acquiert par les connaissances théoriques qu'ils ont pu approcher en formation initiale et/ou continue mais aussi au fil de leur exercice et de leur vie personnelle. Aussi, les orthophonistes ont exprimé cela des manières suivantes : « c'est la façon dont le professionnel va aborder les troubles de son patient. Elle englobe tout ce qui est technique, mais aussi le côté relationnel », « c'est un petit peu une boîte, un petit peu tous les ingrédients qu'on a par rapport aux enfants qu'on a pu rencontrer, par rapport à l'expérience qu'on a, tout ce que eux nous ont aussi apporté pour que notre pratique évolue dans le temps ». Plus simplement, un orthophoniste m'a répondu : « ben, c'est mon métier ».

Quand ils envisagent la définition de la pratique professionnelle sous cet angle, les orthophonistes ont alors relevé que le savoir-faire se rapportait, soit à la mise en œuvre des savoirs, soit à quelque chose de plus spécifique, c'est-à-dire à une activité ou à une technique bien précise. Citons pour illustrer ce point un premier orthophoniste qui m'a dit que pour lui le savoir-faire : « c'est quelque chose qu'on a appris, qu'on a essayé, qu'on a pratiqué et donc du coup on peut en retirer un savoir-faire » et un deuxième qui a expliqué que le savoir-faire : « il est après dans la mise en œuvre des savoirs, c'est quand t'as les mains dedans et que tu mets en place ce que t'as appris ».

Ensuite, pour d'autres orthophonistes, la pratique professionnelle représente toutes les connaissances, voire l'expérience que le professionnel peut avoir et qui lui permettent d'exercer spécifiquement son métier. Comme l'a souligné un orthophoniste : « c'est ma façon d'adapter la théorie » ou un autre qui a mentionné que c'était : « la pratique spécifique de notre métier par rapport à ce qu'on a appris ». Ainsi, l'élément essentiel dans le discours de ces orthophonistes est que la pratique professionnelle peut s'apprendre contrairement au savoir-faire.

Le savoir-faire, quant à lui, appartiendrait pour ces orthophonistes au domaine du ressenti, c'est-à-dire qu'il ne peut s'apprendre en terme théorique. Comme l'a dit un orthophoniste : « on possède le savoir-faire quand on peut adapter sa pratique à plusieurs patients qui ont des troubles ou quand on peut nuancer ce que l'on propose par rapport à un même trouble » ou un autre qui a mentionné que : « la pratique professionnelle elle est acquise par la méthodologie que l'on peut apprendre à la faculté, par les livres [...] ou avoir au fur et à mesure des stages alors que le savoir-faire c'est plus le feeling que l'on va acquérir au fur et à mesure des années, c'est l'expérience ». Le savoir-faire serait alors plus à mettre en lien avec la qualité des prises en charges que le professionnel peut proposer, c'est-à-dire sa capacité, acquise par l'expérience, à s'adapter à chaque patient et à chaque situation rééducative. En outre, plusieurs orthophonistes m'ont fait remarquer qu' : « on peut pratiquer sans forcément avoir un savoir-faire correct ».

3.1.1.2. Les savoirs

Les orthophonistes que j'ai rencontrés ont tous considéré les savoirs comme étant les connaissances qu'ils ont pu acquérir tout au long de leur vie, c'est-à-dire non seulement en terme orthophonique, mais aussi du point de vue personnel. Pour illustrer cette vision, citons un professionnel qui a bien résumé les dires d'autres professionnels en disant : « pour moi, ce sont les outils, ce que j'ai pu acquérir au fur et à mesure de mes études, de ma vie personnelle et professionnelle, au fur et à mesure de ma pratique. Le savoir ce n'est qu'un outil qui va me permettre de faire évoluer les autres ». Plusieurs orthophonistes ont mis en avant que dans la profession d'orthophoniste, les savoirs demandaient à être sans cesse actualisés, ce qui a été exprimé par un orthophoniste de la manière suivante : « [le savoir] est sans cesse renouvelé [et] je crois que c'est ce qui fait la richesse de notre profession, c'est de pouvoir s'informer ». En outre, un professionnel a mentionné qu'il était important en orthophonie de maîtriser des savoirs théoriques et donc techniques mais qu'il était tout aussi essentiel d'acquérir des : « savoir se comporter », c'est-à-dire des : « savoir-être ». Je suppose que ce type de savoirs renvoie à l'attitude bienveillante et ainsi au côté relationnel qu'implique toute rééducation orthophonique.

3.1.1.3. Représentation(s) des troubles dyslexiques

La question « que signifie pour vous la notion de représentation des troubles dyslexiques » a mis les professionnels en difficulté. Plusieurs d'entre eux m'ont d'ailleurs fait remarquer que cette question était : « difficile » ou alors ils ont réagi avec humour, comme un orthophoniste qui m'a répondu : « joker ! ».

Au vu des dires recueillis sur cette question, je note premièrement que la principale difficulté pour les orthophonistes a été de pouvoir dire de quelles représentations il s'agissait. Aussi, comme l'a dit un professionnel : « je ne sais pas définir exactement la question, si c'est ma représentation que je me fais moi-même par l'expérience, si c'est celle que je vais passer à mes patients [...] ou si c'est celle des médias ou de la société ».

Deuxièmement, au cours des échanges, j'ai tenté de clarifier la question en précisant qu'elle se rapportait plutôt à la ou les représentation(s) qu'ils s'étaient construite(s) eux-mêmes, en tant qu'orthophoniste, au sujet des troubles dyslexiques. Après cette précision un professionnel m'a alors répondu : « moi je dirais, est-ce que le fait de faire tel ou tel exercice, que ce soit la lecture ou autres, est-ce que cela nous amène à nous poser d'autres questions au niveau de la dyslexie ou de la personne dyslexique, est-ce que cela nous aide à comprendre un peu comment elle ressent les choses, elle voit les choses, elle mémorise ». Aussi, cet orthophoniste, comme d'autres, a alors imaginé que la représentation des troubles dyslexiques pouvait se rapporter à la manière dont l'enfant vit avec ses troubles au quotidien et à la façon d'y remédier au mieux en prenant en compte ces données personnelles et les stratégies mises en place par l'enfant dans ses apprentissages.

Un deuxième orthophoniste m'a précisé qu'il ne se les représentait pas : « parce qu'il y a des enfants qui portent leurs difficultés sur le dos [...] et t'en as d'autres [...] qui gardent le sourire et puis ils font du mieux qu'ils peuvent. Non, je trouve vraiment qu'ils sont tous différents ». Toutefois, la majorité des professionnels ont fait référence à la définition de la dyslexie, c'est-à-dire aux types de troubles que peuvent présenter les enfants. Par exemple un orthophoniste m'a mentionné que cela signifiait : « comment l'enfant traduit sa dyslexie donc peut être simplement un référentiel commun des difficultés que peut présenter l'enfant ». Dans cette idée de description des troubles pouvant être rencontrés, plusieurs orthophonistes ont mis en avant la difficulté de se rendre compte des troubles, ou comme l'a précisé un professionnel : « je dirais que c'est quelque chose de complexe. Les troubles dyslexiques c'est compliqué parce que [...] cela ne rentre jamais dans les cases complètement ».

Troisièmement, cette interrogation a soulevé la question de ce que sont les troubles dyslexiques, car comme me l'a fait remarquer un orthophoniste : « je crois que c'est le gros point noir de notre profession, on met des choses floues et on ne met pas tous les mêmes choses ». Ce même orthophoniste a d'ailleurs ajouté : « j'avoue que j'ai beaucoup de mal à différencier dyslexie, troubles type dyslexiques qu'on a pas envie de nommer dyslexie et troubles spécifiques de la

lecture ». Dans la même idée, un autre orthophoniste a répondu à cette question de la manière suivante : « c'est une question que je me suis déjà posée. Il y a la dyslexie vraie, pure mais qui n'est en général que très peu rééducable [...] puis il y a la dyslexie au sens vulgaire souvent employée par l'école et qui est simplement une difficulté d'apprentissage du langage écrit qui peut être occasionnée par la méthode de lecture par exemple ». Il a précisé qu'il s'agissait d' : « un grand sac dans lequel on met un peu de tout ».

3.1.2. Quels types de réflexions avaient émergé dans ces domaines à l'issue du questionnaire ?

L'enquête menée précédemment par A. Cripia et C. Garnier avait mis en avant que le questionnaire avait permis aux orthophonistes de réfléchir globalement à tous les domaines de réflexions dont j'ai étudié les significations ci-dessus. Je remarque d'abord que le sens attribué à ces notions n'est pas identique suivant les professionnels et qu'ainsi il est difficile de pouvoir analyser, à partir de ces données, les types de réflexions qui avaient pu émerger. En outre, l'analyse des dires concernant la signification que les orthophonistes donnent aux termes « représentation des troubles dyslexiques » montre, que dans l'esprit des orthophonistes rencontrés en entretien, il ne va pas de soi de pouvoir expliquer ce que cela veut dire exactement. Aussi, je suppose que ce constat peut expliquer que seulement 36 % des répondants au questionnaire avaient répondu s'être interrogés dans ce domaine de réflexion.

De plus, pendant les entretiens, j'ai questionné directement les orthophonistes sur les réflexions qu'ils avaient pu avoir à l'issue du questionnaire dans ces domaines, afin de me faire une idée plus précise du type de réflexions qui avaient émergées. Au vu des dires recueillis, je note en premier lieu que tous les orthophonistes que j'ai interviewés témoignent ne plus se souvenir du contenu du questionnaire et qu'ainsi ils n'étaient pas en mesure de répondre à cette question précise. Je suppose que cela s'explique par l'outil méthodologique lui-même, en ceci qu'un questionnaire se remplit rapidement et souvent dans le flot des activités professionnelles quotidiennes, ou comme me l'a fait remarquer un

professionnel : « je crois que j'ai envoyé mon mail et quand j'ai refermé la porte, [je suis passé] à autre chose rapidement ». En deuxième lieu, plusieurs orthophonistes m'ont tout de même mentionné qu'ils s'étaient posés des questions, comme l'un d'eux qui m'a dit : « oui, je pense que de toute façon, une fois qu'on est interpellé sur notre pratique c'est intéressant car on se pose des questions après » mais peu d'entre eux ont pu détailler de quel ordre elles étaient. Certains orthophonistes ont réussi à se remettre dans la situation, comme l'un d'eux qui a relevé : « peut être juste une mise en garde, prendre garde de ne pas faire de l'usage du livre quelque chose de systématique et de la simple lecture sans travail derrière » ou d'autres qui se sont rendu compte, que finalement ils ne faisaient que peu usage du livre dans leurs prises en charge d'enfants ayant des troubles dyslexiques. Par exemple, l'un d'eux m'a répondu : « je m'étais dit que j'utilisais pas assez le livre parce que cela m'avait quand même fait réfléchir ».

3.1.3. Les orthophonistes ont-ils ajusté leur pratique à l'issue du questionnaire ?

Les orthophonistes que j'ai interviewés ont témoigné ne pas avoir modifié leur pratique autour du livre à l'issue du questionnaire et ce pour deux raisons.

La première raison qui m'a été donnée concerne l'outil questionnaire, en ceci que son remplissage ne nécessite que peu de temps et que les professionnels y ont répondu seul au cours de leur journée de travail. Aussi un orthophoniste m'a dit : « on a pas tant de temps pour se poser [et] j'ai pas poursuivi la réflexion toute seule » ou : « je vais changer avec les formations [...] mais sur un simple questionnaire non ».

La deuxième raison évoquée par les orthophonistes interrogés tient au fait qu'ils témoignent se remettre sans cesse en question et qu'ils ajustent leurs pratiques au quotidien. Ils ont exprimé cela de plusieurs manières : « non, pas du tout [...] parce que je pense avoir ce retour sur moi-même suffisamment régulièrement », « t'ajustes mais c'était pas le questionnaire en particulier » ou encore : « ma pratique elle évolue tout le temps ».

Notons qu'un orthophoniste m'a tout de même expliqué qu' : « on change forcément, maintenant je veux dire que toute formation qu'on fait par exemple va forcément nous amener à nous poser des questions sur notre travail et sur notre pratique professionnelle, sur la façon dont on aborde les choses avec les enfants, donc je vais pas dire qu'on change radicalement non plus mais cela nous permet effectivement peut être de voir les choses un peu différemment ».

3.2. L'analyse des pratiques professionnelles par l'entretien

3.2.1. Quelle analyse a été faite par les orthophonistes au cours de l'entretien ?

Par la méthode d'enquête qu'est l'entretien j'ai amené les 12 orthophonistes que j'ai rencontrés à s'interroger sur différents aspects de leurs pratiques dans le domaine du livre avec les enfants présentant des troubles dyslexiques. Pour chacun des aspects abordés j'ai questionné les orthophonistes sur ce qu'ils mettaient en œuvre, sur la manière dont cela se traduisait dans leur pratique et sur les buts qu'ils recherchaient à travers ces choix-là. Je souhaitais, en effet, amener les professionnels à mettre en mots leurs pratiques, afin de tendre, en autre, à la formalisation de ces dernières dans ce domaine.

Le temps imparti pour cette recherche ne me permet pas d'analyser les entretiens un à un. En revanche, au vu de l'ensemble du corpus et de ce que j'ai pu exposer dans l'analyse des résultats concernant l'état des lieux des pratiques orthophoniques, je peux dire que la majorité des professionnels que j'ai interviewés ont tenté de m'expliquer de façon détaillée la manière dont ils concevaient l'utilisation du livre dans les troubles dyslexiques en cherchant, par le biais de mes questions, à s'auto-analyser. A titre d'exemple j'ai choisi de faire figurer deux entretiens en annexe¹⁶. Aussi, le lecteur pourra s'y référer, afin d'être

¹⁶ Cf. Annexe 2 : « Légende de retranscription des entretiens », Annexe 3 : « Entretien 1 », Annexe 4 : « Entretien 2 ».

éclairé sur la manière dont la pensée a pu se construire et cheminer, afin d'aboutir à la verbalisation explicite des différents aspects ayant trait à l'usage du livre avec les enfants présentant des troubles dyslexiques.

3.2.2. Cet entretien a-t-il permis aux professionnels de prendre davantage conscience de leurs pratiques autour du livre ?

Au terme des entretiens, j'ai cherché à savoir si ceux-ci avaient permis aux orthophonistes de prendre davantage conscience de leur manière de faire usage du livre dans leurs prises en charge d'enfants ayant des troubles dyslexiques. Effectivement, comme j'ai déjà pu le mentionner quand j'ai exposé mes appuis théoriques concernant l'analyse des pratiques professionnelles¹⁷, cette prise de conscience peut permettre de rendre explicite des savoirs mobilisés dans l'action et ainsi aboutir à l'amélioration des pratiques.

Voici ce qui ressort des entretiens que j'ai menés au sujet de cette question.

La majorité des orthophonistes que j'ai rencontrés déclarent que l'entretien leur a permis de prendre davantage conscience de leur manière de faire usage du livre pour remédier aux troubles dyslexiques. Un orthophoniste m'a dit avec humour : « ben oui, vous m'avez bien fait réfléchir ! ». En premier lieu, cette prise de conscience tient au fait, qu'en me recevant en entretien, les orthophonistes ont pu se pencher sur cet aspect précis de leur pratique pour une durée d'une heure en moyenne. Aussi, comme l'a souligné un professionnel : « oui [car] quand j'ai répondu [au questionnaire] j'avais pas forcément beaucoup de temps, alors que là on a consacré une heure [...] j'ai fait un petit plus un effort de réflexion et j'ai pris le temps ». Je note que ce point là met en avant une différence entre les deux outils méthodologiques que sont le questionnaire et l'entretien, en ceci que d'échanger « en direct » permet de prendre plus de temps

¹⁷ Le lecteur peut se reporter à la partie 2, chapitre 2 intitulé : « L'analyse des pratiques professionnelles ».

et ainsi de détailler plus précisément les choses. En deuxième lieu, certains orthophonistes ont témoigné que l'entretien leur a permis de rendre explicite leur manière de faire usage du livre car, comme l'a relevé un professionnel : « oui parce que je le fais un peu automatiquement ». En outre, comme l'a mentionné un orthophoniste : « c'est vrai que je n'avais peut être pas réfléchi autant, je le faisais sans trop me poser de questions ».

En revanche, pour certains orthophonistes, l'entretien ne les a pas amenés à avoir une vision plus claire de leurs pratiques dans ce domaine. En effet, premièrement, des professionnels m'ont expliqué qu'ils s'interrogeaient suffisamment sur leur pratique professionnelle et qu'ainsi ils avaient bien conscience de leurs manières de faire. Un orthophoniste m'a dit à ce propos : « non, pas plus que ça parce que je me pose tout le temps des questions sur ma manière de faire ». Dans la même idée, un professionnel qui profite de recevoir des stagiaires pour prendre du recul sur sa pratique m'a mentionné : « peut être un peu [...] cela aurait pu, je pense pour certaines oui, forcément cela va amener à une prise de conscience pour les orthophonistes qui n'auraient pas ou en tout cas pas récemment eu un échange justement basé sur l'analyse, avec un stagiaire par exemple ». Deuxièmement, j'ai remarqué que certains orthophonistes qui exercent depuis longtemps ont témoigné de ne pas avoir pris davantage conscience de leur façon d'utiliser le livre car comme l'a souligné l'un d'entre eux : « je bosse depuis 30 ans donc j'y ai déjà beaucoup réfléchi ».

3.2.3. Portée des entretiens menés dans la pratique

La dernière question que j'ai posée aux orthophonistes au cours des entretiens était : « pensez-vous que cet entretien vous sera utile pour votre pratique ? ». Dans la mesure où je savais que je ne pourrai pas avoir de retour sur les ajustements qui seraient peut-être faits à l'issue de l'entretien, je souhaitais les amener à se projeter, cela dans le but de me faire une idée de la portée que pourrait avoir l'analyse des pratiques professionnelles que je leur ai proposé par cette rencontre et ce temps passé à réfléchir à un aspect précis de la rééducation des troubles dyslexiques.

Globalement, les orthophonistes que j'ai rencontrés pensent, que d'avoir échangé sur cet aspect précis, leur sera utile pour leur pratique ultérieure. D'abord, la majorité des professionnels m'ont fait remarquer qu'ils se poseraient plus de questions quand ils utiliseront le livre à l'avenir. Comme l'a souligné un orthophoniste : « cela me replonge un peu là-dedans » ou comme l'a relevé un autre professionnel : « à chaque fois que tu réfléchis à un sujet, cela te fait avancer dans le sujet ». Ensuite, pour d'autres orthophonistes, l'entretien les a interpellés plus spécifiquement sur les objectifs qu'ils recherchent avec ce support. Aussi, un professionnel m'a mentionné que cet échange lui sera bénéfique : « parce que quand je prendrai un livre maintenant je me poserai sûrement plus de questions au niveau du but [c'est-à-dire] essayer de comprendre systématiquement pour chaque enfant le but qu'on essaye d'atteindre quand on prend un livre ». Etant donné, qu'au cours de l'entretien avec l'orthophoniste que je viens de citer, nous avons évoqué la spécificité de l'orthophoniste dans l'utilisation de ce support, je suppose qu'il a voulu mettre en avant qu'il se questionnera encore davantage sur l'approche particulière qu'il peut proposer. De plus, quelques professionnels qui ne font que peu usage du livre dans ces rééducations ont témoigné qu'ils tenteraient d'y faire appel plus souvent ou comme m'a dit un orthophoniste : « je pense que le fait d'en avoir reparlé, je vais tenter d'utiliser le livre, enfin avec peut-être le prochain que je vais avoir, je vais peut-être l'utiliser dans les prochains jours, je vais peut-être utiliser le livre un peu plus souvent que ce que je fais ». Enfin, un orthophoniste a dit qu'il se renseignerait sur les livres adaptés aux troubles dyslexiques, afin d'élargir le champs des livres qu'il utilise.

Un seul orthophoniste a déclaré que cela ne l'amènera pas à se poser davantage de questions en me disant qu'en tout cas : « j'espère qu'il vous sera utile à vous » et un deuxième qui avait l'air quelque peu septique m'a mentionné : « en tout cas je vais essayer... on verra bien ! ».

Chapitre 4 : Conclusions des entretiens

4.1. Validation des hypothèses

Lors de l'élaboration de mon sujet de recherche et de la problématique, j'avais formulé cinq hypothèses. Au terme de l'analyse des résultats issus des entretiens, je suis en mesure de constater la validation ou non de ces hypothèses.

J'ai d'abord émis comme hypothèse que les pratiques orthophoniques, dans le domaine de l'utilisation du livre avec les enfants présentant des troubles dyslexiques, pouvaient être plus détaillées et plus précises en regard des résultats obtenus dans l'enquête précédente. Cette hypothèse a été validée dans la mesure où, par le biais des entretiens que j'ai menés, j'ai pu recueillir, d'une part, des informations complémentaires quant à certains thèmes abordés dans l'étude initiale, et d'autre part, des données concernant d'autres questions comme les formations suivies par exemple.

De plus, j'ai supposé que de questionner les orthophonistes sur la manière dont ils ont construit leur pratique professionnelle et sur ce qu'ils mettent en œuvre en séance pouvait mettre en avant la spécificité professionnelle des orthophonistes. Cette hypothèse n'a été que partiellement validée. En effet, bien que les appuis théoriques sur lesquels ils se fondent pour construire leurs pratiques professionnelles paraissent être particuliers et ainsi spécifiques, le fait qu'ils se forment et se perfectionnent par essais-erreurs, c'est-à-dire « en tâtonnant », tout au long de leur exercice n'est pas une démarche propre à la profession d'orthophoniste. En revanche, au vu des résultats concernant les façons dont les orthophonistes font usage du livre, mais aussi des objectifs recherchés et des questions que se posent les professionnels au cours de l'activité, cette hypothèse est validée.

Ensuite, l'hypothèse selon laquelle la recherche menée précédemment par A. Cripia et C. Garnier a permis aux orthophonistes d'améliorer leurs manières d'utiliser le livre dans leurs rééducations des troubles dyslexiques ne peut être

validée. Effectivement, même ci cette étude a interpellé certains professionnels interrogés sur leur pratique, ils ont témoigné ne pas avoir ajusté cette dernière à l'issue du questionnaire.

Puis, j'ai postulé que les orthophonistes peuvent expliquer ce qu'ils font en séance et que ces éclaircissements aideront à formaliser les pratiques orthophoniques dans le domaine du livre avec les enfants présentant des troubles dyslexiques. Je suis en mesure de valider cette hypothèse. Effectivement, l'analyse des discours issue des entretiens a mis en évidence que les professionnels pouvaient analyser ce qu'ils mettent en œuvre et ainsi formaliser leurs pratiques en choisissant les informations pertinentes et en évaluant les motifs et les effets de leurs actions.

Enfin, j'ai fait l'hypothèse que l'analyse des pratiques professionnelles est un outil d'auto-formation qui contribue à l'enrichissement de l'expérience, en ceci, que rendant les pratiques plus lisibles, elle peut conduire les professionnels à améliorer leurs manières de faire usage ou de considérer le livre dans ces prises en charge. Je peux valider cette hypothèse en regard, d'une part, du nombre majoritaire d'interviewés qui ont témoigné avoir pris davantage conscience de leurs pratiques dans ce domaine à l'issue de l'entretien, et d'autre part, des résultats par anticipation que j'ai pu analyser concernant la portée éventuelle du dispositif d'analyse des pratiques professionnelles que je leur est proposé.

4.2. Limites

Après analyse des résultats issus des entretiens, plusieurs limites me sont apparues.

Tout d'abord, mon manque de formation pratique à la technique de l'entretien m'a parfois mise en difficulté quand il s'agissait d'ajuster mon discours à la singularité de chaque échange ou quand il était nécessaire de recentrer le sujet précis pour lequel nous nous rencontrions. Aussi, au moment de l'analyse des corpus obtenus après retranscription, je me suis aperçue que certaines questions de mon guide d'entretien n'avaient pas été détaillées.

De plus, n'ayant rencontré que 12 orthophonistes des régions Lorraine-Champagne-Ardenne, il est évident que mon échantillon n'est pas représentatif, d'une part, de la population globale des orthophonistes au niveau national, d'autre part, de l'ensemble des répondants au questionnaire (23 % de l'échantillon initial).

Ensuite, l'analyse des pratiques professionnelles proposée dans ce mémoire de recherche ne représente qu'une approche d'une telle démarche. Effectivement, en premier lieu, n'ayant pas été formée à l'animation de tels dispositifs, je n'étais pas en mesure d'accompagner vraiment les professionnels dans leur cheminement d'analyse. En deuxième lieu, un travail approfondi de pratiques nécessite une implication sur un plus ou moins long terme, ce qui n'a pas été le cas dans cette étude dans la mesure où je n'ai rencontré les orthophonistes qu'au cours d'un unique entretien.

Enfin, cette enquête n'a permis de n'investir qu'un aspect précis de la pratique orthophonique dans le domaine des troubles dyslexiques. En outre, cette recherche a permis de ne recueillir que des dires qui ont été analysés suivant ma propre interprétation.

CONCLUSION

Mon étude, qui se situe dans la continuité d'une recherche menée précédemment, s'est élaborée à partir d'un questionnaire initial sur la ou les manières dont les orthophonistes font usage du livre dans leurs rééducations d'enfants présentant des troubles dyslexiques. Après l'étude et l'analyse des résultats issus de ce premier travail, cette question a évolué pour aboutir à un sujet problématisé. Je me suis ensuite tournée vers la littérature, en portant mon attention successivement sur « l'évaluation des pratiques professionnelles », « l'analyse des pratiques professionnelles » et « les dispositifs d'analyse de pratiques pouvant être mis en place ».

J'ai pu mettre en évidence que l'enquête par entretien était le moyen le plus approprié pour répondre à mes objectifs de recherche, c'est-à-dire approfondir le premier état des lieux des pratiques orthophoniques en matière d'utilisation du livre avec les enfants ayant des troubles dyslexiques, en investissant de surcroît les fondements des pratiques dans ce domaine et poursuivre la démarche d'analyse des pratiques professionnelles entreprise par les auteures de la précédente recherche, en proposant à un certain nombre d'orthophonistes un cadre leur permettant d'aller plus loin sur ce thème précis de leur pratique. J'ai ainsi rencontré pour mon étude 12 orthophonistes des régions de Lorraine et de Champagne-Ardenne.

Parvenue au terme de l'analyse des résultats, je suis en mesure de proposer les conclusions suivantes.

Les données recueillies en entretien m'ont permis d'atteindre mon objectif de départ, en ceci que j'ai pu aboutir à une connaissance plus précise et plus détaillée des pratiques orthophoniques autour du livre dans les troubles dyslexiques, tout en approchant la manière dont les professionnels ont construit leurs manières de faire usage du livre dans ces rééducations. J'ai pu mettre en évidence une certaine spécificité professionnelle des orthophonistes dans leurs pratiques autour du livre, au travers de ce qu'ils mettent en œuvre, des objectifs qu'ils recherchent et des questions qu'ils se posent concernant la manière dont se déroulent les activités menées avec le livre. En effet, il s'avère qu'ils font preuve d'une grande créativité et que les buts auxquels ils tendent visent à remédier aux troubles dyslexiques à la fois en terme « analytique » et « fonctionnel ». En outre,

par les questionnements que soulèvent chacune des situations rééducatives autour du livre, ils tentent d'ajuster au mieux ce qu'ils proposent à chaque enfant particulièrement. Aussi, bien qu'ils témoignent dans leur majorité de ne pas avoir été formés spécifiquement dans ce domaine, leurs appuis théoriques les amènent à adapter ce support « non spécifique » aux situations singulières de rééducation.

Concernant l'objectif principal de ma recherche, j'ai pu mettre en avant que la technique de l'entretien avait permis aux orthophonistes de se pencher sur cet aspect précis de leur pratique. Effectivement, par le biais des questions que j'ai posées aux professionnels, ces derniers ont cherché à expliquer ce qu'ils mettaient en œuvre, c'est-à-dire à analyser et à mettre en mots leurs pratiques rééducatives dans le domaine de l'utilisation du livre dans les troubles dyslexiques. Aussi, cette approche d'analyse des pratiques a permis d'approcher une certaine formalisation des pratiques, qui, au vu des dires recueillis, pourra amener les orthophonistes à modifier leurs manières d'employer ou de considérer le livre dans ces prises en charge. Cependant, ayant obtenu des témoignages par anticipation, je ne suis pas assurée de ce dernier point.

Je remarque donc que les objectifs initiaux de ma recherche ont été atteints. Toutefois, plusieurs points sont à relever. D'abord, le nombre restreint d'orthophonistes à qui j'ai fait appel pour mon étude ne me permet pas de généraliser les dires recueillis au sujet des pratiques effectives des orthophonistes au niveau national. En outre, comme je viens de le mentionner, les entretiens m'ont permis d'approcher des dires, c'est-à-dire des données, qui ayant été intériorisées, sont déjà dans une certaine mesure des données issues d'interprétations. Enfin, mon étude ne m'a amenée qu'à toucher du doigt ce que peut être un dispositif d'analyse des pratiques professionnelles. En effet, mon manque de formation théorique et pratique à une telle démarche, ainsi que le cadre proposé (participation non spontanée et durée limitée des entretiens), ne m'a permis de proposer qu'une ébauche de ce type de processus.

L'analyse de pratiques est un domaine peu investi en orthophonie, c'est-à-dire qu'il n'existe pas, à ma connaissance, de dispositifs formels instaurés en formation continue par exemple. Dans mon étude, j'ai choisi d'« entrouvrir la porte », autrement dit de prendre comme prétexte l'utilisation du livre dans les

troubles dyslexiques pour aborder ce que peut être et ce que peut apporter aux professionnels l'analyse des pratiques professionnelles. Voyant toute l'importance que de tels dispositifs peuvent avoir dans l'enrichissement et l'amélioration des pratiques orthophoniques, des recherches à venir pourraient réellement « ouvrir la porte » à cette manière d'envisager la formation, ou plus précisément cette auto-formation.

REPÈRES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages et chapitres d'ouvrages

Altet, M. (2000). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. In C., Blanchard-Laville et D., Fablet, *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 15-33). Paris : L'Harmattan.

Barbier, J-M. (2000). L'analyse des pratiques : questions conceptuelles. In C., Blanchard-Laville et D., Fablet, *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 35-58). Paris : L'Harmattan.

Berthier, N. (1998). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : méthode et exercices corrigés*. Paris : A. Colin.

Blanchard-Laville, C., Fablet, D. (2000). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan Savoir et formation.

Blanchard-Laville, C., Fablet, D. (2001). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan Savoir et formation.

Blanchet, A. (2000). Interviewer. In A., Blanchet et R., Ghiglione et J., Massonnat et A., Trognon, *Les techniques d'enquête en sciences sociales* (pp.81-126). Paris : Dunod.

Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J., Trognon, A. (2000). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Blanchet, A., Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : A. Colin.

Durieux, P. (1997). *Evaluation, Qualité, Sécurité dans le domaine de la santé : guide des principaux termes*. Paris : Flammarion.

Durieux, P. (2007). Comment élaborer l'état des connaissances pour contribuer à améliorer les pratiques cliniques. In Y., Matillon et H., Maisonneuve, *L'évaluation*

en santé : de la pratique aux résultats (pp. 131-142). Paris : Flammarion Médecine-sciences.

Durocher, A., Carpentier, F., Loirat, P. (2000). La conférence de consensus. In Y., Matillon et P., Durieux, *L'évaluation médicale : du concept à la pratique* (pp. 61-66). Paris : Flammarion Médecine-Sciences.

Gomez, F. (2005). L'idée de pratique dans l'analyse de pratique. In D., Millet et B., Séguier, *De l'analyse des pratiques professionnelles en formation : Education, santé, travail social* (pp. 41-59). Paris : Seli Arslan.

Huet, M-L. (2005). Tableau synthétique comparatif. In D., Millet et B., Séguier, *De l'analyse des pratiques professionnelles en formation : Education, santé, travail social* (pp. 204-212). Paris : Seli Arslan.

Leclot, H., Vilcot, C. (2007). *Qualité en santé : 150 questions pour agir*. Paris : AFNOR.

Lederlé, E. (2004). Des modes d'intervention et des pratiques rééducatives en matière de troubles développementaux spécifiques du langage écrit ou dyslexies. In T., Rousseau, (Dir), *Les Approches Thérapeutiques en Orthophonie*. Tome 2 (pp.9-62). Isbergues : Ortho Edition.

Massonnat, R. (2000). Observer. In A., Blanchet et R., Ghiglione et J., Massonnat et A., Trognon, *Les techniques d'enquête en sciences sociales* (pp.17-79). Paris : Dunod.

Matillon, Y., Durieux, P. (2000). *L'évaluation médicale : du concept à la pratique*. Paris : Flammarion Médecine-Sciences.

Matillon, Y., Maisonneuve, H. (2007). *L'évaluation en santé : de la pratique aux résultats*. Paris : Flammarion Médecine-sciences.

Millet, D., Séguier, B. (2005). *De l'analyse des pratiques professionnelles en formation : Education, santé, travail social*. Paris : Seli Arslan.

Miron, J-M., Presseau, A. (2001). Les origines du concept de pratique réflexive. In C., Blanchard-Laville et D., Fablet, *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 91-108). Paris : L'Harmattan Savoir et formation.

Singly, F. (2005). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris : Nathan.

Terra, J-L., Erbault, M., Maguerez, G. (2000). Amélioration de la qualité en établissements de santé et évaluation du changement induit. In Y., Matillon et P., Durieux, *L'évaluation médicale : du concept à la pratique* (pp. 103-114). Paris : Flammarion Médecine-Sciences.

Mémoires d'orthophonie

Bot, M. (2003). Etat des lieux de la notion d'évaluation et des pratiques orthophoniques concernant l'évaluation initiale des troubles développementaux du langage écrit : en vue d'une réflexion sur l'évaluation de recherche et des pratiques professionnelles en orthophonie. Mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste de l'Université de Nancy I.

Cripia, A., Garnier C. (2008). Orthophonistes et troubles dyslexiques : une histoire de livres ? Approche d'analyse des pratiques professionnelles : enquête menée auprès des orthophonistes de Lorraine et de Champagne-Ardenne concernant l'utilisation du livre lors de leurs prises en charge d'enfants présentant des troubles dyslexiques. Mémoire pour l'obtention de Certificat de Capacité d'Orthophoniste de l'Université de Nancy I.

Hittinger, A-L. (2004). Etat des lieux complémentaire des pratiques orthophoniques concernant l'évaluation initiale des troubles développementaux du langage écrit : approche d'une méthode d'auto-évaluation professionnelle à travers des entretiens menés auprès de 31 orthophonistes libéraux de Lorraine déjà questionnés en 2003. Mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste de l'Université de Nancy I.

Dictionnaires

Brin, F., Courrier, C., Lederlé, E., Masy, V. (2004). Dictionnaire d'orthophonie. 2^{ème} éditions, Isbergues : Ortho Edition.

Merlet, P. (2004). Le Petit Larousse illustré 2005. Paris : Larousse.

Articles et communications écrites

Blanchard-Laville, C. (2004-4). L'analyse clinique des pratiques professionnelles : un espace de transitionnalité. Education permanente, n°161, L'analyse des pratiques 2, (pp. 16-30).

Leclerc, C., Bourassa, B. (2004-3). La parole et l'action collectives, passages obligés d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles. Education permanente, n°160, L'analyse des pratiques, (pp. 111-126).

Perrenoud, P. (2004-3). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. Education permanente, n°160, L'analyse des pratiques, (pp. 35-60).

Site Internet

Document de Beillerot, J. (2003), intitulé : L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? Cahiers pédagogiques, n°116, Dossier : Analysons nos pratiques 2, téléchargeable sur le site du Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques (CRAP) à l'adresse suivante : www.cahiers-pedagogiques.com.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	1
INTRODUCTION	4
PARTIE 1 : ELABORATION DU SUJET ET DE LA PROBLÉMATIQUE	7
CHAPITRE 1 : INTÉRÊTS DE DÉPART	8
CHAPITRE 2 : ANCRAGE DANS UNE RECHERCHE DÉJÀ MENÉE	10
2.1. La thématique de cette recherche initiale	10
2.2. La démarche méthodologique de cette recherche	11
2.3. Résultats de cette recherche	12
2.3.1. Profils des répondants : nombre d'orthophonistes disant utiliser le livre et formations suivies dans ce domaine	13
2.3.2. Réponses relatives à l'état des lieux des pratiques orthophoniques	14
2.3.2.1. Le livre est-il utilisé avec tous les enfants ?	14
2.3.2.2. Quels types de livres utilisent-ils ?	14
2.3.2.3. A quelle fréquence utilisent-ils le livre ?	15
2.3.2.4. Quelles places pour le livre ?	15
2.3.2.5. De quelles manières utilisent-ils le livre ?	16
2.3.2.6. Dans quels buts utilisent-ils le livre ?	16
2.3.3. Réponses relatives aux réflexions des orthophonistes	17
CHAPITRE 3 : ANALYSE ET NOUVEAUX QUESTIONNEMENTS ISSUS DE CETTE RECHERCHE	20
3.1. La notion de formation en question	20
3.1.1. Les notions d' « acquisition » et « perfectionnement »	21
3.1.2. La qualification	22
3.1.2.1. La formation	23
3.1.2.2. L'expérience	23
3.1.2.3. Les responsabilités	24
3.2. Etat des lieux des pratiques orthophoniques	25
3.2.1. Utilisation du livre non généralisée à tous les enfants	25
3.2.2. Types de livres utilisés	26
3.2.3. Fréquence d'utilisation	26
3.2.4. Place du livre en séance	28
3.2.5. Manières d'utiliser le livre	28
3.2.6. Les buts recherchés	29
3.3. Réflexions des orthophonistes à l'issue du questionnaire	30
CHAPITRE 4 : LA PROBLÉMATIQUE	32
4.1. Problématique générale	32
4.2. Problématique particulière	33
CHAPITRE 5 : OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES DE MA RECHERCHE	34

5.1. Mes objectifs	34
5.1.1. Objectif de départ	34
5.1.2. Objectif principal	34
5.2. Hypothèses	35
5.2.1. Hypothèses de l'objectif de départ	35
5.2.2. Hypothèses de l'objectif principal	35
PARTIE 2 : ANCRAGE THÉORIQUE	37
CHAPITRE 1 : L'ÉVALUATION DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES	38
1.1. Qu'est-ce que l'évaluation dans le domaine professionnel ?	38
1.2. Historique de l'évaluation	39
1.2.1. Dans le monde de l'entreprise	39
1.2.2. Dans le domaine de l'éducation	39
1.2.3. Dans le domaine de la santé	40
1.3. L'évaluation en santé	41
1.3.1. Qu'est-ce que l'évaluation en santé ?	41
1.3.2. Les raisons du développement de l'évaluation	41
1.3.3. Les différents types d'évaluation	42
1.3.3.1. L'évaluation de recherche	42
1.3.3.2. L'évaluation professionnelle	42
1.3.4. Méthodes, démarches en évaluation professionnelle et cadre institutionnel en France	43
1.3.4.1. Haute Autorité en Santé (HAS)	43
1.3.4.2. Audit clinique	44
1.3.4.3. Conférence de consensus	45
1.3.4.4. Recommandations pour la Pratique Clinique	45
1.3.4.5. Accréditation	46
1.3.5. Les finalités de l'évaluation	46
1.4. L'évaluation en orthophonie	47
1.4.1. Qu'est-ce que l'évaluation en orthophonie ?	47
1.4.2. Les avancées en évaluation professionnelle	48
1.4.3. Une évaluation est-elle envisageable dans le domaine de cette recherche ?	49
CHAPITRE 2 : L'ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES	51
2.1. Qu'est-ce que l'analyse des pratiques professionnelles ?	51
2.1.1. Définition du terme « analyse »	51
2.1.2. Définition de la « pratique »	52
2.1.3. Définition du terme « professionnel »	53
2.1.4. Définition de la notion d' « analyse des pratiques professionnelles »	53
2.2. Adopter une posture réflexive dans l'analyse des pratiques	54
2.2.1. Origines et fondements de la « pratique réflexive »	54
2.2.2. Qu'est-ce que « la pratique réflexive » ?	55
2.2.3. Réflexions mobilisées dans la « pratique réflexive »	56
2.2.3.1. La réflexion « dans l'action »	56
2.2.3.2. La réflexion « sur l'action »	57
2.2.4. Finalités de la pratique réflexive	57

2.3. Fonctions de l'analyse des pratiques professionnelles et liens avec mes objectifs de recherche	58
2.3.1. La fonction « théorique »	58
2.3.2. La fonction « pratique, opératoire »	59
CHAPITRE 3 : RECHERCHE D'UN DISPOSITIF D'ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES	61
3.1. Les groupes d'analyse	61
3.1.1. Qu'est-ce qu'un groupe d'analyse ?	61
3.1.2. Intérêts des dispositifs groupaux	63
3.1.3. Limites par rapport à ma recherche	64
3.2. L'observation directe	65
3.2.1. Qu'est-ce que l'observation directe ?	65
3.2.2. Intérêts de l'observation directe	66
3.2.3. Limites par rapport à ma recherche	67
3.3. Qu'est-ce qu'un entretien et plus particulièrement un entretien de recherche ?	68
3.3.1. Qu'est-ce qu'un entretien ?	68
3.3.2. Qu'est-ce qu'un entretien de recherche ?	69
3.3.3. Intérêts de l'entretien de recherche	69
3.3.4. Limites par rapport à ma recherche	71
PARTIE 3 : MISE AU POINT DU DISPOSITIF DE RECHERCHE	73
CHAPITRE 1 : L'ENTRETIEN COMME DISPOSITIF D'ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES	74
1.1. Domaine d'application de l'entretien	74
1.2. Usage de l'entretien	75
1.3. Les paramètres de la situation d'entretien	75
1.3.1. L'environnement	76
1.3.2. Le cadre contractuel de l'entretien	76
1.3.3. Les modes d'intervention	77
1.3.4. Les différents types d'entretien	80
1.3.4.1. L'entretien directif	80
1.3.4.2. L'entretien non directif	80
1.3.4.3. L'entretien semi-directif	81
CHAPITRE 2 : CONSTITUTION D'UNE POPULATION	82
2.1. Constitution de la population	82
2.2. Profil des futurs interviewés	84
2.2.1. Lieu d'exercice	84
2.2.2. Année d'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste	85
2.2.3. Lieu de formation	86
2.2.4. Formation initiale ou continue sur le livre dans les troubles du langage écrit	87
CHAPITRE 3 : CONSTRUCTION DU GUIDE D'ENTRETIEN	89

3.1. Choix d'utiliser un guide d'entretien	89
3.2. Elaboration du guide d'entretien	90
3.2.1. Formations sur le livre dans le domaine des troubles du langage écrit	91
3.2.2. Utilisation généralisée aux enfants présentant des troubles dyslexiques	94
3.2.3. Sortes de livres utilisés	95
3.2.4. Fréquence d'utilisation	97
3.2.5. Place du livre dans la pratique	98
3.2.6. Le support livre en question	99
3.2.7. Activités menées autour du livre	100
3.2.8. Buts recherchés dans l'utilisation du livre	101
3.2.9. Domaines de réflexion	102
PARTIE 4 : ANALYSE DES RÉSULTATS	105
CHAPITRE 1 : L'ANALYSE DES DISCOURS DANS L'ENTRETIEN DE RECHERCHE	106
1.1. Qu'est-ce que l'analyse des discours ?	106
1.2. Pourquoi analyser les discours ?	106
1.3. Comment analyser les discours ?	107
1.3.1. L'analyse de contenu	107
1.3.1.1. L'analyse par entretien	108
1.3.1.2. L'analyse thématique	108
1.3.1.3. L'analyse formalisée	108
1.4. L'analyse thématique comme méthode d'analyse de ma recherche	109
1.4.1. Analyse en lien avec mon objectif de départ	110
1.4.1.1. Formations autour du livre et fondements des pratiques	110
1.4.1.2. Etat des lieux des pratiques orthophoniques	111
1.4.2. Analyse en lien avec mon objectif principal	114
CHAPITRE 2 : ANALYSE EN LIEN AVEC MON OBJECTIF DE DÉPART	116
2.1. La notion de formation et fondements des pratiques	116
2.1.1. Quelles formations dans le domaine de ma recherche ?	117
2.1.1.1. Nombre et types de formations suivies sur l'utilisation du livre dans les troubles du langage écrit	117
2.1.1.2. Forme et contenu des formations ayant été suivies	118
2.1.1.3. En quoi les formations suivies ont-elles aidé les orthophonistes interviewés à construire leur pratique autour du livre ?	118
2.1.2. Comment, en l'absence de formation spécifique, ont-ils construit leur pratique professionnelle ?	119
2.1.3. Comment pourrait se présenter une formation « idéale » dans ce domaine ?	121
2.1.3.1. Auriez-vous trouvé intéressant pour votre pratique d'avoir une formation initiale sur le livre dans les troubles du langage écrit?	121
2.1.3.2. Sous quelle forme serait-il possible de l'envisager ?	121
2.1.3.3. Quel pourrait en être le contenu ?	122
2.2. Approfondissement de l'état des lieux des pratiques orthophoniques	123

2.2.1. L'utilisation du livre est-elle généralisée à tous les enfants ayant des troubles dyslexiques ?	123
2.2.1.1. Raisons qui expliquent l'utilisation systématique du livre dans les prises en charge d'enfants ayant des troubles dyslexiques	123
2.2.1.2. Pourquoi certains orthophonistes ne font pas appel systématiquement au livre ?	125
2.2.2. Livres utilisés et critères de sélection	126
2.2.2.1. Titres de livres ou de collections ayant été cités comme « adaptés » par les professionnels dans le domaine des troubles du langage écrit	126
2.2.2.2. Quels sont les critères retenus par les professionnels dans leur choix d'ouvrages.	132
2.2.3. Les livres « adaptés » en question	134
2.2.4. Place du livre	135
2.2.4.1. A quelle fréquence les orthophonistes interrogés utilisent-ils le livre et pour quelles raisons ?	135
2.2.4.2. Temps d'utilisation du livre et des autres supports dans une séance	137
2.2.4.3. Projet d'utilisation sur plusieurs séances et objectifs associés	140
2.2.5. Intérêts et limites du livre	141
2.2.5.1. Intérêts	141
2.2.5.2. Limites	142
2.2.6. Activités, buts et questions que se posent les professionnels à propos de ces activités	143
2.2.6.1. Préalables à toutes les activités décrites autour du livre	144
2.2.6.2. Travail sur la compréhension	145
2.2.6.3. Travail combiné de la mémoire immédiate et visuelle	146
2.2.6.4. Travail sur l'orthographe des mots	147
2.2.6.5. Travail sur les sons des lettres	148
2.2.6.6. Travail sur la vitesse de lecture	148
2.2.6.7. Travail sur l'attention visuelle et la reconnaissance globale des mots	148
2.2.6.8. Travail global autour du livre	149
2.2.6.9. Recherche du plaisir de lire	150
2.2.6.10. Synthèse de cet aspect des pratiques orthophoniques autour du livre	150
2.2.7. Attitudes adoptées par les professionnels	151

CHAPITRE 3 : ANALYSE EN LIEN AVEC MON OBJECTIF PRINCIPAL 153

3.1. Lien avec la précédente enquête	153
3.1.1. Signification des différentes notions proposées dans le questionnaire	154
3.1.1.1. « Pratique professionnelle » et « savoir-faire »	154
3.1.1.2. Les savoirs	156
3.1.1.3. Représentation(s) des troubles dyslexiques	156
3.1.2. Quels types de réflexions avaient émergé dans ces domaines à l'issue du questionnaire ?	158
3.1.3. Les orthophonistes ont-ils ajusté leur pratique à l'issue du questionnaire ?	159
3.2. L'analyse des pratiques professionnelles par l'entretien	160

3.2.1. Quelle analyse a été faite par les orthophonistes au cours de l'entretien ?	160
3.2.2. Cet entretien a-t-il permis aux professionnels de prendre davantage conscience de leurs pratiques autour du livre ?	161
3.2.3. Portée des entretiens menés dans la pratique	162
CHAPITRE 4 : CONCLUSIONS DES ENTRETIENS	164
4.1. Validation des hypothèses	164
4.2. Limites	165
CONCLUSION	167
REPÈRES BIBLIOGRAPHIQUES	171
TABLE DES MATIÈRES	176
ANNEXES	183

ANNEXES

LISTE DES ANNEXES

- Annexe 1 : Lettre envoyée aux orthophonistes pour la participation à l'enquête
- Annexe 2 : Légende de retranscription des entretiens
- Annexe 3 : Entretien 1
- Annexe 4 : Entretien 2
- Annexe 5 : Liste des livres ou collections employés par les interviewés
- Annexe 6 : Décret de compétences des orthophonistes
- Annexe 7 : Nomenclature générale des actes professionnels

Annexe 1 : Lettre envoyée aux orthophonistes pour la participation à l'enquête

DAVID-ROGEAT Salomé
mail : dr.salome@voila.fr
tél : 06.61.42.68.76 – 01.42.45.17.87

Paris, le 6 novembre 2008

Madame/Monsieur,

Etudiante en quatrième année à l'Ecole d'Orthophonie de Nancy, je vous ai récemment contacté dans le cadre de mon mémoire de fin d'études. Je souhaite poursuivre le travail réalisé par C.Garnier et A.Cripia auquel vous avez participé en répondant à un questionnaire afin de faire un état des lieux des pratiques des orthophonistes concernant l'utilisation du livre lors des prises en charge d'enfants présentant des troubles dyslexiques. Leur étude s'inscrivait dans un cadre plus global d'une réflexion sur la recherche et l'analyse des pratiques professionnelles en orthophonie.

Cette première enquête par questionnaire a mis en évidence que les orthophonistes utilisaient majoritairement le livre et qu'ils en faisaient un usage multiple. En outre, aux vues des réponses aux questionnaires, C.Garnier et A.Cripia ont pu constater que des réflexions avaient émergées à propos des savoirs et des savoir-faire. Il aurait donc permis aux orthophonistes de prendre du recul et de se pencher sur cet aspect précis de la pratique.

L'orthophonie est une profession qui demande une grande créativité et une grande adaptabilité à la fois au support, aux enfants et à leurs difficultés. Ceci fait qu'elle est singulière et que l'utilisation des supports tel que le livre présente une certaine spécificité. Dans le contexte actuel des programmes de soin, il semble primordial pour l'orthophonie de faire valoir cette spécificité professionnelle et son appartenance au champ sanitaire. Une certaine lisibilité quant aux pratiques orthophoniques est alors nécessaire et l'analyse des pratiques professionnelles est un moyen de la mettre en évidence.

Partant de ces constats, je souhaiterais mener une étude approfondie des pratiques orthophoniques concernant l'utilisation du livre dans la prise en charge des enfants présentant des troubles dyslexiques. Il s'agirait d'avoir une connaissance détaillée de l'utilisation de l'objet livre dans les rééducations des troubles dyslexiques et de voir si ces deux enquêtes ont pu susciter une réflexion voire un ajustement des pratiques.

Pour mener à bien mon enquête plusieurs outils sont à ma disposition. Deux d'entre-elles ont retenus mon attention : la constitution d'un groupe d'analyse des pratiques et des entretiens individuels.

La première méthode consiste à réunir un certain nombre d'orthophonistes afin d'avoir une réflexion collective sur le thème de l'utilisation du livre dans les troubles dyslexiques. L'intérêt est d'offrir aux orthophonistes un lieu d'échange afin de faire émerger les différentes pratiques et de pouvoir les confronter à d'autres professionnels.

La deuxième méthode consiste à rencontrer individuellement des orthophonistes afin de pouvoir détailler les différentes manières d'utiliser les livres dans la prise en charge d'enfants présentant des troubles dyslexiques et d'avoir un retour détaillé des réflexions qui découleront de cette étude.

Ces deux méthodes peuvent me permettre de répondre à mes objectifs de recherche. En effet, d'abord, elles m'offrent toutes deux la possibilité d'approfondir les différentes pratiques existantes, puis elles permettent de mettre en mots les pratiques, ce qui d'après mes hypothèses, peut susciter une réflexion, une conscientisation des actes, amenant ainsi une formalisation voire une évolution des pratiques sur ce thème précis.

Afin de pouvoir répondre à des critères de faisabilité nécessaires dans un mémoire de recherche, je souhaiterais mener des entretiens. En effet, prenant en compte l'emploi du temps bien rempli des orthophonistes en libéral, il me paraît plus aisé de me déplacer en fonction de l'organisation personnelle des orthophonistes.

Ainsi, je me permets de faire appel à votre pratique clinique en sollicitant votre collaboration pour me recevoir en entretien pour une durée estimée à une heure. Si vous acceptez, nous conviendrons ensemble du jour, de l'heure et de l'endroit où se fera cette rencontre, selon vos disponibilités.

Pour mettre en œuvre ce travail je souhaiterais avoir une réponse de votre part assez rapidement, afin que nous puissions nous organiser. Ainsi, je vous contacterais prochainement pour avoir votre réponse et fixer un rendez-vous. Si vous souhaitez avoir plus de renseignements ou me donner votre réponse avant mon appel, vous pouvez me contacter par mail ou par téléphone en vous référant aux coordonnées figurant ci-dessus.

Je vous remercie par avance du soutien que vous voudrez bien m'apporter et je vous prie d'agréer, Madame, mes salutations les meilleures.

Salomé David-Rogeat.

Annexe 2 : Légende de retranscription des entretiens

E + nombre Désigne les interventions de l'enquêteur, c'est-à-dire l'étudiante.

O + nombre Désigne les interventions de l'orthophoniste interviewé.

(italiques) Les mots en italiques entre parenthèses indiquent quelques indices non verbaux tels (rire), (soupir) ou des actions de l'orthophoniste interviewés comme par exemple : (se lève pour chercher un livre).

/ Une barre oblique indique un silence de l'orthophoniste interviewé. Le nombre de barres obliques est proportionnel à la durée du silence.

[...] Ces signes montrent qu'un passage de l'enregistrement n'a pas été retranscrit, du fait de son caractère anecdotique.

X Ce symbole signale un passage de l'enregistrement incompréhensible. Le nombre de ces symboles dépend de la longueur du passage qui n'a pu être retranscrit.

? Le point d'interrogation indique une incertitude, quant à l'orthographe exacte du nom d'une personne citée par exemple.

« ... » Les guillemets indiquent que le nom d'un livre, d'une collection ou d'un jeu est cité.

[b] Une lettre ainsi encadrée de crochets désigne le son qu'elle produit.

(B) Il faut lire dans ce cas le nom de la lettre.

Annexe 3 : Entretien 1

E 0 : Je me situe vraiment dans la continuité du mémoire d’Aline Cripia et de Camille Garnier pour lequel vous avez répondu à un questionnaire, en appuyant sur le côté analyse des pratiques professionnelles, c’est-à-dire que je vais chercher à étayer un peu les réponses qui ont été données au niveau des pratiques autour du livre dans les troubles dyslexiques et aussi comment vous construisez à chaque fois votre pratique, comment vous faites et pourquoi vous le faites. Cela pour vous amener à réfléchir, à pouvoir mettre en mots votre manière de faire. Donc, pour cela, j’ai un guide d’entretien dans lequel j’ai repris un peu les thèmes que les deux étudiantes avaient proposé dans leur questionnaire.

E 1 : D’abord sur le terme de formation. Est-ce que vous avez eu une formation sur le livre dans les troubles du langage écrit, qu’elle soit initiale ou continue ?

O 1 : Pas du tout, non.

E 2 : D’accord et est-ce que vous auriez trouvé ça intéressant d’en avoir une ?

O 2 : Oui, oui, ça peut être intéressant, maintenant chacun pratique à sa façon, utilise le livre, comme un outil ou comme simplement un moyen de faire un lien sur l’écrit avec l’enfant, ça dépend.

E 3 : Mais est-ce que, surtout en formation initiale, vous auriez trouvé intéressant d’avoir des pistes sur comment l’utiliser ?

O 3 : Oui, pourquoi pas.

E 4 : Et sous quelle forme on pourrait imaginer cela ?

O 4 : Je pense que ça ne peut être fait que par le biais d’ateliers.

E 5 : D’accord mais avec quoi comme euh comme contenu, plus euh des activités qu’on vous donnent, plus quels sortes de livres utiliser ?

O 5 : Oui, voilà, comment utiliser le livre euh, comment utiliser le livre dans une prise en charge oui. Quels types de livres déjà et puis comment s’en servir ? Mais je ne sais pas du tout comment ça pourrait être fait.

E 6 : Et du coup, comment en l’absence de formation entre guillemets un peu spécifique sur ce support, vous avez réussi à construire votre pratique ?

O 6 : // J’ai vu faire en stage (*le téléphone sonne*). // Donc oui j’ai vu en stage et j’ai trouvé l’idée sympathique, c’était en fait une maître de stage qui utilisait un « j’aime lire » euh / systématiquement pratiquement à chaque séance, ils lisaient un chapitre ou une partie de chapitre et après elle faisait, elle proposait tout un travail autour de ce chapitre et j’ai repris cette idée-là parce que je trouve intéressant de proposer à la fois à l’enfant un travail très spécifique sur sa difficulté et un travail euh // plus large, plus global en gardant le plaisir de la lecture. C’est vraiment l’axe plaisir de lire.

E 7 : D’accord, donc vous avez utilisé ce que vous avez vu en stage pour construire la manière dont vous utilisez le livre ?

O 7 : Oui, oui.

E 8 : D’accord et est-ce que vous pouvez me citer des titres d’ouvrages ou de collections que vous utilisez préférentiellement ?

O 8 : Exclusivement le « j'aime lire »

E 9 : Et pour quelles raisons ?

O 9 : Parce que les histoires sont variées, parce que je me suis abonnée mensuellement pendant quatre, cinq ans donc j'ai tout un stock avec des histoires qui // un certain nombre d'histoires qui peuvent convenir à tous les types de patients, pour tous les goûts, tout simplement.

E 10 : Donc c'est cette variété pour vous qui serait euh qui ferait que ce soit adapté pour les enfants qui ont des troubles dyslexiques ?

O 10 : Oui, et puis l'âge aussi, la tranche d'âge euh certains textes sont plus faciles que d'autres, certains ont des histoires plus complexes en terme de compréhension, comme ça je peux m'adapter au patient. J'ai quelques revues aussi un peu moins un peu moins difficiles comme « moi je lis » ou « j'apprends à lire » mais les histoires sont un peu cucu, ça ne leur plaît pas.

E 11 : D'accord et dans la collection « j'aime lire », sur quels critères vous choisissez celui que vous allez utiliser ?

O 11 : Les goûts de l'enfant et la difficulté, la difficulté du texte parce que je les lis tous d'emblée, dès que je les reçois je les lis, voilà, donc c'est simplement le goût de l'enfant. Je demande à l'enfant ce qu'il a envie de lire. Des fois il aura envie d'une histoire qui fait peur et après il aura envie de rire, donc ça dépend, j'adapte à ce que l'enfant demande. J'en ai quatre ou cinq comme ça dans chaque, oui, chaque catégorie, les aventures, les histoires qui font peur, les histoires de princesse pour les filles ça leur plaît.

E 12 : Et en quoi est-ce que les « j'aime lire » sont adaptés pour les troubles dyslexiques ?

O 12 : C'est simplement le support lecture, après c'est moi qui adapte l'activité, qui adapte ce que j'en fais. Vraiment le plaisir de lire, ce qu'il pourrait faire à la maison. Ce sont des livres qui sont en général adaptés à leur tranche d'âge. Pour les plus grands, j'ai un ou deux livres dans des collections euh mais là c'est vraiment le format livre acheté dans une librairie hein mais c'est plus des contes, par exemple « les contes de la rue Broca » // j'ai essayé une fois un « Harry Potter » pour un patient qui était passionné mais le niveau du texte était trop élevé donc euh on ne pouvait pas continuer.

E 13 : D'accord et est-ce que vous utilisez les livres adaptés aux troubles dyslexiques ?

O 13 : Pas du tout.

E 14 : Pour quelle raison ?

O 14 : Parce que euh // parce que c'est justement le fait qu'ils soient écrits spécialement pour des enfants dyslexiques qui me gêne car je veux rester dans des livres qui sont accessibles à l'enfant, qu'il pourra s'acheter dans le commerce.

E 15 : Alors que ces livres là vous pensez que // qu'il ne pourra les acheter ou ne pas y avoir accès ou que les parents n'y penseraient pas ?

O 15 : Voilà, peut être aussi. Je ne me suis pas posé la question en fait.

E 16 : D'accord parce que après ce sont de vrais livres avec des illustrations et euh c'est vrai que peu d'orthophonistes connaissent ou /

O 16 : J'en ai entendu parler mais c'est vraiment l'aspect euh / un livre qui est conçu / pour la difficulté justement, pour la faire ressortir à l'enfant, cette difficulté.

E 17 : Même si l'enfant ne le sait pas forcément ?

O 17 : Il se rendra forcément compte que c'est écrit plus gros, que les termes sont plus simples. Après c'est moi dans ma pratique, dans ma façon de faire avec l'enfant qui adapte. Je ne vais pas proposer un « j'aime lire » même simple à un enfant qui de toute évidence est grand dyslexique même s'il arrive en milieu de CM1 / on va y aller petit à petit. Il va lire une phrase ou il va lire ne serait-ce qu'un mot, une portion de phrase et je lirais la suite, on va adapter comme ça.

E 18 : D'accord et à quelle fréquence vous utilisez le livre ?

O 18 : Pratiquement à chaque séance. Savoir que les enfants, les enfants euh en grande difficulté donc dyslexiques ou en cours de bilan au CLAPP car j'en vois au CLAPP, quand vraiment au bout d'un certain nombre de séances, 6 mois, 1 an il y a pas ou peu d'évolution, j'envoie au CLAPP donc quand ils sont diagnostiqués euh c'est deux séances par semaine. Je les prends deux fois par semaine et dans ce cas-là, comme pratiquement systématiquement il y a dyslexie et dysorthographe, je vais plus axer une séance sur la lecture et plus l'autre séance sur l'orthographe ou un travail des pré-requis, la conscience phono, tout ça. Et les enfants savent, aujourd'hui c'est lecture, aujourd'hui c'est euh / la méthode des couleurs quand on veut travailler la grammaire.

E 19 : D'accord et pourquoi vous l'utilisez à cette fréquence là ?

O 19 : // Pour ne pas, déjà pour ne pas que ce soit euh // systématique, disons que, quand je vois un enfant deux fois par semaine, ça veut dire qu'on va lire deux fois par semaine donc ça va être rapide, donc les livres vont s'enchaîner rapidement. Donc il y a déjà cet aspect là, je préfère faire un peu durer aussi euh le plaisir de l'histoire et surtout qu'on n'a pas que ça à travailler. Quand on lit un « j'aime lire », on va lire à chaque fois pratiquement un chapitre en entier, donc ça va prendre du temps et je préfère aussi axer une séance sur un point bien spécifique, autre que la lecture à proprement parler.

E 20 : Donc ça veut dire que pour les enfants que vous voyez deux fois par semaine, il y a une séance qui va vraiment être consacrée à lire, ce que vous disiez un chapitre et l'autre des notions plus spécifiques ou...

O 20 : Ca va dépendre du patient. Un exemple que j'ai en ce moment, par exemple la petite fille qui vient de sortir, elle, elle vient une fois par semaine. Elle est en CE1, je la vois depuis la fin du CP. On va lire, donc au début fin CP donc elle lisait comme elle pouvait, euh / une phrase sur deux ou alors je lisais moi-même et quand je voyais que la phrase suivante était simple c'est elle qui la lisait. Mais on lit à chaque séance, ensuite euh maintenant qu'elle peut on écrit un petit résumé, elle écrit une phrase ou deux, on travaille ensemble, on voit un petit mieux l'orthographe, on voit l'enchaînement des sons, tout ce qui est conscience phono et pour les enfants dyslexiques qui viennent deux fois je fais une séance de lecture et la séance euh vraiment orthographe, donc orthographe, grammaire, j'emploie pas ces termes là avec eux donc j'ai une méthode que j'aime beaucoup pour la grammaire et / on va travailler aussi sur des particularités, les mots irréguliers donc on va faire une petite séquence sur des mots irréguliers, on travaille sur le lexique orthographique, les règles de lecture de base, voilà.

E 21 : D'accord et du coup en général quand vous utilisez le livre c'est plutôt une partie de la séance ou la séance complète ?

O 21 : Euh / classiquement on va dire que j'essaie de ne pas trop dépasser le quart d'heure pour la lecture.

E 22 : Et pourquoi ?

O 22 : Ben parce que euh / après j'aime faire des petites activités autour de ce qu'on a lu dans le livre donc on discute, l'enfant raconte oralement, on voit les mots qu'il n'a pas compris euh il va imaginer ce qui va se passer après, des fois ça vient spontanément, ça vient de l'enfant.

E 23 : Disons, ça veut quand même dire que vous utilisez le livre sur la séance complète, même s'il ne lit toute la demi-heure

O 23 : La partie lecture, déchiffrage on va dire, va durer quinze minutes, ensuite on va discuter trois, quatre minutes et il va y'avoir aussi un moment de résumé, donc le résumé oral et qui va passer à l'écrit. L'enfant va écrire et euh après on va corriger. Donc, ou on corrige juste après, ou on se dit bon on va laisser pour la séance suivante. Quand vraiment c'est bourré de fautes en général on fait à la séance suivante et j'ai toujours mais ça c'est quelque soit euh / le trouble de l'enfant, les cinq dernières minutes, on change et on fait un jeu, voilà. Donc ça peut être plein de choses, ça peut être un « logix », ça peut être un domino, un lynx, quelque chose de plus détendant. Concentration en général c'est la concentration, attention visuelle, mais c'est vraiment ludique pour l'enfant, ils adorent ça. Certains attendent la fin de la séance pour avoir le « catamino ». Je l'utilise donc comme ça classiquement mais ça dépend, en fonction des erreurs que j'ai relevées dans la lecture euh / je peux proposer une autre activité qui va être axée sur le travail de ses erreurs.

E 24 : D'accord et le fait que vous utilisiez le livre quand même sur toute une séance, le fait qu'il y ait une continuité dans vos activités, est-ce que c'est le cas que quand vous utilisez le livre ou est-ce que c'est le cas pour les autres supports plus traditionnels à l'orthophonie que vous utilisez ?

O 24 : /// Ca va dépendre, ça va vraiment dépendre. Disons que euh // sur la demi-heure, je propose deux à trois activités, disons que je cible une difficulté qui va être travaillée sur la continuité pendant quelques séances, ça peut être trois séances, comme ça peut être six mois, le travail de la conscience phono par exemple mais euh // ça va dépendre. Si je reste sur la même difficulté, je vais proposer deux activités différentes mais qui vont travailler, toujours sur la conscience phono, parce qu'en même temps ça fait l'oral et l'écrit euh donc je vais proposer une activité par exemple de rime et une activité d'identification de sons. Après je prends mes jeux, les « éditions du grand cerf », tout ça, j'adapte, j'ai fabriqué moi-même pas mal de choses parce qu'on bricole beaucoup, tout n'est pas dans le commerce non plus. Et si vraiment l'enfant a deux difficultés, vraiment gros problème de conscience phono et gros problème de structuration spatiale imaginons, ben je vais faire deux exercices différents. Ca dépend, ça dépend de l'enfant, vraiment, de chaque patient.

E 25 : Et est-ce que vous élaborez un projet d'utilisation du livre sur plusieurs séances ?

O 25 : / Ben du coup oui.

E 26 : Et avec quels objectifs ?

O 26 : / Alors, l'objectif c'est toujours le même, c'est l'entraînement de la lecture donc c'est juste un outil, un support, le fait que ce soit un livre qu'on lise un chapitre à chaque séance c'est vraiment, c'est pour l'enfant. On pourrait prendre des petites textes, un nouveau petit texte, comme des petites nouvelles à chaque séance, qui n'ont aucun rapport les unes avec les autres mais euh // le fait qu'il y ait ce livre et ce lien entre chaque séance, en même temps pour l'enfant c'est intéressant, et l'enfant a plaisir à venir aussi. C. par exemple elle m'a fait une crise parce qu'elle voulait lire un deuxième chapitre, je lui ai dit, d'accord, on va lire le deuxième chapitre, donc on a lu notre premier chapitre, on a fait notre activité, parce que je tenais à faire un travail ciblé, qu'on avait déjà fait la semaine dernière donc que je voulais consolider aujourd'hui et elle a eu son chapitre, donc elle a eu le chapitre quatre et le chapitre cinq aujourd'hui.

E 27 : Donc, en fait, vos objectifs sont plus ciblés à chaque fois sur la partie que vous lisez avec l'enfant et l'objectif sur les séances c'est euh d'inscrire l'enfant dans une continuité ?

O 27 : Dans la continuité voilà, maintenant je, j'adapte vraiment le contenu des séances à ce que l'enfant me propose. J'ai le trouble de l'enfant, j'ai en tête ses difficultés mais mon plan de rééducation c'est vraiment modulable, on a les grandes lignes mais en fonction de ce que présente l'enfant, il y a des choses que l'on va travailler beaucoup plus rapidement qu'on l'aurait fait, des choses qu'on va laisser pour plus tard parce qu'on se rend compte qu'il y a d'autres choses plus importantes ou qui n'étaient pas apparues lors du bilan ou qui demande encore à être consolidées ou il y a des enfants par exemple pour le (B) et le (D) qui vont rester encore six mois dans la

confusion, donc on se pose des questions, on l'envoie chez l'ophtalmo, on l'envoie chez l'orthoptiste voilà mais ça va dépendre des enfants.

E 28 : Est-ce que vous pensez que le livre c'est un support particulier ?

O 28 : Oui, parce que euh les enfants sont conscients que mes boîtes de jeux / pour la plupart ils ne pourront pas les retrouver dans le commerce. / C'est-à-dire que si j'ai un jeu des « éditions du grand cerf » par exemple euh « les sons des syllabes » ils vont adorer ce jeu-là mais ils ne vont pas pouvoir demander à maman de l'acheter pour Noël, par exemple. Tandis qu'un livre, on peut en trouver n'importe où, on va aux halles du livre, à la fnac, chez Auchamps, au bureau de tabac, on trouve ça donc c'est quelque chose qui leur est accessible euh en dehors du cabinet de l'orthophoniste.

E 29 : D'accord. C'est ça qui est particulier pour vous dans ce support-là, c'est l'accessibilité. Et ce n'est que pour cette raison ou y en a-t-il une autre ?

O 29 : /// C'est, c'est / disons que pour moi, en tant que personne le livre a toujours été primordial dans ma vie, j'ai beaucoup beaucoup de bouquins chez moi, j'ai deux grandes bibliothèques, quand j'étais petite je lisais énormément, j'étais abonnée à la bibliothèque, j'étais abonnée à des revues mensuelles donc euh je pars peut-être aussi du principe que euh si ça été un réel plaisir pour moi j'aimerais que ce soit aussi un réel plaisir pour eux. J'ai beaucoup de patients qui n'ont pas de bouquin chez eux, leurs activités ça va être les jeux vidéos, ils ont tout, ils connaissent tout (*rire*), voilà et / le livre n'est pas un instrument de plaisir et de détente chez la plupart des enfants.

E 30 : Du fait qu'ils n'ont pas l'habitude ou du fait de leurs difficultés ?

O 30 : Pour la plupart c'est euh / c'est qu'on ne leur donne pas en fait accès, spontanément la famille ne va pas leur acheter de livres euh / en dehors des livres de lecture de l'école. Peu de familles vont s'inscrire à la bibliothèque alors qu'il y a en une à côté. Le livre en fait c'est quand on est petit on lit une histoire avant d'aller dormir voilà. Après l'enfant apprend à lire donc il peut se débrouiller tout seul et il n'y a pas forcément l'idée des parents d'acheter des bouquins aux enfants mais juste pour lire, / juste pour le plaisir, donc euh / je fonctionne comme ça, ça été un plaisir pour moi. Autant essayer de générer ce plaisir chez ces enfants-là. Faut savoir aussi, qu'ici c'est un quartier qui est un peu particulier, on est dans une zone où sur le plan purement socioculturel, ça brasse très très large donc on peut voir de tout. On peut avoir la famille lambda, qu'on va appeler français moyen et on va avoir des familles, qui vont être en grande difficulté, parfois pas sur le plan financier mais sur le plan culturel. Il y a des familles qui vont avoir des difficultés financières mais les enfants auront accès au livre, ça n'a rien à voir, c'est plus l'aspect socioculturel aussi.

E 31 : D'accord et euh vous pensez qu'il a des inconvénients ?

O 31 : Le livre ?

E 32 : Oui, en tant que support orthophonique, dans son utilisation pour les troubles dyslexiques

O 32 : /// Je ne sais pas. Des inconvénients ? ///

E 33 : Je ne sais pas, qu'ils ne permettent pas de travailler vraiment ce qu'on veut, que /

O 33 : Ah bah c'est clair que ça n'a rien de ciblé, c'est-à-dire que si je vais moi-même avoir décidé de travailler sur telle et telle difficulté euh je vais devoir creuser dans le texte pour trouver matière à travailler ces difficultés-là. Et quand il n'y a pas, et bien je dois fabriquer le matériel, on sort du livre dans ce cas là.

E 34 : D'accord, et vous utilisez le livre avec tous les enfants dyslexiques ?

O 34 : En général oui, quand ils commencent à pouvoir euh, à pouvoir déchiffrer sans que ce soit une telle catastrophe qu'ils en sortent dégoûtés ou attristés, peïnés de ne pas y arriver. Mais en général oui.

E 35 : Et que dans l'optique de justement cette notion de lire plaisir.

O 35 : Déjà, dédramatiser, dédramatiser le livre et stigmatiser, j'ai plein d'enfants, ha j'aime pas lire j'aime pas lire, forcément il y a plein de difficultés mais amener l'acte de lire // comme un plaisir même s'il y a une difficulté, donc sortir de l'aspect déchiffrement / pur et simple pour aborder le plaisir de l'histoire, imaginer ce qui va se passer, on s'attache aux personnages et puis alors si on tombe sur une série de livres où il y a toujours les mêmes héros, dans « j'aime lire » il y a ça, des fois il y a des, de temps à autre, des personnages qui reviennent dans une histoire, je pense notamment, il y a des Crapounettes, c'est une petite fille au temps de la préhistoire, j'ai un petit là, il veut tous les écumer. C'est la grande histoire du « j'aime lire », il y a Crapounette à l'école, Crapounette en vacances je ne sais pas et c'est cet aspect plaisir, j'essaye de dédramatiser vraiment, déstigmatiser la grosse difficulté.

E 36 : D'accord, des orthophonistes m'ont dit, surtout ceux qui n'utilisent que peu le livre que justement ils ne vont pas l'utiliser avec tous les enfants dyslexiques euh parce que euh / ils ont peur justement de dégoûter l'enfant et ils se disent bon ben déjà il y a à la maison, déjà il y a à l'école, si en plus chez l'orthophoniste on doit encore lire, peut-être que les enfants vont mal le prendre.

O 36 : Mais moi je vous ai dit, quand l'enfant est vraiment en // si j'ai un refus catégorique, on prend un livre, non», bon d'accord j'ai compris, je vais essayer un petit peu mais quand vraiment l'enfant a de grosses grosses difficultés c'est moi qui vais lire. Je vais lire une histoire à un enfant de neuf ans / dix ans / voilà et lui il va lire le titre ou il va lire un mot, tiens là il y a un mot il est facile, essaye, ah non je veux pas donc on insiste, et puis on découpe et petit à petit l'enfant dédramatise, l'enfant se prend au jeu, il va demander à lire un petit peu plus, en général on lit chacun une page, on alterne et certains vont dire ah non maintenant c'est moi qui lit et donc je vais tenter, je lis ou tu lis, ah ben cette fois ci je lis et puis je leur propose, quand tu en as assez de lire tu me demandes /. Je ne vais pas obliger mais par moment je vais quand même insister un petit peu euh quand je sens que c'est l'enfant qui tout simplement n'a pas envie de se fouler. Et certains vont me dire ah là là on a déjà lu à l'école toute la journée, ben oui mais c'était à l'école, c'était pour le travail, là c'est une histoire on la connaît, on l'a commencé, c'est sympa / qu'est-ce qui s'est passé la dernière fois et puis là ils vont se mettre à raconter et puis du coup ça va générer l'envie de connaître la suite. C'est souvent ça, connaître la suite, c'est faire durer le plaisir. Certains ne se mettent pas vraiment dans le bain mais c'est vraiment rare, en général euh ça a du succès et certains attendent le livre.

E 37 : D'accord et est-ce que vous pouvez me citer des activités que vous menez avec le livre ?

O 37 : / Des activités, ce qu'on en fait ?

E 38 : Oui

O 38 : Donc on lit, on arrive donc on va se rappeler, mémoire, ce qu'on a fait la fois précédente, euh ensuite je lis, il y a toujours le résumé du chapitre précédent, je, moi, orthophoniste, je lis le résumé et le titre, on commence et ensuite je propose le résumé oral, le résumé écrit euh on discute, on imagine, on / et après je propose en fonction des erreurs que j'ai relevées, quand je suis dans mon axe de travail règles de lecture, je vais proposer du travail ciblé sur //

E 39 : C'est-à-dire, reprendre des mots qu'il a mal lus ? Et puis faire quoi après avec ?

O 39 : Ben identifier la règle de lecture. Faire en sorte qu'il la trouve tout seul, si vraiment il ne la trouve pas j'induis un petit peu mais faire en sorte qu'il la trouve tout seul pour pouvoir l'appliquer après. Et après on passe en support papier, j'ai toute une série de listes de mots euh que j'ai préparée, en général, si je l'ai pas préparée l'enfant m'aide à préparer la liste, par exemple comment on lit le (TION) à la fin des mots, le [tion], je ne l'ai pas faite juste avant de m'installer dans mon cabinet, donc celle-là je l'ai faite avec un enfant, aller, tu vas trouver tous les mots qui finissent par [tion], ouais, chouette chacun son tour et puis celui qui ne trouve pas, il a un gage par exemple, on peut imaginer plein de choses.

E 40 : D'accord, l'activité que vous venez de me décrire, est-ce que vous pourriez l'analyser en me décrivant euh / enfin en m'expliquant vraiment la manière dont vous l'avez construite, les questions que vous vous posez pendant et après l'activité et l'attitude que vous adoptez vis-à-vis de l'enfant ?

O 40 : Oh !

E 41 : Donc là on arrive un peu dans le côté analyse des pratiques.

O 41 : Oui oui en général je // ben je sais toujours où en est l'enfant dans son // où il en est dans sa difficulté, s'il commence à la dépasser ou pas donc je vois à peu près son niveau / euh là c'est vraiment quand on est dans le travail des règles de lecture hein sinon après on sort du / on sort du livre / je vais faire relever des mots du texte, par exemple / ou axer, trouver, identifier, isoler la difficulté comme / les mots en, la règle du [tion], (TION) / donc on va chercher dans le texte, l'enfant va m'aider à chercher dans le texte, on va chercher dans sa tête, ensuite on fabrique ensemble le matériel si je ne l'ai pas déjà et ensuite on travaille sur la feuille donc là on sort du livre par contre //

E 42 : C'est-à-dire, vous ne construisez pas l'activité préalablement mais c'est vous qui connaissez les histoires, vous connaissez l'enfant, sa difficulté et du coup vous la construisez un peu sur //

O 42 : Disons que les axes de travail ça va être euh // j'ai plusieurs grands axes de travail mais euh imaginons bon le travail de la conscience phono, c'est un pré-requis mais ça n'empêche pas d'utiliser le livre. Je vais amener le livre avant d'avoir terminé de travailler ce pré-requis euh les règles de lecture de base / donc euh la constitution d'un lexique orthographique, c'est là qu'on va avoir toutes les activités de lecture flash euh fabriquer des étiquettes, des syllabes euh les mots irréguliers, travailler les mots irréguliers euh / j'ai trois ou quatre grands axes de travail comme ça en fait.

E 43 : D'accord et quelles questions vous vous posez pendant l'activité ? Vis-à-vis de l'activité, vis-à-vis de ce qui se joue au niveau de l'enfant, de comment régit l'enfant //

O 43 : /// Comprend-t-il ! A-t-il isolé la règle ? Là je suis dans l'activité annexe, à côté ?

E 44 : On est dans l'utilisation du livre, de toute façon elle est basée sur le livre.

O 44 : Oui oui mais là on est, je me suis servie du livre pour déjà travailler la lecture, le plaisir de la lecture, le résumé, l'orthographe, tout ça mais l'enfant lui, il en sort en fait du livre quand il est dans cette activité-là.

E 45 : Et quand l'enfant est en train de lire euh sur quoi vous vous questionnez ?

O 45 : Je me pose la question simplement de sa facilité de // on va utiliser le terme de déchiffrage mais on est plus dans de la conversion graphème-phonème, identifier une difficulté si je peux isoler à ce moment là une difficulté particulière, évaluer éventuellement la progression, euh me demander aussi s'il comprend ce qu'il lit, est-ce qu'il fait tellement d'efforts pour déchiffrer encore entre guillemets correctement qu'il ne va pas comprendre ce qu'il a lu ? //

E 46 : Et quelle attitude vous adoptez vis-à-vis de l'enfant ? En terme soit de posture, soit de dires.

O 46 : On est en face à face, l'enfant euh suit, en général je lui tiens le livre car la plupart des enfants c'est comme s'ils n'osaient pas toucher le livre donc on a la partie la plus épaisse qui est bien posée sur le bureau et des fois ça se relève. Ca va être à moi d'aplatir l'autre partie (*mime le geste*), l'autre côté des pages et on est ensemble, on est en face à face parce que à côté ça me fait passer le bras, donc ça me fait vraiment aller sur l'enfant tandis que si on est en face à face le regard se relève et on est vraiment en attention conjointe, voilà. Je suis attentive, je corrige, je félicite beaucoup. Je valorise énormément l'enfant quand c'est bien. Quand c'est pas bien, euh / donc s'il bute sur un mot je vais l'aider à couper, je vais couper moi-même ou alors je vais lui dire,

fais toi-même, essaye, on a travaillé ça plusieurs fois, je vais beaucoup beaucoup encourager l'enfant aussi à mentaliser, à lire silencieusement le mot qu'il ne connaît pas. Ca c'est aussi pour travailler euh / plus tard la vitesse de lecture, c'est le regard qui précède l'articulation.

E 47 : D'accord et en dehors de ce côté lire et après travailler sur des choses spécifiques est-ce qu'il y a d'autres activités que vous menez ?

O 47 : Comme quoi ?

E 48 : Euh comme / c'est vrai que du coup vous travaillez un petit peu tout, ce qui est compréhension, après des points plus précis //

O 48 : Je ne vais pas faire de fiches de lecture, il y a beaucoup de matériels je trouve euh dans le commerce orthophonique, textes, questions. Ca ne m'intéresse absolument pas car ça ressemble beaucoup trop à des activités scolaires. Moi je mets un point d'honneur à ne pas proposer à l'enfant ce qu'il va retrouver en classe. Ca dépend du support mais certains outils qu'on trouve dans les catalogues orthophoniques, je trouve que ça fait scolaire.

E 49 : Après, c'est vrai que moi je me dis que c'est vraiment qu'est-ce qu'on en fait après et il y a des supports, je suis d'accord avec vous qui sont très scolaires mais c'est comment nous on va l'amener et euh sur quoi on va travailler.

O 49 : Oui, bien sûr mais j'ai remarqué que d'amener des supports comme ça, l'enfant immédiatement il a un mouvement de recul.

E 50 : D'accord et euh, j'allais vous demander si les activités que vous menez sont corrélées à vos objectifs mais euh du coup oui.

O 50 : Oui, bien sûr.

E 51 : Je demande en général de me donner un exemple mais c'est ce que vous m'avez donné avec la conscience phonologique, ce que vous m'avez expliqué ben pour les règles de lecture.

O 51 : C., la fille qui est sortie avant, comme je vous ai expliqué son attirance pour les livres, pour l'histoire, elle m'a tiré la langue parce que je ne voulais pas qu'on lise le troisième chapitre / faut pas exagérer quand même, je ne suis pas sa copine, mais bon / euh et ben là on a fait, est-ce qu'on vire le (ENT) à la fin des mots parce que tous les pluriels de verbes elles les lisait ils jou[ant], bla bla bla donc euh dans ces cas-là j'ai ma liste, la liste qu'on travaille aujourd'hui, la colonne qu'on travaillera la prochaine fois, on lit tout, on repère les similitudes, tiens c'est quand c'est un mot qui dit ce qu'on fait, on ne lit pas, pourquoi, ça sert à quoi, ah en fait le (ENT) on ne va pas l'entendre, pourquoi, parce que ça dit simplement qu'il y a plusieurs personnes qui font, en même temps j'amène les questionnements sur la nature du mot.

E 52 : En fait vous utilisez vraiment le livre comme un / médiateur qui euh qui va vous permettre après de décortiquer tout ce qu'il y a dedans, euh.

O 52 : Souvent, souvent mais euh // autant dans ce but-là que dans un but d'entraînement, mais je travestis un peu la réalité pour l'enfant. Je ne vais pas lui dire que c'est un entraînement. Mon but c'est de l'entraînement, donc je vais par exemple, je vais prendre un cache / je ne sais pas où il est mais j'ai un petit rectangle en plastique rigide blanc et entraîner la poursuite oculaire, je vais le cacher le texte au fur et à mesure, l'enfant lui il va toujours être dans je lis mon histoire / moi mon coco tu lis ton histoire mais moi je travaille d'autres choses mais je ne vais pas lui dire. Certains vont me dire ouais tu m'embêtes, je vois pas, tu vas trop vite, là je lui ai expliqué un peu le but.

E 53 : D'accord, bon à part si j'ai d'autres choses qui me viennent sur le livre c'est tout. Maintenant, dans leur questionnaire, Camille et Aline, à la fin du questionnaire elles demandaient, elles proposaient des domaines de réflexion et demandaient si les orthophonistes avaient réfléchi, si des réflexions avaient émergé dans ces thèmes-là et euh ce sont des choses qui ne sont pas évidentes pour moi, donc je voulais savoir ce que ça signifiait pour les orthophonistes. Donc elles

demandaient premièrement, des réflexions ont-elles émergées dans le domaine de votre pratique professionnelle et moi je souhaiterais donc savoir pour commencer ce que signifie pour vous ce terme de pratique professionnelle.

O 53 : //// (*rire*) Ben c'est mon métier. C'est ma façon d'adapter la théorie, ce que j'ai appris car on a tous appris ensemble et de l'adapter à ma sauce.

E 54 : D'accord et du coup savoir-faire ?

O 54 : Savoir-faire c'est la juste application de la théorie / je dirais, le savoir-faire c'est l'habitude, la base solide de théorie et l'habitude de la pratique.

E 55 : D'accord mais du coup quelle est la différence pour vous entre pratique professionnelle et le savoir-faire ?

O 55 : / On peut pratiquer sans forcément avoir un savoir-faire correct.

E 56 : Donc savoir-faire c'est ce que vous faites et pratique professionnelle c'est comment vous avez élaboré ?

O 56 : La pratique professionnelle, euh la pratique professionnelle, oh c'est compliqué dites-là, on se croirait à un oral de partiel (*rire*) // euh pratique professionnelle, savoir-faire euh /// disons que la pratique c'est ce que j'applique, le savoir-faire c'est ma connaissance, c'est ma réactivité c'est euh, on possède le savoir-faire quand on peut adapter sa pratique à plusieurs patients qui ont différents troubles, ou quand on peut nuancer ce qu'on propose par rapport à un même trouble. Deux enfants vont pouvoir avoir la même difficulté mais ce n'est pas pour autant qu'on va adapter, qu'on va proposer la même chose, il va falloir adapter.

E 57 : Ce que vous adaptez c'est du coup le savoir-faire ?

O 57 : Voilà, ma pratique c'est ma façon de procéder, mon savoir-faire c'est mon habitude et ma qualité / la qualité de ma pratique. Voilà mon savoir-faire c'est la qualité de la pratique, voilà, une bonne qualité de euh je propose en fait une prise en charge de qualité. Le savoir-faire implique d'avoir un minimum d'expérience.

E 58 : D'accord et question piège (*rire*) mais vraiment sans jugement, quand vous dites des choses de qualité, comment euh comment vous savez que c'est ce que vous faites //

O 58 : Je le vois aux résultats de l'enfant, c'est-à-dire que j'ai toujours un regard sur ma façon de faire / je ne vais pas me contenter, voilà, de mes acquis théoriques. Je ne vais pas non plus courir les formations euh je suis globalement une formation par an euh / mais je / voilà, on fait des bilans réguliers, il y a le bilan de renouvellement, le bilan initial, moi je fais toujours une note de suivi, c'est devenu tellement habituel pour moi au bout des trente séances je ne sais même pas si c'est quelque chose qu'on doit faire ou pas mais j'envoie au médecin, c'est systématique et cinquante séances bilan de renouvellement. Là on voit si l'enfant évolue ou pas mais entre-temps, euh / de temps en temps, sans que je me dise là c'est le moment de te poser la question, je vois que l'enfant a progressé ou là ça ne bouge pas, ça fait trois séances qu'on travaille sur la même chose et il ne bouge pas, pourquoi un enfant n'évolue-t-il pas ? Il n'y a pas trente-six possibilités, ça vient de l'enfant, du matériel, ça vient de moi ? Donc moi je vais réadapter ma pratique et je vais commencer par lui demander si c'est moi /

E 59 : Vous, en tant que personne ou en tant que professionnelle ?

O 59 : / Dans // dans les exigences que j'ai peut-être vis-à-vis de l'enfant, de ce que j'attends de lui, dans ce que je lui propose, est-ce que je lui propose les bons supports, est-ce que // je vais quand même avoir un regard sur moi-même. Et c'est là qu'intervient le bénéfice de prendre des stagiaires / parce que je la force à réfléchir elle sur sa, sur la construction de sa pratique et du coup pour l'amener elle-même à avoir cette réflexion il faut que je l'ai moi-même, sur ma réflexion. Je ne peux pas lui demander quelque chose que je ne peux pas faire moi-même. J'amène ça car c'est la

grosse période, j'ai eu une stagiaire, je vais en avoir une nouvelle mais euh // le fait de discuter c'est vrai avec une autre personne, je considère ma stagiaire de quatrième année comme une orthophoniste potentielle, comme une future orthophoniste, je sais que de toute façon, à moins d'une grosse catastrophe / elle sera diplômée donc mon but c'est de l'amener à être une orthophoniste, à être la meilleure orthophoniste possible donc on ne va pas s'amuser à faire que de la pratique, / à proposer du matériel à l'enfant, il y a beaucoup de travail sur soi, sur ce qu'on propose, d'observation de l'enfant, etc. Et du coup moi ça m'oblige aussi à avoir un retour sur moi.

E 60 : Donc moi j'essaye de faire de l'analyse des pratiques, enfin d'amener les orthophonistes à analyser leurs pratiques à travers mon mémoire parce que ce n'est pas facile, pas spontané / je ne sais pas si mes objectifs seront atteints mais dans l'analyse de pratique en général ça se fait en groupe, c'est surtout pour les enseignants par rapport à ce que j'ai pu lire et justement c'est plusieurs professionnels qui réfléchissent à un thème donné ensemble et ce que vous faites avec vos stagiaires finalement ça s'apparente à ça.

O 60 : Oui, c'est ça.

E 61 : Et dans quelle mesure ça vous aide vous dans votre propre pratique ?

O 61 : Le fait de discuter, c'est assez énorme en terme / d'enrichissement, j'aime beaucoup, c'est usant, ben je reste dans le cadre du / stage, c'est usant parce que / ça me pousse justement à avoir cette euh cette euh cette réflexion sur ma pratique, ça oblige à ne pas rester sur ses acquis, à se rappeler pourquoi on propose tel matériel à l'enfant / pourquoi je fais ça tout simplement euh pourquoi je propose ce matériel, pourquoi je l'ai conçu de cette façon là, pourquoi je le présente de telle façon à cet enfant là et pourquoi je le présente à un autre enfant d'une autre façon, ça m'oblige à sortir pour me voir d'un autre angle.

E 62 : Dans l'analyse c'est ça, c'est un peu comme si on sortait de nous-même et qu'on se regardait faire.

O 62 : Voilà, ne pas rester sur ses acquis, ce qu'il ne faut pas confondre avec une formation qui est une augmentation des acquis éventuellement ou un rafraîchissement de la théorie. C'est avoir un regard sur sa pratique, c'est comme euh // comme alors je dresse un parallèle avec les une analyse, on va relater un fait, une réaction, j'ai réagi comme ça, pourquoi, voilà, c'est vraiment une analyse.

E 63 : Ça permet, je pense en orthophonie comme dans d'autres domaines, il y a beaucoup de choses qui sont intuitives, des orthophonistes qui sont en fin de carrière, elles font les choses, elles savent pourquoi mais finalement c'est intuitif, elles ne se le disent pas et là ça vous permet quand même de prendre du recul et de prendre conscience de /

O 63 : Et bien, ce que je dis à mes stagiaires, elles me demandent vous préparez, vous préparez vos séances, non / je ne prépare plus mes prises en charge depuis belle lurette. Moi, au début je faisais ce qu'on m'avait appris en stage, je vais voir tel patient donc on va faire ça ça ça, maintenant, ça me vient comme ça, c'est ce que j'enseigne, c'est ce que j'essaye d'apprendre à mes stagiaires, c'est d'avoir tout un panel d'activités / pardon, ça c'est après, observation bien précise de l'enfant, identification de la difficulté et ensuite je sais ce dont je dispose comme matériel et je vais aller piocher dedans. On imagine le bras électronique qui va aller directement chercher, voilà, mes stagiaires je leur apprends ça, à aller chercher, ne plus à avoir à se poser la question, acquérir des automatismes. Ces automatismes-là, je les ai mais de temps en temps il est nécessaire d'avoir un retour sur soi-même / en fait remettre à niveau, voir si c'est toujours d'actualité, si c'est toujours correctement fait.

E 64 : D'accord et qu'est-ce que signifie pour vous les savoirs ?

O 64 : Les connaissances théoriques.

E 65 : Qu'est-ce que signifie pour vous la notion de représentation des troubles dyslexiques ?

O 65 : Représentation / des troubles dyslexiques //

E 66 : Qu'est-ce que ça évoque pour vous ?

O 66 : Représentation des troubles dyslexiques //

E 67 : Non mais je demande parce que beaucoup d'orthophonistes ont coché mais euh...

O 67 : Représentation / c'était quoi la question ?

E 68 : La question c'est qu'est-ce que signifie pour vous cette notion de représentation des troubles dyslexiques ?

O 68 : Oui mais quand on a coché, c'était quoi la question ?

E 69 : La question c'était, des réflexions ont-elle émergées à propos /

O 69 : La représentation des troubles dyslexiques / ah oui je me souviens que ça avait été posé / j'avais dû me poser la question euh représentation du trouble dyslexique / peut-être comment l'enfant // comment l'enfant traduit sa dyslexie donc peut-être tout simplement euh un référentiel euh commun des difficultés que peut présenter l'enfant / dans la dyslexie on peut avoir tactactactac mais on ne va pas avoir forcément tous les, toutes les difficultés / un enfant va avoir par exemple des erreurs de traitement séquentiel et puis voilà sans avoir de confusions visuo-orthographiques par exemple ou alors il va pouvoir avoir une voie phonologique complètement bloquée ou une voie lexicale euh inhibée parce que pas de lexique tout simplement. Je pense que ça peut être ça, c'est comment euh comment définit-on la dyslexie mais c'est un peu tordu du coup j'ai du mal à l'exprimer.

E 70 : Et est-ce que des réflexions avaient émergé dans un de ces domaines-là à l'issue du questionnaire ?

O 70 : // Je ne me souviens plus mais je peux me remettre dans cette situation-là parce que ce n'est pas compliqué hein / des réflexions euh, des réflexions euh / non peut-être juste euh une mise en garde, prendre garde de ne pas faire de l'usage du livre quelque chose de systématique et de la simple lecture sans travail derrière. Peut-être en terme de mise en garde, de prise de conscience du fait que ça peut devenir un automatisme / car c'est vrai que c'est somme toute assez facile et qu'on peut vite se laisser aller dans un simple travail de déchiffrage.

E 71 : Donc quand même vous diriez que d'avoir rempli ce questionnaire, ça vous a fait un peu réfléchir sur votre pratique ?

O 71 : Je vais vous avouer que ça m'a fait un petit peu réfléchir mais pas beaucoup.

E 72 : Euh, est-ce que du coup, ça vous a amené à ajuster votre pratique ?

O 72 : Non, le questionnaire ?

E 73 : Oui

O 73 : Non, pas du tout

E 74 : Pourquoi ?

O 74 : Parce que je pense justement avoir ce retour sur moi-même suffisamment régulièrement.

E 75 : D'accord et est-ce que vous pensez que cet entretien vous a permis de prendre davantage conscience de votre manière de faire ?

O 75 : //// Pas ouf, peut être un peu mais / mais pas euh / ça aurait pu je pense que pour certaines oui, forcément ça va amener à une prise de conscience pour les orthos qui n'auront pas eu ou en

tout cas pas récemment eu un échange justement basé sur l'analyse, avec une stagiaire par exemple. Moi, ça je l'ai eu avec ma dernière stagiaire tout récemment.

E 76 : Et du coup je pose quand même la question, est-ce vous pensez que cet entretien vous sera utile pour la suite au niveau du livre ?

O 76 : // Je pense que // je ne sais pas, je vais dire c'est pas impossible / peut être que ça va m'amener à me / c'est clair que la prochaine fois ou que les prochaines fois où j'aurais à dégainer mon « j'aime lire » euh je vais y repenser. Mais j'avoue des fois je me dis que ça fait un moment que je travaille maintenant, je propose ce type d'activité depuis le début, peut-être que je devrais me renouveler mais je ne trouve rien d'équivalent.

E 77 : Très bien, et bien merci d'avoir répondu à toutes ces questions.

Annexe 4 : Entretien 2

E 0 : Je me situe vraiment dans la continuité du mémoire d'Aline Cripia et de Camille Garnier pour lequel vous avez répondu à un questionnaire, en appuyant sur le côté analyse des pratiques professionnelles, c'est-à-dire que je vais chercher à étayer un peu les réponses qui ont été données au niveau des pratiques autour du livre dans les troubles dyslexiques et aussi la manière dont vous construisez à chaque fois votre pratique, comment vous faites les choses et pourquoi vous les faites, cela pour vous amener à réfléchir, à pouvoir mettre en mots votre manière de faire. Donc pour cela j'ai un guide d'entretien dans lequel j'ai repris un peu les thèmes que les deux étudiantes avaient proposés dans leur questionnaire.

E 1 : On va d'abord s'intéresser à la formation sur les livres // est-ce que vous avez eu une formation sur le livre dans l'utilisation du livre dans les troubles dyslexiques, qui était initiale ou continue ?

O 1 : Initiale // oui // avec les cours de Mme Anthonis / elle nous a fait surtout les livres pour les tout-petits.

E 2 : Donc c'était plus dans le cadre du langage oral que du langage écrit ?

O 2 : Oui / non / langage écrit / non je n'ai pas le souvenir que dans la formation initiale il y ait eu ça.

E 3 : Parce que dans le questionnaire vous répondiez que vous aviez eu une formation initiale sur le livre.

O 3 : Ouais / je pensais plus au langage oral.

E 4 : On va considérer que vous n'en avez pas eu / auriez-vous trouvé intéressant d'avoir une formation ou un cours /.

O 4 : Sur l'utilisation du livre en rééducation ?

E 5 : Oui / des troubles du langage écrit

O 5 : Oui, carrément car je trouve que c'est un matériel hyper accessible / moi je trouve que les enfants qu'on reçoit en langage écrit on les reçoit souvent longtemps / et euh / les matériels ne sont pas très variés / il y a des jeux, il y a des ateliers d'écriture, de lecture mais au niveau du livre / euh / je pense qu'il y a beaucoup de choses à faire et que je ne fais pas beaucoup / donc oui, des formations qui puissent me donner des idées d'utilisation du livre.

E 6 : Donc sous cette forme-là, de donner un peu un catalogue d'activités en expliquant comment les mener / ce genre de choses /. D'accord, et comment en l'absence de formation initiale ou continue vous avez réussi à construire votre pratique autour du livre ?

O 6 : Je trouve que, quand tu commences à bosser tu / cherches / beaucoup / je trouve justement que dans notre formation initiale, que ce soit le livre ou pour autre chose on n'a pas beaucoup de clés de rééducation. On a une grosse base théorique qui va nous aider à trouver des outils et c'est à nous d'aller les chercher tout le temps / donc j'ai eu certaines idées d'utilisation du livre /. Je crois que c'est vraiment le cœur de notre pratique / tiens y'a Dylan qui arrive / euh / je voudrais travailler spécifiquement cette compétence-là / qu'est-ce que je vais sortir aujourd'hui ?

E 7 : Au niveau des livres que vous utilisez préférentiellement, est-ce que vous pourriez me citer quelques titres ?

O 7 : J'aime bien, mais c'est pour un usage bien particulier, utiliser « le prince des mots tordus » / là c'est pour travailler tout ce qui est XX. Sinon, les livres que j'utilise c'est / euh / plutôt fortuitement / par exemple j'ai une super collection de « j'aime lire » / donc / voilà / mais pourquoi « j'aime lire » parce que j'ai un accès plus facile à « j'aime lire » qu'à autre chose, j'en avais plein chez moi, dans ma cave, donc j'ai ramené la collection...

E 8 : C'est donc surtout pour le côté pratique ?

O 8 : Voilà, c'est juste ça, ce n'était pas un choix délibéré de cette collection-là.

E 9 : Sur quels critères les avez-vous choisis ?

O 9 : Ce que j'aime bien dans « j'aime lire » c'est qu'il y a des images, parce que les enfants ont quand même du mal à s'accrocher à des gros textes / voilà /.

E 10 : En quoi vous trouvez cette collection adaptée aux enfants qui ont des troubles dyslexiques ?

O 10 : Et bien, je trouve que // ça fait pas petit livre / euh / de bébé, car souvent les enfants qui ont des difficultés on leur sort des livres avec trois lignes et demie écrites en énorme avec marqué le petit poussin va à la ferme. Et je trouve que les « j'aime lire » ne donnent pas cet aspect-là, ils font plus livres sérieux mais pour autant il y a des images, pour autant c'est écrit gros et puis après ça dépend des histoires mais il y a des histoires avec des mots simples, des tournures de phrases simples / ils sont quand même d'un niveau abordable pour un enfant qui est en difficulté / un enfant qui est entré dans l'écrit avec difficulté il peut s'attaquer à un chapitre de « j'aime lire », une page de « j'aime lire » / après c'est une question des enfants et il faut trier les histoires.

E 11 : Est-ce que vous utilisez les livres adaptés ?

O 11 : Pas du tout / mais je ne les connais pas en fait, c'est-à-dire que si je les connaissais ça pourrait m'intéresser. Mais ce qui m'embête dans les livres c'est l'activité lecture en accompagnant l'enfant, genre une ligne chacun, je l'aide, je lis les mots difficiles / les trucs comme ça / j'ai un peu du mal parce que ces enfants-là / ils lisent déjà beaucoup / les devoirs c'est souvent fastidieux, les parents ils s'arrachent les cheveux pour la lecture / peut-être que je me trompe mais moi je trouve que mon rôle là-dedans il n'est pas dans la lecture elle-même mais dans les pré-requis qui n'ont pas été en place pour accéder à cette lecture plus fluide / donc je travaillerais plus / je ne sais pas / sur la mobilité du regard ou alors le décodage des graphies / ce qui pêche.

E 12 : Plus sur les choses techniques ?

O 12 : Oui, plus en amont / mais proposer un livre pour la lecture même si c'est à deux, même si c'est adapté, des trucs comme ça, je trouve que / ouais / je me sens moins utile à faire ça que des choses qui viennent avant.

E 13 : Vous ne pensez pas que votre rôle se situe aussi dans l'ouverture au plaisir de lire ?

O 13 : Dans ce cas, tu lis une histoire à l'enfant et c'est super / je vois beaucoup d'enfants / qui détestent lire / mais je vois aussi beaucoup d'enfants qui adorent lire / alors que clairement quand ils lisent à voix haute ils n'alignent pas 2 mots en moins de 10 secondes / mais ils aiment beaucoup lire parce que / euh / avec papa et maman il y a la petite lecture le soir / c'est les parents qui lisent et ils ont ce plaisir.

E 14 : À quelle fréquence utilisez-vous le livre ?

O 14 : Et ben, pas très souvent / euh /.

E 15 : Qu'est-ce que vous entendez par pas très souvent ?

O 15 : Le livre pour la lecture ou le livre de façon complètement globale ?

E 16 : Le livre avec les enfants qui ont des troubles du langage écrit.

O 16 : Parce que pour l'orthographe par exemple j'ai souvent un support livre pour / je ne sais pas / on va chercher dans cette page-là les mots qui ont tac-tac ou alors on va essayer / je ne sais pas / de découper les phrases / mais c'est plus de l'orthographe que de la lecture. Et donc du coup la fréquence / je ne sais pas / ce serait toutes les trois, quatre séances.

E 17 : Et pourquoi vous les utilisez à cette fréquence ?

O 17 : Et ben / parce que j'aime bien varier les supports / euh / alors après je me trompe peut-être mais je me dis que si un enfant vient et que / une fois sur deux on sort un livre / j'aurais peur de l'en dégoûter / ils ont déjà tellement / enfin ils sont sur un fil / c'est vrai que parfois il y en a qui aiment lire mais c'est vrai que lire c'est pas facile et du coup / euh je me dis que si je les mets en échec sur l'activité malgré moi / je me dis qu'après ça va faire l'effet inverse.

E 18 : D'accord / et quand vous l'utilisez, c'est plutôt sur une partie de la séance ou sur une séance complète ?

O 18 : Les deux, ça dépend / quelquefois quand c'est simplement sur une petite activité, par exemple sur la graphie [ou] on ne va pas passer une demi-heure à chercher les [ou] dans une page / ce serait un petit peu long / par contre si on se lance, je ne sais pas, dans une lecture accompagnée / j'en fais quand même / là on peut passer toute la séance. En fait j'avais fait une formation avec Béatrice Sauvageot... elle, elle est branchée langage oral et écrit mais surtout rythme du langage. Elle est vachement dans des activités de déstructuration rythmique de la langue, donc en fait / euh / elle, ce qu'elle essaye de faire c'est de casser la fluidité pour qu'on perçoive bien tous les sons qui sont dans la langue et auxquels les enfants s'accrochent pas forcément et euh / avec le livre justement, elle propose de lire en changeant complètement les intonations, en faisant des variations d'intensité, de fréquence, enfin des trucs où on n'accède plus du tout au sens de ce qu'on lit mais simplement pour le plaisir de vocaliser sur les sons de la langue, des choses comme ça / ou alors / euh avec des rythmes cassés on s'arrête en plein milieu d'un mot, on lit trois syllabes à la suite alors que c'est trois mots différents / voilà elle est sur des choses comme ça et / c'est vrai que ça peut être intéressant pour certains enfants qui s'enlisent dans la lecture en essayant d'accrocher les mots avec l'adressage et euh / mais voilà, qui ont du mal /etc / ça, ça peut être un petit jeu rigolo.

E 19 : Et là-dessus, du coup, vous utilisez le livre sur la séance complète ?

O 19 : Ouais / car il y a plein de choses, on peut varier au niveau rythme, on peut faire un mot sur deux, chacun son tour mais on peut aussi lire une ligne entière mais en ne lisant qu'un son sur deux / alors là ça fait un truc un peu fou fou et on peut y passer du temps.

E 20 : Est-ce le cas aussi pour les autres supports ?

O 20 : Oui oui, complètement / il y a des séances où on fait la même chose sur toute la séance / ça va être long parce que il y a des enfants un peu lents etc.

E 21 : Et du coup ce serait plus en fonction de quoi ? Des objectifs ?

O 21 : Il y a en fonction des enfants parce qu'il y a des enfants qui se lassent très vite, t'as à peine sorti ton truc qu'ils te disent on fait quoi après, donc voilà, ils aiment bien quand il y a du rythme et que ça avance, et il y a des enfants qui aiment bien justement prendre le temps sur un support, et puis au niveau des supports il y a des petits jeux qui se font rapidement, il y a aussi des supports qu'on fait sur trois séances, ça dépend.

E 22 : Et euh est-ce que au niveau du livre vous élaborez un projet d'utilisation sur plusieurs séances ? Sur le même livre avec une continuité dans le temps et si oui, avec quels objectifs ?

O 22 : Ca ne m'est jamais arrivé mais avec « le prince des mots tordus » parfois la compréhension des jeux de mots peut prendre du temps, parfois ils veulent savoir ce qui va se passer à la fin, le temps de lire donc ça va prendre deux ou trois séances.

E 23 : Ce serait quoi l'objectif du coup ?

O 23 : L'objectif c'est de finir le livre pour qu'il n'y ait pas un sentiment d'inachevé / euh ça y'est on a lu trois pages, on a fait euh l'exercice et ça y'est c'est fini. A part si il n'y a pas du tout de demande et que l'enfant n'a pas trop accroché mais si l'enfant est intéressé c'est dommage de casser net et de dire non c'est bon, t'as travaillé sur tes sons, on va faire autre chose. Donc on continue et justement on rentre dans le plaisir de la lecture, l'enfant peut glisser sur les choses phonologiques ce qu'il y a dans ce livre en particulier pour aller dans l'histoire etc, c'est intéressant.

E 24 : Et, est-ce que vous utilisez le livre avec tous les enfants qui présentent des troubles dyslexiques ?

O 24 : Non alors pourquoi, est-ce qu'il y a vraiment une raison, c'est un peu au feeling, il y a des enfants à qui j'ai proposé un type d'activité, par exemple là j'ai une gamine qui n'arrive pas à accrocher sur les règles d'orthographe et la lecture n'est très fluide à cause de ces règles d'orthographe. On a essayé plein de choses / euh / dont le livre puis on s'est lancé dans la construction d'une planète où tous les mots sont différents, on est donc sur des logatomes et on fabrique des noms de personnages qui sont un peu fou fou avec un (S) ou deux (S), avec X / donc du coup, ça, elle a vachement accroché et euh elle est bien là-dedans et je ne reviens pas au livre parce que ça ne nous avait pas convaincu ensemble. Donc voilà, il y a des enfants quand ils accrochent une autre activité on ne va pas les sortir de leur activité pour leur proposer le livre.

E 25 : Donc pour vous il y a moins cette notion d'ouvrir à la lecture mais plus travailler sur des compétences et laisser ça aux parents ?

O 25 : D'autant plus qu'il y a certains enfants qui sont des bêtes à concours de lecture, qui sont vraiment sollicités par leurs parents pour lire, et sans cesse s'entraîner car pour eux il n'y a que comme ça que ça va être débloqué, donc là je ne veux pas en rajouter en orthophonie.

E 26 : D'accord mais après, est-ce que, en tant qu'orthophoniste, on ne peut pas amener les choses différemment ?

O 26 : Je pense, il y a deux choses. Je pense que les parents ne sont pas des bêtes sanguinaires et ils aident leur enfant dans la lecture, ils arrivent un petit peu à adapter, à alléger la masse de lecture donc voilà et la deuxième c'est que je ne sais pas si notre attention qu'on mettrait après nous serait vraiment comprise des enfants, même si nous dans nos attentions on veut que ce soit une lecture différente, une lecture plus plaisir, qu'est-ce que l'enfant va comprendre là dedans, il va voir quoi, je ne sais pas mais pour certains qui sont vraiment sollicités à la maison j'aurais peur qu'ils voient encore un livre, encore une page à lire, même avec de l'aide, même avec le sourire. Pour eux c'est quand même une sacrée faille qui vient en plus de celle dans la vie quotidienne.

E 27 : Et est-ce que vous pensez que le livre est un support particulier ? Est-ce qu'il a quelque chose de plus que les autres supports ?

O 27 : Moi je trouve que chaque support a sa spécificité, comme le jeu a la valeur d'être ludique, ouais / le livre il a quelque chose de particulier dans le sens où il raconte, il fait appel à une visualisation de scènes / euh quand tu présentes un livre à l'enfant, quand tu rentres dans l'histoire, tu / ouais tu places l'enfant dans l'imagination des scènes, dans l'imagination de ce qui est raconté, et ça on ne le retrouve pas dans les autres supports. Et puis, enfin, je ne suis pas une spécialiste de la rétention visuelle, mais je crois que de les faire travailler sur des images mentales c'est bien et ces images mentales qui sont des dessins euh / qu'on a à travers les livres favorisent cela naturellement en fait.

E 28 : Et est-ce que à contrario vous pensez qu'il a des inconvénients ?

O 28 : Bah / moi je trouve que, ça rejoint ce que j'ai dit avant, je pense qu'il peut faire peur quand l'enfant voit ces dizaines de lignes, ces petites pattes de mouches. Moi j'ai peur que ça décourage

l'enfant. Et je trouve aussi que les activités qu'on peut faire avec ne sont pas très variées ou en tout cas moi dans ma pratique je n'ai pas réussi à les faire varier. Quand je cherche à faire varier mes rééducations, je ne fais pas appel au livre en particulier, je cherche plutôt à chercher d'autres supports.

E 29 : Et est-ce que vous pourriez me citer des activités que vous menez avec le livre ?

O 29 : Alors, soit la découverte de sons, on cherche des mots qui ont ces sons-là, ça dépend ce qu'on travaille, par exemple sur le (B) et le (D) on peut lire, les entourer et voir comment ça marche / euh on peut jouer avec les mots et les sons, essayer de trouver des mots qui commencent de la même manière ou qui ont à des moments le même son, / ou on peut lire le début de la phrase et on invente la fin. / Euh, il y a plein de choses qui sont possibles.

E 30 : Et vous, que faites-vous ?

O 30 : Ouais / mais c'est difficile de rassembler, de se souvenir.

E 31 : Et est-ce que vous pourriez me décrire une activité plus en détail ? C'est vrai que vous l'avez fait en parlant de la technique de Béatrice Sauvageot. Maintenant, est-ce que vous pourriez vous placer en train de faire l'activité et me dire comment vous construisez l'activité, les éventuelles questions que vous vous posez pendant et après l'activité et l'attitude que vous adoptez vis-à-vis de l'enfant ?

O 31 : Vous voulez que je me mette en situation ? Parce que //

E 32 : C'est plus de pouvoir réfléchir, conceptualiser la manière dont vous préparez l'activité et comment vous la faites.

O 32 : Le plus dur en fait dans cette activité c'est d'expliquer la consigne à l'enfant. On voit à ce moment-là direct si on a tapé trop haut ou si on a tapé trop bas.

E 33 : Et comment vous expliquez à l'enfant ?

O 33 : Alors / euh / ben je commence par une activité c'est-à-dire faire varier en intensité et puis je lui dis qu'on peut lire tout bas, et qu'on peut lire hyper fort et c'est toi qui décides quand est-ce que tu lis vraiment en chuchotant et quand est-ce que tu te mets à crier crier. Là la question elle est facile. Après euh / pour faire varier en hauteur c'est déjà un petit peu plus compliqué, on leur montre (*me montre*) et puis ce qui devient le plus dur c'est quand on dit par exemple tu ne vas lire que les voyelles, / donc c'est dur parce que pour eux les voyelles c'est (A, E, U) mais en lecture il y a aussi les sons vocaliques comme le [on] donc il va lire le [o] car pour lui (N) c'est une consonne, donc c'est difficile mais c'est justement ça l'intérêt de cette activité-là, c'est de pouvoir faire le lien entre graphie et son / lui montrer que ça marche par deux et que ça fait un même son. Il faut donc expliquer ce que c'est et c'est ça qui est difficile c'est que les mots que nous nous utilisons pour dire groupe vocalique on ne peut pas les utiliser, on leur explique en donnant une consigne brève mais surtout en leur donnant des exemples. Et cette activité-là elle est drôle, on va faire une ligne chacun et même sa ligne on la fait un petit peu ensemble parce que sinon c'est long.

E 34 : Et est-ce que ce sont des livres que vous choisissez à l'avance ou alors c'est / Justement, comment vous l'avez construit cette activité ?

O 34 : Alors, non, les livres c'est vraiment, je prends celui qui me tombe sous la main, / déjà parce que déjà je n'aime pas associer une activité avec un support, pour moi et pour pas m'embêter et parce que justement on est en train de leur montrer que les sons de la langue on en fait ce qu'on veut et puis on part à l'aventure et à la découverte donc ça serait je trouve biaiser le principe de l'activité que ce soit toujours le même livre. Après euh les / ce que je demande dans cette activité il n'a pas à y arriver sans se tromper, c'est justement tout autant important de se tromper et de voir que ah que non, le (N) il fait pas [n] mais il marche avec le (O) dans ce mot là, c'est justement de découvrir le principe de l'écrit donc voilà ce que je demande ce n'est pas qu'ils y arrivent, ça

n'aurait aucun intérêt car du coup c'est trop de la vérification. Le but c'est de comprendre comment ça marche, ouais / c'est qu'il se vautre et là on fait et ben non parce que là si tu dis ces sons-là ça marche plus ton mot, voilà.

E 35 : Et entre la formation que vous avez suivie et votre manière de faire, est-ce que vous appliquez vraiment ce que vous avez appris ?

O 35 : Alors non, parce que justement cette formation, c'était rigolo car la formatrice elle nous a dit clairement que elle, elle nous donnait ces recettes mais que ce n'était que des recettes et que euh / si c'était une technique il n'y aurait que elle qui pourrait l'utiliser parce que c'est elle qui l'a créée / mais elle nous a dit que moi je vous donne des recettes mais c'est justement pour les mettre à votre sauce, pour les détourner, voilà c'est des pistes mais que vous adapterez à votre pratique à vous.

E 36 : D'accord et quelles questions pendant l'activité ou après vous allez vous poser ?

O 36 : La première question c'est / euh / est-ce qu'il en est bien là, il a bien compris cette histoire de sons, est-ce qu'il me regarde avec des obus à la place des yeux en se disant mais qu'est-ce qu'elle veut, voilà d'abord cette question / et je crois que je me demande déjà quel plaisir il a à détourner ces mots, ce support écrit, est-ce qu'il trouve ça rigolo parce qu'il y a des enfants qui le prennent comme un exercice d'école quoi, bon alors ok il faut que je fasse ça tac tac tac, donc là c'est technique et il y en a d'autres euh qui, et c'est avec eux que c'est intéressant, ils se trompent souvent mais ils se lancent et ce qui est rigolo c'est de faire des sons aigus, de faire des sons graves, de dire les voyelles même s'ils se trompent. Ils se prennent au jeu et surtout ils prennent du plaisir à jouer avec le support euh langue et lecture.

E 37 : Et au niveau de comment se passe l'activité, quand elle est finie ?

O 37 : Je crois que les questions euh / c'est est-ce que c'était adapté ?

E 38 : C'est-à-dire, est-ce que le niveau n'était pas trop dur, c'est ça ?

O 38 : Il y a ça mais il y a aussi, est-ce que c'était adapté à ce dont il a besoin à ce moment-là de sa rééducation, on est à sa vingt-troisième séance, vu ses difficultés, vu ses compétences en lecture est-ce que c'était bien ça qu'il fallait proposer aujourd'hui, et puis il y a aussi est-ce qu'il en était là et est-ce que ce n'était pas trop dur ou trop facile. Je me demande aussi est-ce que ça a marché, est-ce qu'il en a retiré quelque chose quand il va lire après un texte avec des consonnes et des voyelles. C'est qu'il puisse accrocher les syllabes un peu plus facilement et qu'il puisse faire le lien avec le sens.

E 39 : Et dans votre attitude vis-à-vis de l'enfant ? Est-ce que vous avez une attitude particulière, en terme de posture ou en terme de dire ?

O 39 : Alors là je crois que je ne me pose pas trop ces questions / euh la posture je crois que je ne me suis jamais posé la posture à part quand j'étais avachie dans mon fauteuil bon là je me disais quand même ah là non t'abuses, on sait qu'il est 20h mais quand même euh en terme de dire je crois que je fais vraiment gaffe pour la consigne / j'essaye d'être clair mais je n'analyse pas mes mots, disons que tant que je vois que la séance se passe bien, je ne me pose pas de questions. Je m'en pose quand il y un couac ou quand il ne comprend plus ou quand l'information ne passe pas, là oui.

E 40 : Mais est-ce que vous pensez que l'attitude que l'on peut avoir, enfin plus dans les dire, ça peut avoir une influence ?

O 40 : Je pense que la plupart, la grosse influence qu'on a sur cette activité mais comme sur toutes les activités c'est euh / le regard positif que l'on va porter sur ce que l'on va proposer.

E 41 : Et est-ce que ce regard positif il est accompagné de mots spécifiques ?

O 41 : Ouais, je crois bien / euh je crois que ça m'arrive de dire aujourd'hui on va faire un truc super, on va bien travailler et ça va nous plaire, tu vas voir, tu vas bien aimer, je crois que je /euh / je formule explicitement mais parce que je crois que quand ils viennent, quand ils viennent deux fois par semaine, il est 17h30 et qu'ils ont déjà fait leur journée, il faut qu'on les booste un peu pour qu'ils aient envie, pour qu'ils sachent que ça va être d'abord un moment de plaisir dans le travail et pas un moment de travail dans le travail.

E 42 : Très bien et dans quels buts vous allez utiliser le livre ?

O 42 : Ben / dans un but thérapeutique !

E 43 : Je pose la question car dans leur questionnaire, les étudiantes avaient posé la question en donnant des propositions et je voulais voir quelles réponses étaient données spontanément.

O 43 : // Ben c'est vrai que pour ma part / euh je suis beaucoup plus dans le technique que dans le plaisir.

E 44 : Et qu'est-ce que la technique veut dire pour vous ?

O 44 : Quand je dis technique c'est euh / on a fractionné / euh / le langage en plein de petites compétences et on en travaille une en particulier et là, la compétence c'est la lettre (K) fait [k] suivant son environnement, ben voilà on fait et on a réduit en peau de chagrin euh / le texte d'un livre pour s'atteler que au (S) et au (K), voilà pour moi c'est le but qui revient le plus souvent. Après mon autre but c'est vraiment de faire varier, on a fait un jeu, on a fait un atelier de lecture ou d'écriture.

E 45 : Donc ce n'est pas dans un but spécifique en terme de compétences ?

O 45 : Non, ni même un but en terme de qualité du livre, de qualité propre au livre je veux dire.

E 46 : Est-ce que les activités que vous menez sont corrélées à vos objectifs ?

O 46 : Ben de toute façon je suis un petit peu mono maniaque / mais je construis toujours une séance sur un plan, d'abord j'ai trouvé mon objectif et après je choisis mon moyen et après je regarde l'effet que ça fait. Je ne me dis pas, tiens je sors un livre et qu'est-ce que je vais bien pouvoir faire avec ? Ca c'est complètement impossible, je ne fonctionne pas dans ce sens-là. Et puis je trouve que c'est dangereux de trouver le support avant l'objectif parce que après XX .Se tenir à ça c'est quand même avoir une garantie, pas de résultats, mais que tu n'as pas proposé quelque chose juste comme ça. Même si tu t'es vautrée, ton objectif tu n'as pas réussi à le remplir avec le moyen que t'as choisi, en tout cas t'auras essayé.

E 47 : Vous n'utilisez jamais de bandes dessinées ou de romans ou de contes ?

O 47 : Des bandes dessinées si j'en avais j'en utiliserais, c'est bien je vais y penser très sérieusement, les romans là, ou alors avec des très grands mais là c'est pareil j'aurais peur de faire doublon, en temps avec les devoirs. Je veux dire un enfant qui vient pour des problèmes de compréhension c'est compliqué.

E 48 : D'accord, donc avant vous m'avez cité des sortes d'ouvrages que vous utilisez et est-ce que vous pensez que généralement tous les livres peuvent amener à tous les objectifs ou que chaque sorte de livre amène à des objectifs particuliers ? Là on est en terme de sortes d'ouvrages.

O 48 : Alors. Ben je trouve que c'est deux questions différentes. Alors chaque sorte de livre n'amène pas à des objectifs particuliers, pour moi c'est sûr avec un livre on peut faire plein d'objectifs différents et puis voilà mais par contre tous les types de livres ne permettent pas forcément d'atteindre tous les objectifs, c'est-à-dire que par exemple pour mon objectif des mots tordus, c'est-à-dire s'atteler sur des mots qui sont euh déformés et bien il n'y a pas ça dans tous les livres.

E 49 : Alors, maintenant on va plus parler des réflexions générales. A l'issue du questionnaire les étudiantes avaient posé une question : des questions ont-elles émergées dans les domaines suivants. Elles proposaient donc quatre domaines et les définitions de ces derniers ne sont pas évidentes pour moi, donc je souhaiterais vous demander ce qu'ils signifient pour vous. Premièrement, qu'est-ce que signifie pour vous la notion de pratique professionnelle ?

O 49 : Bon, je crois que je vais retourner travailler (*rire*) euh // pratique professionnelle // pour moi c'est un peu synonyme de déontologie, c'est-à-dire euh /je vais m'exprimer / la pratique professionnelle ouais c'est pour moi se demander si euh / ce qu'on fait euh c'est bien. On a quand même des gens qui viennent nous voir qui sont en détresse, qui sont vitaux pour les gamins, je veux dire il est en CE1 et il ne sait pas lire, je veux dire / euh on vient chez toi pour qu'il accède à la lecture donc si tu mets dix ans pour le faire déchiffrer euh ça craint donc pour moi la pratique professionnelle c'est concrètement est-ce que tu proposes ce qu'il y a de mieux. Après sachant qu'il y a des enfants pour lesquels on galère, il ne faut pas se le cacher, il y a des enfants ce qu'il y a de mieux pour eux ce sera un travail qui sera quand même long, fastidieux, qui ne sera pas ou peu enfin ce que je veux dire en terme de rapport effort euh retour sur investissement c'est pas terrible, donc voilà il y a des enfants pour lesquels c'est clair même en faisant le mieux, même en se défouant tous les jours, on traîne, ça prend du temps, c'est décourageant etc.

E 50 : Donc pour vous la pratique professionnelle c'est ça, c'est de pouvoir se poser des questions sur ce que l'on fait ?

O 50 : Et sur le contenu des rééducations et sur euh aussi la forme, qu'est-ce qu'on dit aux parents, qu'est-ce qu'on ne dit pas, comment on le dit euh qu'est-ce que je facture à la sécu, après c'est très très large la pratique professionnelle, bon là on est sur le livre donc.

E 51 : Là on est plus en terme général.

O 51 : Donc si en terme général c'est le contenu et le contenant et euh, je ne sais pas moi ça peut très bien être aussi euh / est-ce que mon cabinet est une porcherie dans laquelle je vais accueillir les gens mais je m'en fous, est-ce que j'ai constamment trente-cinq minutes de retard sur mes horaires mais c'est comme ça que je fonctionne, voilà c'est aussi tout ça.

E 52 : Maintenant, qu'est-ce que signifie pour vous la représentation des troubles dyslexiques ?

O 52 : // Hum / Représentation, je euh // je crois que c'est le gros point noir de notre profession, on met des choses floues et on ne met pas tous les mêmes choses mais bientôt le syndicat organisera une petite réunion à ce sujet / c'est que troubles dyslexiques, on peut définir ça [...]. J'avoue que j'ai beaucoup de mal à différencier dyslexie, troubles types dyslexie qu'on n'a pas envie de nommer dyslexie et troubles spécifiques de la lecture alors euh voilà, j'avoue moi je ne suis pas du tout au clair entre dyslexie et troubles spécifiques de la lecture.

E 53 : Ben, en fait la dyslexie est un trouble spécifique d'apprentissage de la lecture.

O 53 : Et qu'est-ce qu'il y a comme autre trouble spécifique de la lecture à part la dyslexie ?

E 54 : Je ne sais pas mais pour moi l'un ne va pas sans l'autre.

O 54 : Et ben moi je ne sais pas si c'est l'un qui chapeaute l'autre, parce que s'il le chapeaute il faut bien qu'il en chapeaute d'autres ou si c'est synonyme.

E 55 : Pour moi, le terme spécifique ça amène le fait que c'est une définition par exclusion, que ces troubles sont spécifiquement liés à la lecture euh / donc du coup à l'orthographe s'il y a une dysorthographe mais ce n'est pas parce que l'enfant est moins intelligent.

O 55 : Mais tout ça tu l'as dans dyslexie.

E 56 : Oui, c'est pour ça que pour moi c'est collé ensemble.

O 56 : Je ne sais pas si c'est collé ensemble pour tout le monde. Je pense qu'il y a un flou. [...]. Donc moi je dis que je ne sais pas ce que c'est la dyslexie.

E 57 : Donc représentation des troubles dyslexiques pour vous ça va plutôt être quelle définition on va donner aux troubles dyslexiques ?

O 57 : Ben ce serait une définition la plus générale possible c'est-à-dire euh / un trouble sur la lecture et en concret c'est quelque chose qui traîne et que quand tu fais quelque chose, si tu ne le fais plus pendant quelques séances et bien ça passe à la trappe.

E 58 : Et comment vous vous représentez les troubles dyslexiques ?

O 58 : Ben je trouve qu'ils n'ont pas du tout le même profil, enfin y' pas de XX

E 59 : Quelle représentation vous vous faites de leurs difficultés ?

O 59 : Vraiment, je ne les représente pas parce que il y a des enfants qui portent leurs difficultés sur le dos, tu le vois, d'ailleurs les parents aussi portent ce fardeau-là, ils viennent avec un sac de pierres sur les épaules, c'est parfois des gamins qui n'ont du tout confiance en eux, ce sont des gamins qui sont introvertis, qui ont du mal à s'ouvrir même quand tu leur proposes un truc rigolo et tout, tu vois qu'ils sont là pour travailler parce que ils ne sont pas normaux et t'en a d'autres euh les parents ils ne le prennent pas plus à la légère mais disons que bon ben ils ont encaissé, c'est des parents qui gardent le sourire, c'est des enfants qui gardent le sourire et puis ils font du mieux qu'ils peuvent eux puis ils le prennent avec le sourire et puis voilà. Non, je trouve vraiment qu'ils sont tous différents, il y a des profils comme ça mais je ne me fais pas de représentation.

E 60 : D'accord, donc toujours même question à propos des savoirs ?

O 60 : // Ben je ne sais pas, pour moi c'est un peu la théorie, la théorie et la pratique, c'est notre bagage en fait qu'on a acquis en formation initiale, qu'on a acquis par notre vécu euh / par nos rencontres, nos lectures euh vraiment les savoirs c'est ce qu'on sait et qu'on va mettre à profit pour travailler.

E 61 : Et du coup, qu'est-ce que signifie pour vous la notion de savoir-faire ?

O 61 : Pour moi le savoir-faire il est après dans la mise en œuvre des savoirs, c'est-à-dire je sais des trucs et après le savoir-faire c'est quand t'as les mains dedans et que tu mets en place euh / ce à quoi t'as pensé, ce que t'as appris.

E 62 : Et qu'est-ce qui va vous permettre justement de passer des savoirs aux savoir-faire ?

O 62 : // passer du savoir au savoir-faire je crois que ben il faut essayer et parfois tu te prends une grosse pelle dans la gueule parce que tu pensais, je ne sais pas t'avais imaginé une activité ou X et tu te rends compte que dans les faits ce n'est pas facile de mettre ça en place avec un gamin. En fait tu te lances et tu te dis après ben mon savoir-faire n'est pas encore très abouti et que je vais donc perfectionner ça la prochaine fois et puis voilà parfois tu te dis waouh, comment j'ai assuré !

E 63 : Et justement, quand vous aviez répondu au questionnaire, est-ce que des réflexions avaient émergées dans un de ces domaines ?

O 63 : Il faut se remettre dans le truc car c'est vrai que Camille m'a appelé pour me dire que leur truc était en ligne et donc tac tac tac on répond et en même temps t'es en train de faire tes courriers et en même temps tu réponds à une question toutes les 2 minutes parce qu'il y a un coup de téléphone ou autre chose donc tu réponds sérieusement mais clairement une fois que tu l'as rempli, bon ok ça c'est fait, j'envoie et tac pouf, allez je vais pouvoir finir mon courrier. Je crois qu'en préparant la question, la réponse à la question, tu te creuses le ciboulot, comme là vous me posez des questions, retour dans le cerveau, qu'est-ce que j'en pense après je crois que quand j'ai envoyé mon mail ou quand j'ai refermé la porte, je crois qu'on passe à autre chose rapidement en fait. C'est terrible à dire mais on n'a pas tant de temps que ça pour se poser, on peut le prendre mais ce

n'est pas facile. Mais bon c'est sûr qu'en faisant le questionnaire comme en répondant à vos questions aujourd'hui euh / oui c'est vrai le livre recèle bien des choses que je ne fais pas spécialement. Mais après c'est une petite réflexion.

E 64 : D'accord euh du coup est-ce que ces réflexions vous ont amenée à ajuster votre pratique ?

O 64 : Pas euh / je n'ai pas poursuivi la réflexion toute seule derrière, je me suis posée des questions sur le moment et puis après plus. Mais après, la pratique elle évolue tout le temps tout le temps, je veux dire d'une journée à une autre de boulot on ne fait pas du tout la même chose et / tous les jours j'imagine une nouvelle activité que euh / à laquelle je n'avais pas pensé la veille et elle n'est pas forcément liée au livre et elle n'est pas forcément déclenchée par le questionnaire.

E 65 : D'accord. Et est-ce que vous pensez que d'avoir répondu à ces questions dans cet entretien vous a fait prendre davantage conscience de votre manière de faire ?

O 65 : Ouais, notamment sur le ... et puis y' a des questions qui font un peu doublon mais pas complètement donc oui, c'est sûr on se pose des questions. Et puis, contrairement au questionnaire d'Aline et Camille on a la place pour quelques lignes et puis c'est par écrit, c'est différent. Quand j'ai répondu, je pensais bien, déjà je n'avais pas forcément beaucoup de temps alors que là on a consacré une heure, je ne me voyais pas leur écrire un roman parce que ouf alors que là, en plus c'est enregistré et tout, j'ai fait un petit plus un effort de réflexion et j'ai pris plus le temps.

E 66 : Et euh, est-ce que vous pensez que cet entretien va vous être utile pour votre pratique ?

O 66 : Oui, je crois que je suis toujours en recherche de questions, après ce n'est pas dit que je trouve toute seule les réponses, après oui, c'est quand même, comme toute discussion qu'on peut avoir à plusieurs orthophonistes où on se posent des questions et où on réfléchit ensemble donc du coup après quand tu ressors un livre tu ne l'utilises pas pareil.

E 67 : Au niveau de l'analyse de pratique, est-ce que vous faites partie d'un petit groupe d'orthophonistes avec lesquels vous vous réunissez pour poser un sujet à plat et y réfléchir ?

O 67 : En fait, j'ai des copines avec qui ont se fait des stages, c'est-à-dire que des fois le lundi je vais chez ma copine A. et je la regarde travailler et puis aux pauses café on se dit mais pourquoi t'as proposé ça / et là on se pose vraiment des questions, c'est complètement le but car quand t'es dans ton cabinet, qu'il faut que tu penses à ta rééducation, au temps qui est déjà écoulé dans ta rééducation, de te mettre à la place du gamin et en même temps gérer ce qu'il se passe autour, c'est-à-dire le téléphone, tu n'as pas assez de temps pour prendre cette position de je regarde ce que je fais et je me pose des questions et euh justement c'est pour ça qu'on va les unes chez les autres, c'est parce que on se fait très peu participer car ce n'est pas le but, on est complètement en observateur et on / et puis on travaille un peu de la même façon donc on peut prendre la place de j'observe l'orthophoniste qui travaille et on se dit, moi aussi je fais ça mais c'est trop naze en fait. Et ça c'est très profitable. Donc il y a ça / il y a, on est hyper motivé avec les copines, on se fait des apéros à thèmes. On a fait un apéro langage oral une fois où on devait chacune apporter des supports qui étaient susceptibles de ne pas être connus de tout le monde et euh on est venu avec nos questions et nos angoisses et on a réussi à être hyper méthodologique quand même et euh ça euh ça été aussi hyper bénéfique parce que euh voilà il y avait des questions particulières sur un gamin mais il y avait des questions générales sur euh c'est quoi ton déroulement de rééducation etc. Et puis aussi, je suis dans le syndicat et euh on essaye de monter des formations et on cherche à mettre en place des tables rondes.

E 68 : Et bien, je vous remercie de m'avoir consacré de votre temps.

Annexe 5 : Liste des livres ou collections employés par les interviewés

Titres d'ouvrages

Les mille et un contes de la mer

Viva diavolo de Dominique Ponty, éditions Gamma

Histoires interactives 1 et 2 de T. Delannoy, C. Jeulin, R. Marcinkowski, C. Parmart, Ortho édition

Elle est fâchée la sorcière, les sorcières sont énervées, les contes du miroir, de Y. Rivais, éditions école des loisirs

Le petit prince d'Antoine de Saint Exupéry

La grenouille bleue, éditions Jokatop

Collections de livres ou de mensuels

Collection « Folio Benjamin » aux éditions Gallimard Jeunesse (ex : *Le trésor du père Pottier*)

« Messieurs et Madames » de R. Hargreaves, éditions Hachette Jeunesse

« Mes premières découvertes », éditions Gallimard Jeunesse

« Mes belles histoires », éditions Bayard Jeunesse

« Max et Lili » de D. de Saint Mars et de S. Bloch, éditions Calligram (ex : *Max n'aime pas lire, Lili est amoureuse, Lili va avoir un petit frère*)

« Mes premiers j'aime lire », éditions Bayard Jeunesse

« Popi », éditions Bayard Jeunesse

« Le prince des mots tordus » de Pef, éditions Gallimard Jeunesse

« Les albums Barbapapa » d'A. Tison et de T. Taylor, éditions Les livres du dragon d'or

« J'aime lire », éditions Bayard Jeunesse

Livres accompagnant des méthodes d'apprentissage de la lecture

« Les alphas »

Collection des histoires de « Ratus » de Jean et Janine Guion, éditions Hatier

« Léo et Léa »

Annexe 6 : Décret de compétences des orthophonistes

Les compétences de l'Orthophoniste

Décret no 2002-721 du 2 mai 2002 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste

J.O. Numéro 104 du 4 Mai 2002 page 8339 NOR : MESH0221490D

Le Premier ministre,

Sur le rapport de la ministre de l'emploi et de la solidarité,

Vu le code de la santé publique, notamment les articles L. 4161-1, L. 4341-1 et L. 4381-2 ;

Vu le décret no 65-240 du 25 mars 1965 portant règlement d'administration publique et réglementant les professions d'orthophoniste et d'orthoptiste ;

Vu l'avis de l'Académie nationale de médecine en date du 8 janvier 2002 ;

Le Conseil d'Etat (section sociale) entendu,

Décrète :

Art. 1er. - L'orthophonie consiste :

- à prévenir, à évaluer et à prendre en charge, aussi précocement que possible, par des actes de rééducation constituant un traitement, les troubles de la voix, de l'articulation, de la parole, ainsi que les troubles associés à la compréhension du langage oral et écrit et à son expression ;
- à dispenser l'apprentissage d'autres formes de communication non verbale permettant de compléter ou de suppléer ces fonctions.

Art. 2. - Dans le cadre de la prescription médicale, l'orthophoniste établit un bilan qui comprend le diagnostic orthophonique, les objectifs et le plan de soins. Le compte rendu de ce bilan est communiqué au médecin prescripteur accompagné de toute information en possession de l'orthophoniste et de tout avis susceptible d'être utile au médecin pour l'établissement du diagnostic médical, pour l'éclairer sur l'aspect technique de la rééducation envisagée et lui permettre l'adaptation du traitement en fonction de l'état de santé de la personne et de son évolution.

Art. 3. - L'orthophoniste est habilité à accomplir les actes suivants :

1. Dans le domaine des anomalies de l'expression orale ou écrite :

- la rééducation des fonctions du langage chez le jeune enfant présentant un handicap moteur, sensoriel ou mental ;
- la rééducation des troubles de l'articulation, de la parole ou du langage oral (dysphasies, bégaiements) quelle qu'en soit l'origine ;
- la rééducation des troubles de la phonation liés à une division palatine ou à une incompétence vélo-pharyngée ;
- la rééducation des troubles du langage écrit (dyslexie, dysorthographe,

dysgraphie) et des dyscalculies ;

- l'apprentissage des systèmes alternatifs ou augmentatifs de la communication.

2. Dans le domaine des pathologies oto-rhino-laryngologiques :

- la rééducation des troubles vélo-tubo-tympaniques ;

- la rééducation des fonctions oro-faciales entraînant des troubles de l'articulation et de la parole ;

- la rééducation et la conservation de la voix, de la parole et du langage, la démutisation et l'apprentissage de la lecture labiale, y compris dans le cas d'implants cochléaires ou d'autres dispositifs de réhabilitation ou de suppléance de la surdité ;

- la rééducation des troubles de la déglutition (dysphagie, apraxie et dyspraxie bucco-lingo-faciale) ;

- la rééducation des troubles de la voix d'origine organique ou fonctionnelle pouvant justifier l'apprentissage des voix oro-oesophagienne ou trachéo-pharyngienne et de l'utilisation de toute prothèse phonatoire.

3. Dans le domaine des pathologies neurologiques :

- la rééducation des dysarthries et des dysphagies ;

- la rééducation des fonctions du langage oral ou écrit liées à des lésions cérébrales localisées (aphasie, alexie, agnosie, agraphie, acalculie) ;

- le maintien et l'adaptation des fonctions de communication dans les lésions dégénératives du vieillissement cérébral.

Art. 4. - La rééducation orthophonique est accompagnée, en tant que de besoin, de conseils appropriés à l'entourage proche du patient.

L'orthophoniste peut proposer des actions de prévention, d'éducation sanitaire ou de dépistage, les organiser ou y participer. Il peut participer à des actions concernant la formation initiale et continue des orthophonistes et éventuellement d'autres professionnels, la lutte contre l'illettrisme ou la recherche dans le domaine de l'orthophonie.

Art. 5. - Le décret no 83-766 du 24 août 1983 modifié fixant la liste des actes professionnels accomplis par les orthophonistes ainsi que l'article 1er du décret du 25 mars 1965 susvisé sont abrogés.

Art. 6. - La ministre de l'emploi et de la solidarité et le ministre délégué à la santé sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 2 mai 2002.

Lionel Jospin
Par le Premier ministre :

La ministre de l'emploi et de la solidarité,
Elisabeth Guigou

Le ministre délégué à la santé,
Bernard Kouchner

Annexe 7 : Nomenclature générale des actes professionnels

PREAMBULE

Le bilan orthophonique fait l'objet d'une prescription médicale, accompagnée si possible, des motivations de la demande de bilan et de tout élément susceptible d'orienter la recherche de l'orthophoniste.

Deux types de prescriptions de bilans peuvent être établis.

1 - Bilan orthophonique avec rééducation si nécessaire

A l'issue de ce bilan, un compte rendu indiquant le diagnostic orthophonique est adressé au prescripteur. Si des séances de rééducation doivent être dispensées, ce compte rendu comprend les objectifs de la rééducation, le nombre et la nature des séances que l'orthophoniste détermine, par dérogation à l'article 5 des dispositions générales. Sauf contre-indication médicale, il établit une demande d'entente préalable.

2 - Bilan orthophonique d'investigation

A l'issue de ce bilan, un compte rendu indiquant le diagnostic orthophonique est adressé au prescripteur, accompagné des propositions de l'orthophoniste. Le prescripteur peut alors prescrire une rééducation orthophonique en conformité avec la nomenclature. L'orthophoniste établit une demande d'entente préalable.

A la fin du traitement, une note d'évolution est adressée au prescripteur.

Si à l'issue :

- des 50 premières séances pour les rééducations individuelles cotées de 5 à 12,1 ou de groupe,

- des 100 premières séances pour les actes cotés 13 à 15,

la rééducation doit être poursuivie, la prescription d'un bilan orthophonique de renouvellement est demandé au prescripteur par l'orthophoniste. La poursuite du traitement est mise en oeuvre conformément à la procédure décrite pour le premier type de bilan.

Le compte rendu de bilan est communiqué au service médical à sa demande.

Les cotations de cet article ne sont pas cumulables entre elles.

1° Examens avec compte rendu écrit obligatoire :

· Bilan de la déglutition et des fonctions oro-myo fonctionnelles	16
· Bilan de la phonation	24
· Bilan du langage oral et/ou bilan d'aptitudes à l'acquisition du langage écrit	24
· Bilan du langage écrit...	24
· Bilan de la dyscalculie et des troubles du raisonnement logico-mathématique	24
· Bilan des troubles d'origine neurologique	30
· Bilan du bégaiement	30
· Bilan du langage dans le cadre des handicaps moteurs, sensoriels ou mentaux (inclus surdité, IMC, autisme, maladies génétiques	30

En cas de bilan orthophonique de renouvellement, la cotation du bilan est minorée de 30%.

2° Rééducation individuelle (entente préalable)

La séance doit avoir une durée minimale de 30 minutes, sauf mention particulière.

La première série de 30 séances est renouvelable par séries de 20 séances au maximum.

- . Rééducation des troubles d'articulation isolés chez des personnes ne présentant pas d'affection neurologique, par séance 5
- . Rééducation des troubles de l'articulation liés à des déficiences perceptives, par séance 8
- . Rééducation des troubles de l'articulation liés à des déficiences d'origine organique, par séance 8
- . Rééducation de la déglutition atypique, par séance 8
- . Rééducation vélo-tubo-tympanique, par séance 8
- . Rééducation des troubles de la voix d'origine organique ou fonctionnelle, par séance 10
- . Rééducation du mouvement paradoxal d'adduction des cordes vocales à l'inspiration, par séance 10
- . Rééducation des dysarthries neurologiques, par séance 10
- . Rééducation des dysphagies chez l'adulte et chez l'enfant, par séance 10
- . Rééducation des anomalies des fonctions oro-faciales entraînant des troubles de l'articulation et de la parole, par séance 10
- . Education à l'acquisition et à l'utilisation de la voix oro-oesophagienne et/ou trachéo-oesophagienne, par séance 10
- . Education à l'utilisation des prothèses phonatoires quel qu'en soit le mécanisme, par séance 10
- . Rééducation des pathologies du langage écrit: lecture et / ou orthographe, par séance 10,1
- . Rééducation des troubles du calcul et du raisonnement logico-mathématique, par séance 10,2
- . Rééducation des troubles de l'écriture, par séance 10
- . Rééducation des retards de parole, des retards du langage oral, par séance 12,1
- . Rééducation du bégaiement, par séance 12
- . Education précoce au langage dans les handicaps de l'enfant de type sensoriel, moteur, mental, par séance 12
- . Education ou rééducation du langage dans les handicaps de l'enfant de type sensoriel, moteur, mental, par séance 12
- . Education ou rééducation du langage dans le cadre de l'infirmité motrice d'origine cérébrale, par séance 12
- . Education ou rééducation du langage dans le cadre de l'autisme, par séance 12
- . Education ou rééducation du langage dans le cadre des maladies génétiques, par séance 12
- . Réadaptation à la communication dans les surdités acquises appareillées et/ou éducation à la pratique de la lecture labiale par séance 12

Pour les actes suivants, la séance doit avoir une durée minimale de 45 minutes, sauf mention particulière.

La première série de 50 séances est renouvelable par séries de 50 séances au maximum.

Ce renouvellement est accompagné d'une note d'évolution au médecin prescripteur.

- . Rééducation des dysphasies, par séance d'une durée minimale de 30 minutes 13
- . Rééducation du langage dans les aphasies, par séance 15
- . Rééducation des troubles du langage non aphasiques dans le cadre d'autres atteintes neurologiques par séance 15
- . Maintien et adaptation des fonctions de communication chez les personnes atteintes de maladies neuro-dégénératives, par séance 15
- . Démutisation dans les surdités du premier âge, appareillées ou non, y compris en cas d'implantation cochléaire, par séance 15
- . Rééducation ou conservation du langage oral et de la parole dans les surdités appareillées ou non, y compris en cas d'implantation cochléaire, par séance 15

3° Rééducation nécessitant des techniques de groupe (entente préalable)

Cette rééducation doit être dispensée à raison d'au moins un praticien pour quatre personnes. Il est conseillé de constituer des groupes de gravité homogène.

Par première série de 30 séances d'une durée minimale d'une heure, renouvelable par séries de 20 séances au maximum :

- Rééducation des troubles de la voix d'origine organique ou fonctionnelle, par séance 5
- Education à l'acquisition et à l'utilisation de la voix oro-oesophagienne et/ou trachéoesophagienne, par séance 5
- Rééducation des pathologies du langage écrit: lecture et / ou orthographe, par séance 5
- Rééducation des troubles du calcul et du raisonnement logico-mathématique, par séance 5
- Rééducation des retards de parole, des retards du langage oral, par séance 5
- Rééducation du bégaiement, par séance 5
- Education à la pratique de la lecture labiale, par séance 5
- Rééducation des dysphasies, par séance 5
- Rééducation du langage dans les aphasies, par séance 5
- Rééducation des troubles du langage non aphasiques dans le cadre d'autres atteintes neurologiques par séance 5
- Maintien et adaptation des fonctions de communication chez les personnes atteintes de maladies neuro-dégénératives, par séance 5
- Démutisation dans les surdités du premier âge, appareillées ou non, y compris en cas d'implantation cochléaire, par séance 5
- Rééducation ou conservation du langage oral et de la parole dans les surdités appareillées ou non, y compris en cas d'implantation cochléaire, par séance 5

DAVID-ROGEAT Salomé
ORTHOPHONISTES ET TROUBLES DYSLEXIQUES : LA SUITE DE L'HISTOIRE.

Approche complémentaire d'analyse des pratiques professionnelles : entretiens menés auprès de 12 orthophonistes de Lorraine et de Champagne-Ardenne concernant l'utilisation du livre lors de leurs prises en charge d'enfants présentant des troubles dyslexiques
Mémoire d'orthophonie – Nancy 2009

RESUME

Mon mémoire s'inscrit dans la continuité de la recherche menée en 2008 par A. Cripia et C. Garnier, dans laquelle a été effectué un premier état des lieux des pratiques orthophoniques concernant l'utilisation du livre lors des prises en charge d'enfants âgés de 7 à 11 ans présentant des troubles dyslexiques et une première approche d'analyse des pratiques professionnelles dans ce domaine. Les objectifs de mon étude sont, d'une part d'approfondir l'état des lieux des pratiques orthophoniques dans ce domaine, d'autre part, de proposer un temps d'analyse de leurs pratiques professionnelles à des orthophonistes ayant répondu au questionnaire. Pour ce faire, j'ai, tout d'abord, analysé et questionné les résultats obtenus dans la recherche initiale, puis j'ai cherché, lors de lectures exploratoires, à étudier les thèmes de l'évaluation médicale et de l'analyse des pratiques professionnelles, afin de trouver le dispositif adéquat pour répondre à mes objectifs et hypothèses de travail. Pour mener à bien ma recherche, j'ai conduit 12 entretiens auprès d'orthophonistes libéraux de Lorraine et de Champagne-Ardenne, qui avaient déjà répondu au questionnaire d'A. Cripia et de C. Garnier, entretiens que j'ai ensuite retranscrits et analysés suivant mes objectifs et mes hypothèses de travail.

MOTS CLES Troubles
 Lecture
 Formation professionnelle
 Rééducation
 Enfant (de 3 à 12 ans)

JURY Président : Monsieur le Professeur VERT
 Rapporteur : Madame E. LEDERLE, orthophoniste
 Assesseur : Madame S. GUIRLINGER, orthophoniste

DATE DE SOUTENANCE Vendredi 26 juin 2009