UNIVERSITÉ DE LORRAINE

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

176137

UNIVERSITE HENRI POINCARE, NANCY I FACULTE DE MEDECINE DE NANCY

ECOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE

Directeur : Professeur C. SIMON

Double
Tome 1

SCD-UHP - NANCY
BIBLIOTHÈQUE
MÉDECINE

25 OCT. 2004

ETAT DES LIEUX COMPLEMENTAIRE DES PRATIQUES ORTHOPHONIQUES CONCERNANT L'EVALUATION INITIALE DES TROUBLES DEVELOPPEMENTAUX DU LANGAGE ECRIT

Approche d'une méthode d'auto-évaluation professionnelle à travers des entretiens menés auprès de 31 orthophonistes libéraux de Lorraine déjà questionnés en 2003

TOME I : Mémoire

MEMOIRE
Présenté en vue de l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

Anne-Laure HITTINGER

Juin 2004

MEMBRES DU JURY :

Président :	Monsieur X. DUCROCQ, Professeur en neurologie
Rapporteur :	Madame E. LEDERLÉ, orthophoniste
Assesseurs :	Madame I. DECK, orthophoniste
	Monsieur P. CLAUDON, psychologue, Docteur en psychopathologie

UNIVERSITE HENRI POINCARE, NANCY I FACULTE DE MEDECINE DE NANCY

25 OCT. 2004

ECOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE

Directeur : Professeur C. SIMON

BIBLIOTHÈQUE MÉDECINE

ETAT DES LIEUX COMPLEMENTAIRE DES PRATIQUES ORTHOPHONIQUES CONCERNANT L'EVALUATION INITIALE DES TROUBLES DEVELOPPEMENTAUX DU LANGAGE ECRIT

Approche d'une méthode d'auto-évaluation professionnelle à travers des entretiens menés auprès de 31 orthophonistes libéraux de Lorraine déjà questionnés en 2003

TOME I : Mémoire

MEMOIRE
Présenté en vue de l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

Anne-Laure HITTINGER

Juin 2004

MEMBRES DU JURY :

Président :	Monsieur X. DUCROCQ, Professeur en neurologie
Rapporteur :	Madame E. LEDERLÉ, orthophoniste
Assesseurs :	Madame I. DECK, orthophoniste
	Monsieur P. CLAUDON, psychologue, Docteur en psychopathologie

Mes sincères remerciements,

A Monsieur le Professeur DUCROCQ,
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,
Qui n'a épargné ni son temps, ni ses précieux conseils,
Qu'elle soit assurée de ma parfaite gratitude pour son soutien indéfectible qui m'a permis de progresser.

A Monsieur Philippe CLAUDON,
Qui m'a été d'une grande aide, notamment dans les prémices de ce travail de recherche,
Qui s'est montré encourageant et de riche conseil.

A Madame Isabelle DECK,
Pour les manifestations stimulantes de son intérêt et ses observations constructives qui ont enrichi ce travail.

A Muriel BOT,
Qui m'a tenu régulièrement au courant de sa démarche de recherche, qui m'a ensuite guidée tout au long de ce mémoire,
Pour sa disponibilité, ses conseils avisés, ses avis éclairés, son soutien à tous niveaux, son intérêt et son enthousiasme jamais démentis,
Qu'elle sache combien je lui suis reconnaissante de sa précieuse contribution.

A Madame Christine MAEDER, Madame Chantal MONTINET, Mademoiselle Bénédicte SANSEY et Monsieur Vincent MIDOLO,
Pour m'avoir reçue lors d'entretiens préliminaires,
Pour s'être prêtés au jeu des questions-réponses tout en m'éclairant de leurs judicieuses remarques.

Aux 31 orthophonistes libéraux de Lorraine,
Qui ont accepté de me recevoir et de me consacrer de leur temps,
Pour leur chaleureux accueil, leur patience et leurs encouragements.

Mes chaleureux remerciements,

A ma mère et Lili,

Pour leur précieuse aide

lors de la transcription écrite des 31 entretiens réalisés.

A mes parents et à mon frère Mathieu,

Pour leur soutien moral pendant toute la durée de mes études,

Pour leur confiance sans faille,

Pour tout le reste.

A Didier,

Pour son aide, notamment en informatique,

Pour sa présence,

sa patience inébranlable,

son appui de chaque instant.

SOMMAIRE

INTRODUCTION

PARTIE 1 : ELABORATION DE LA QUESTION DE DÉPART 5

Chapitre 1 : Le cadre général 6

Chapitre 2 : L'ancrage dans une recherche déjà menée 7
1. La thématique de cette recherche initiale 7
2. Premiers questionnements issus de "limites" 8
3. Des limites méthodologiques 9

Chapitre 3 : Les orientations de ma recherche 9

PARTIE 2 : LECTURES EXPLORATOIRES 11

Chapitre 1 : Le langage écrit et ses troubles 12
1. Définitions 12
2. L'orthographe sous l'angle de la neuropsychologie cognitive 18
3. Approche socioculturelle et langagière de l'écriture 30
4. Les « pathologies du langage écrit », versant orthographe 40

Chapitre 2 : L'évaluation des troubles du langage écrit 45
1. L'évaluation d'un patient dans le cadre d'un bilan orthophonique 45
2. Bilan initial des troubles du langage écrit 51

Chapitre 3 : Recherche d'un outil méthodologique 65
1. L'observation directe 65
2. Le questionnaire 73
3. L'entretien 77

PARTIE 3 : MISE AU POINT DU DISPOSITIF DE RECHERCHE 90

Chapitre 1 : La problématique, les objectifs et les hypothèses 91
1. Problématique 91
2. Objectifs 93
3. Hypothèses 93

Chapitre 2 : Choix d'une méthode de recueil de données 95
1. Les outils de recueil de données non retenus : le questionnaire et l'observation 95
2. En quoi l'entretien me semble plus adapté pour répondre à mes objectifs 99
3. Difficultés pouvant être rencontrées au cours d'un entretien 104

Chapitre 3 : Constitution d'une population et construction d'un guide d'entretien 115
1. Constitution de la population 115
2. Construction de la grille d'entretien 118

PARTIE 4 : ANALYSE DES CORPUS **139**

Chapitre 1 : Analyse en lien avec le premier objectif : approfondissement de l'état des lieux des pratiques orthophoniques de bilan de langage écrit réalisé en 2003 par M. BOT **141**

1. Tentative d'explication des incohérences relevées par M. BOT dans les réponses au questionnaire initial 142
2. Tentative de réponse aux trois questions posées initialement 190

Chapitre 2 : Analyse en lien avec la seconde hypothèse : l'entretien comme outil favorisant un "retour réflexif" de l'orthophoniste interviewé sur sa propre pratique **211**

1. Apport d'informations nouvelles 211
2. Changements constatés depuis le questionnaire de M. BOT 215
3. "Retour réflexif" induit par l'entretien 220

CONCLUSION **227**

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES **231**

TABLES DES MATIERES **240**

ANNEXES **246**

INTRODUCTION

La loi du 6 mars 2002, portant rénovation des relations conventionnelles entre les professions de santé libérales et les organismes d'Assurance Maladie, a donné le signal d'une nouvelle dynamique de responsabilisation de tous les acteurs de santé. L'esprit de cette loi est de substituer à une maîtrise quantitative des dépenses de santé une maîtrise qualitative des soins, notamment par la diffusion de nouveaux outils conventionnels, tels des Accords de Bon Usage des Soins (AcBus) passés avec les instances professionnelles représentatives et des Contrats de Bonne Pratique (CBP) par lesquels les professionnels de santé s'engagent individuellement.

Dans ce contexte, les orthophonistes sont aujourd'hui invités à s'interroger sur la qualité et l'efficacité de leurs pratiques. Cette démarche n'est pas nouvelle dans les pays anglo-saxons[1], mais elle commence seulement à faire son chemin en France. Quelques orthophonistes français sont ainsi intervenus pour la première fois sur le thème « *le défi de la validation des pratiques* », lors du 5e Congrès Européen du Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes Logopèdes (CPLOL), qui s'est tenu à Edimbourg, en septembre 2003.

Or, se demander si une rééducation orthophonique est efficace est bien souvent une démarche qui apparaît dès la formation initiale en orthophonie. C'est pourquoi une discussion à ce sujet avec Muriel BOT, en janvier 2003, m'a particulièrement interpellée. Cette étudiante en 4e et dernière année d'études d'orthophonie avait choisi de chercher, à travers son mémoire pour l'obtention du CCO, ce qu'implique l'évaluation scientifique de l'efficacité des interventions orthophoniques dans le cadre particulier des troubles développementaux du langage écrit.

C'est donc avec grand intérêt que j'ai suivi l'évolution de cette recherche. Trouvant ensuite regrettable que ne soient pas exploitées les riches conclusions de

---

[1] Cf. par exemple l'article de Pam ENDERBY, « La rééducation orthophonique est-elle efficace ? », paru en 1998 dans la revue Glossa.

ce travail, j'ai décidé de consacrer mon mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité en Orthophonie à la poursuite de cette recherche innovatrice.
Je me suis donc appuyée sur les résultats obtenus par M. BOT au cours de son enquête, dans le but *d'approfondir son état des lieux des pratiques orthophoniques concernant l'évaluation initiale des troubles développementaux du langage écrit*, chez quelques orthophonistes libéraux de Lorraine.

Pour commencer, je livrerai une synthèse de mes recherches bibliographiques concernant trois thématiques de mon mémoire :

- le **versant production du langage écrit et ses troubles** : après avoir défini les termes se rapportant à cet aspect du langage écrit, j'exposerai deux points de vue différents, l'orthographe sous l'angle de la neuropsychologie cognitive et l'approche socioculturelle et langagière de l'écriture, puis je décrirai les troubles touchant la production du langage écrit ;
- **l'évaluation du langage écrit** : je commencerai par définir ce qu'est un bilan orthophonique avant d'envisager le bilan initial des troubles du langage écrit suivant trois courants de pensée ;
- les **outils méthodologiques** envisagés pour mon enquête, c'est-à-dire l'observation directe, le questionnaire et l'entretien.

Suite à cette partie concernant mes lectures exploratoires, j'exposerai ma problématique ainsi que mes objectifs et mes hypothèses.
J'annoncerai ensuite quelle a été la méthodologie mise en œuvre pour ma recherche ainsi que la population qu'elle a visée.
Enfin, j'analyserai les résultats de mon enquête et tenterai de déterminer si mes deux objectifs de départ ont été atteints.

Partie 1 : Elaboration de la question de départ

Chapitre 1 : Le cadre général

Chapitre 2 : L'ancrage dans une recherche déjà menée

1. Thématique de cette recherche initiale

2. Premiers questionnements issus de "limites"

3. Des limites méthodologiques

Chapitre 3 : Les orientations de ma recherche

Partie 2 : Lectures exploratoires

Partie 3 : Mise au point du dispositif de recherche

Partie 4 : Analyse des corpus

Avant d'entrer dans ce travail de recherche proprement dit, il convient de définir le cadre dans lequel il s'inscrit : j'exposerai rapidement la politique actuelle de maîtrise des dépenses de santé et ses conséquences pour les professionnels de santé que sont les orthophonistes. Par ailleurs, j'expliquerai en quoi ce travail de recherche se place dans la lignée du mémoire qui l'a précédé et dont il se veut une suite. J'annoncerai enfin les orientations de ma recherche.

Chapitre 1 : Le cadre général

Responsabiliser tous les acteurs de santé est le principal objectif de la loi du 6 mars 2002 qui modifie les relations conventionnelles entre les professions de santé libérales et les organismes d'Assurance-Maladie. Concrètement, les législateurs entendent substituer à une maîtrise quantitative des dépenses de santé une maîtrise qualitative des soins, notamment par la création de nouveaux outils conventionnels tels des contrats et des accords, ainsi que la mise en place de dispositifs incitatifs pour les professionnels. C'est pourquoi l'année 2003 consacre la qualité des soins comme axe majeur de la régulation du système de santé en France avec l'envoi à tous les professionnels de santé d'un Contrat de Bonne Pratique (CBP), conformément à l'avenant du 18 décembre 2002.

Les orthophonistes, comme tous les autres professionnels de santé, sont donc encouragés à s'interroger sur la qualité et l'efficacité de leurs interventions.
S'interroger sur la qualité et surtout l'efficacité d'une rééducation orthophonique est, me semble-t-il, une démarche qui apparaît déjà au cours de la formation initiale. Quel étudiant ne se demande-t-il pas si les rééducations qu'il a pu mener aux cours de stages ont permis de faire progresser les patients ? N'échappant pas à cette légitime interrogation, j'ai pensé pouvoir y trouver une réponse le jour où, alors que j'étais moi-même étudiante de 3^{e} année, une étudiante de 4^{e} année (fin d'études du CCO), Muriel BOT, m'a parlé de son sujet de mémoire, en janvier 2003. Mon questionnement initial a rapidement évolué puisque j'ai alors compris que cette interrogation, que je ne pensais être que le fruit d'un manque d'expérience et

d'assurance, s'est en fait révélée être une préoccupation générale et plus particulièrement une préoccupation des pouvoirs de santé.

Chapitre 2 : L'ancrage dans une recherche déjà menée

Très intéressée par les interrogations et la démarche de Muriel BOT, j'ai alors suivi l'évolution de sa réflexion jusqu'à l'aboutissement de sa recherche et la soutenance de son mémoire pour l'obtention du CCO en juin 2003.

1. La thématique de cette recherche initiale

Muriel BOT a tenté dans un premier temps de répondre à la question : « ***comment aborder l'évaluation scientifique de l'efficacité des interventions orthophoniques dans le cadre particulier des troubles du langage écrit ?*** ».
Le fruit d'une réflexion sur cette question de départ a conduit Muriel BOT à la modifier : elle s'est alors plutôt demandé ce qu'impliquait une évaluation scientifique de l'efficacité des interventions orthophoniques dans le domaine de l'évaluation initiale des troubles du langage écrit chez l'enfant. Il lui est en effet rapidement apparu qu'elle devait faire des choix, qu'elle ne pouvait traiter tous les aspects des questions qu'elle soulevait au fur et à mesure de l'avancement de sa recherche et ce, pour une question de temps. Elle a donc cherché à m'associer autant que possible à son travail de recherche, afin que je puisse peut-être le poursuivre dans mon mémoire de fin d'études. Mon sujet de mémoire s'est donc imposé de lui-même quand il s'est agi de m'engager à mon tour dans un travail de recherche : il me fallait poursuivre ce travail si bien engagé, reprendre les données obtenues et les conclusions auxquelles était parvenue Muriel BOT afin de pousser plus loin la réflexion.

Ayant souhaité faire un état des lieux de la notion d'évaluation et des pratiques d'orthophonistes libéraux concernant l'évaluation initiale des troubles

développementaux du langage écrit, Muriel BOT a envoyé un questionnaire à tous les orthophonistes libéraux de Lorraine. Elle a choisi cet outil dans le but de recueillir les dires des professionnels sur leurs pratiques.

2. *Premiers questionnements issus de "limites"*

A partir des conclusions auxquelles est parvenue M. BOT au terme de dix mois de recherche, il m'a semblé nécessaire, dans un premier temps, de relever toutes les incohérences, imprécisions et manques mis en évidence dans les réponses au questionnaire.

L'analyse des réponses a permis à M. BOT de mettre en évidence « *des représentations hétérogènes et "limitées" de la notion d'évaluation chez les orthophonistes répondants* », ce qui l'a conduite à s'interroger sur les différences de terminologie présentes au sein de la profession.

Pour ce qui concerne les pratiques, Muriel Bot a remarqué qu'il « *semble exister un "décalage" entre les pratiques orthophoniques et la littérature scientifique* ». D'après elle, ce décalage met en évidence une insuffisance des données de la littérature relatives aux troubles secondaires du langage écrit qui, au dire des orthophonistes répondants, sont les principaux troubles rencontrés sur le terrain.
Par ailleurs, les orthophonistes répondants disaient utiliser d'autres critères diagnostiques que les résultats aux tests, critères qui ne sont pas trouvés dans la littérature. Cette constatation a conduit M. BOT à s'interroger sur *« le choix des critères de jugement* » qui pourrait être fait dans les études tentant de mesurer l'efficacité d'interventions orthophoniques.

3. *Des limites méthodologiques*

Les limites méthodologiques de cette première étude concernent d'abord la population de l'enquête : la population visée se limite d'une part aux orthophonistes de Lorraine, pour des raisons financières. Les résultats obtenus ne peuvent donc en aucun cas être généralisés à la France entière. D'autre part, les répondants au questionnaire ne sont pas représentatifs a priori des orthophonistes de Lorraine puisque, par manque de renseignements statistiques, M. BOT n'a pu comparer le groupe de répondants à l'échantillon interrogé.

La seconde limite est constituée par l'outil méthodologique lui-même : le questionnaire a permis seulement d'approcher des représentations et n'a pu recueillir que des dires sur des pratiques. M. BOT a cependant tenté de « *dépasser le simple recueil de dires* », de « *pratiques déclarées* », en utilisant une méthode de croisement de données qui lui a permis de relever certaines incohérences dans les réponses. Cependant, étant donné le temps imparti à l'élaboration d'un mémoire de fin d'études, M. BOT n'a pu lever ces incohérences comme elle le souhaitait afin de pouvoir valider la totalité de ses hypothèses.

Mon travail s'inscrit donc dans le prolongement de cette recherche initiale.

Chapitre 3 : Les orientations de ma recherche

Dans un premier temps, il m'a fallu relever toutes les incohérences, imprécisions et manques mis en évidence par M. BOT dans les réponses au questionnaire, ce que je me suis efforcée de faire, avec un souci d'exhaustivité.
J'ai ensuite essayé de regrouper cet ensemble en essayant de catégoriser les domaines de travail concernés, pour mettre au point ma méthode de travail.
Je me suis ainsi intéressée :

- aux finalités, au choix et à l'utilisation des outils d'évaluation,
- aux critères intervenant dans la décision de prise en charge,
- à l'évaluation des pratiques orthophoniques.

Ces trois grands axes m'ont conduite à explorer, au cours de mes lectures, les thématiques suivantes :

- le **versant production du langage écrit et ses troubles** (M. BOT ayant déjà traité ce qui concerne la lecture),
- **l'évaluation du langage écrit**,
- les **outils méthodologiques** susceptibles de m'aider à mener à bien mon travail de recherche.

Partie 1: Elaboration de la question de départ

Partie 2 : Lectures exploratoires

Chapitre 1 : Le langage écrit et ses troubles

1. Définitions

2. L'orthographe sous l'angle de la neuropsychologie cognitive

3. Approche socioculturelle et langagière de l'écriture

4. Les « pathologies du langage écrit », versant orthographe

Chapitre 2 : L'évaluation des troubles du langage écrit

1.L'évaluation d'un patient dans le cadre d'un bilan orthophonique

2. Bilan initial des troubles du langage écrit

Chapitre 3 : Recherche d'un outil méthodologique

1. L'observation directe

2. Le questionnaire

3. L'entretien

Partie 3 : Mise au point du dispositif de recherche

Partie 4 : Analyse des corpus

Chapitre 1 : Le langage écrit et ses troubles

Mes lectures exploratoires se sont évidemment orientées vers le domaine du langage écrit, puisque au cours de mes entretiens, j'approche le thème de l'évaluation initiale des troubles du langage écrit. En amont de l'évaluation, que j'explorerai dans un second chapitre, il m'a semblé primordial d'étayer mes connaissances en matière de langage écrit et de ses "troubles". Pour pouvoir être à même de conduire ces entretiens auprès d'orthophonistes libéraux, je dois être capable de relever des éléments pertinents et cela ne me sera possible que si je m'appuie sur de solides supports théoriques. Par ailleurs, j'ai choisi d'axer ma recherche bibliographique sur le versant production du langage écrit. M. BOT traite en effet dans son mémoire de l'acte de lire et de ses troubles : mon travail de recherche lui succédant, il m'a semblé inutile de revenir sur la définition de la lecture, celle de l'identification des mots, et sur les troubles pouvant être rencontrés dans cette activité de lecture. Je renvoie donc le lecteur intéressé par le versant compréhension (c'est-à-dire la lecture) au chapitre 4 du mémoire de M. BOT[2].

Dans ce chapitre consacré à la production écrite et à ses troubles, je tenterai dans un premier temps de regrouper quelques définitions qui ont pu être données pour décrire ce que les auteurs nomment tantôt « *production écrite* », tantôt « *écriture* », tantôt « *orthographe* ». Je m'intéresserai ensuite à l'orthographe telle qu'elle est décrite en neuropsychologie cognitive puis à une approche socioculturelle et langagière de l'écriture. J'aborderai enfin les troubles concernant le versant production du langage écrit.

1. Définitions

Mon incursion dans la littérature dédiée à la production écrite (celle à laquelle j'ai eu accès) m'a tout d'abord fait sentir le contraste existant entre le nombre d'ouvrages qui lui sont consacrés et ceux qui concernent la lecture. Une enquête

réalisée en 1994 par BROWN et ELLIS[3] a montré que le rapport entre le nombre d'articles relatifs à la lecture et celui concernant les travaux consacrés à l'orthographe était, en 1974, de 15/1 en faveur de la lecture. Quelle(s) explication(s) peut-on trouver à ce constat ? Tout d'abord, la production écrite serait la modalité la moins utilisée dans la vie quotidienne d'après P. ZESIGER[4] (par rapport à la compréhension et à la production orales mais aussi à la compréhension écrite). Il est également possible d'imaginer que les difficultés d'approche expérimentale de l'orthographe peuvent expliquer que ce domaine a longtemps été délaissé par les chercheurs au profit de celui de la lecture. En effet, toute recherche s'intéressant à l'orthographe doit composer avec des difficultés de contrôle expérimental, que ce soit au niveau de la présentation des stimuli et de l'enregistrement des réponses ou au niveau du contrôle des variables intermédiaires impliquées dans les tâches proposées. Le nombre de recherches sur la production écrite tend cependant à augmenter : ce rapport est passé à 7/1 en 1992[5]. En témoigne le nombre plus important, ces dernières années, d'articles concernant l'orthographe et ses troubles dans les revues orthophoniques spécialisées : la revue *Rééducation Orthophonique* a par exemple consacré un numéro complet à l'orthographe en décembre 1999[6].

Par ailleurs, cette revue de la littérature se rapportant au versant production du langage écrit m'a confrontée à l'emploi de différents termes dont j'ai eu de prime abord du mal à distinguer la nuance. Quelles distinctions font en effet les auteurs entre les termes de « *écriture* », « *orthographe* » ou encore « *production écrite* » ? Il m'a semblé important de reprendre ici quelques définitions d'auteurs afin d'essayer d'y voir plus clair.

---

[2] M. BOT, Etat des lieux de la notion d'évaluation et des pratiques orthophoniques concernant l'évaluation initiale des troubles développementaux du langage écrit, p.38-47.
[3] P. ZESIGER, Orthographe et écriture, p.291.
[4] P. ZESIGER, ibid., p.291
[5] P. ZESIGER, ibid., p. 291-292.
[6] L'orthographe, Rééducation Orthophonique, 1999, n°200.

1.1. Production écrite / écriture / orthographe

J'ai choisi de citer les définitions que donnent P. ZESIGER et J.-P. JAFFRÉ ainsi que celle qui peut être trouvée dans le Dictionnaire d'orthophonie. J'estime en effet que ces trois définitions donnent un aperçu des différentes orientations, que j'ai pu trouver au hasard de mes lectures, concernant l'étude du versant production du langage écrit. Mon but n'est nullement de proposer une synthèse exhaustive des différents courants théoriques pouvant exister au sujet de la production écrite. Je me limite simplement à récapituler les connaissances que j'ai pu construire au cours de mes lectures.

Pour commencer, je reprends les définitions données par P. ZESIGER[7] que je serai amenée à citer plusieurs fois pour ce qui concerne des théories issues de la neuropsychologie cognitive. P. ZESIGER inclut dans la production écrite ce qu'il appelle ses « *niveaux les plus spécifiques* », à savoir l'orthographe et l'écriture [8].
Le terme « *orthographe* » est utilisé pour « *définir les processus impliqués dans la récupération et/ou dans la génération de la forme orthographique des mots* [9] ». L'orthographe désignerait donc les mécanismes mis en œuvre par le scripteur pour aller chercher dans son lexique orthographique la forme correcte d'un mot qui lui est dicté et qu'il connaît déjà. Elle correspondrait également aux processus permettant au scripteur d'inférer la forme orthographique d'un mot qu'il ne connaît pas à partir de mots appartenant déjà à son lexique et qui lui ressemblent (par exemple, écrire le mot inconnu "fustigation" par analogie avec le mot "condition").
Quant au terme « *écriture* », il recouvre « *les processus responsables du contrôle des mouvements graphiques* [10]», c'est-à-dire les mécanismes permettant au scripteur de tracer des signes, d'accomplir le geste d'écrire.

Un autre point de vue, plus historique, nous est donné par J.-P. JAFFRÉ, linguiste et chercheur au CNRS : selon cet auteur, l'écriture renvoie à du « *fonctionnel* », il la définit comme « *l'ensemble des marques graphiques qui*

---

[7] P. ZESIGER est chercheur en psychologie et en sciences de l'éducation.
[8] P. ZESIGER, Orthographe et écriture, op. cit., p. 291.
[9] P. ZESIGER, ibid., p. 291.
[10] P. ZESIGER, Orthographe et écriture, op. cit., p. 291.

actualisent des principes, des lois de base[11] ». Ces lois ou principes de base sont qualifiés habituellement de « *phonographique* » et « *sémiographique* » et chacun de ces principes remplit une fonction nécessaire à toute écriture. D'après J.-P. JAFFRÉ, la phonographie est le principe moteur de l'écriture : elle consiste à matérialiser à l'écrit les sons d'une langue, de manière plus ou moins régulière. En effet, suivant les langues, un son ne va pas forcément correspondre à un seul signe écrit ([z] peut s'écrire (s) ou (z)) et inversement, un signe écrit pourra s'oraliser de différentes façons ((c) lu [k] devant (a), (u), (o) mais [s] devant (e), (i) et (y)). Ces différences de régularité de correspondance alphabétique d'une langue à l'autre montrent, selon J.-P. JAFFRÉ, que si les phonographies sont nécessaires, elles ne sont jamais suffisantes « *car l'écriture ne perd jamais de vue sa « raison d'être » qui est de donner à voir du sens linguistique*[12] ». La sémiographie est centrée quant à elle sur la représentation de structures signifiantes. Tout aussi nécessaire que la phonographie, elle exerce sur elle des pressions qui peuvent parfois en modifier l'apparence. Par exemple le mot "monsieur" n'est pas une transcription de l'oral mais vient directement de l'ancien français "mon sieur". Toutefois, J.-P. JAFFRÉ note que, dans le domaine de la sémiographie, la part de l'écriture et celle de l'orthographe sont parfois difficiles à distinguer car « *les habitudes perceptives des lecteurs peuvent s'accommoder d'éléments peu fonctionnels à l'écrit*[13] », comme par exemple dans le mot "temps" où le (p) et le (s) ne sont pas prononcés à l'oral.

D'après J.-P. JAFFRÉ, l'orthographe serait plutôt de l'ordre de « *l'institutionnel* » : elle désigne plutôt « *d'anciens états d'écriture, façonnés par l'histoire, et qui ont tendance à complexifier ces lois*[14] » que sont la phonographie et la sémiographie. J. GUION me paraît plus explicite lorsqu'il explique pourquoi, à son avis, l'orthographe fonctionne comme une institution. D'après lui, l'orthographe est une « *contrainte sociale* » qui présente trois caractères essentiels : « *elle préexiste à l'individu* », « *elle a un caractère d'obligation* » et « *elle a ses règles, ses statuts, ses codes, au sens juridique du terme*[15] », c'est-à-dire que l'individu ne peut les modifier. De plus, « *une institution est la résultante d'un processus historique : elle est la*

---

[11] J.-P. JAFFRE, Orthographe et principes d'écriture en français, p.26.
[12] J.-P. JAFFRE, Orthographe et principes d'écriture en français, op. cit., p.29.
[13] J.-P. JAFFRE, ibid., p. 30.
[14] J.-P. JAFFRE, ibid., p. 26.
[15] J. GUION, L'institution orthographe, p.11.

codification de contraintes sociales devenues progressivement autonomes [16]», encore un aspect partagé avec ce que J.-P. JAFFRÉ met lui-même en avant. Mais J.-P. JAFFRÉ reconnaît que la distinction entre écriture et orthographe n'est pas toujours simple à établir : « *Dans une société comme la nôtre, dotée d'une tradition écrite ancienne, la différence entre écriture et orthographe n'est pas si facile à établir*[17] ».

Enfin, je reprendrai les définitions du Dictionnaire d'orthophonie, qui m'apparaissent comme les plus consensuelles dans le domaine de l'orthophonie. D'après les auteurs du Dictionnaire, l'écriture est la « *représentation de la pensée et du langage par des caractères graphiques de convention, propres à une communauté linguistique donnée* [18]». Quant à l'orthographe, le Dictionnaire d'orthophonie envisage plusieurs points de vue pour la définir : il s'agit tout d'abord d'une « *manière, considérée comme seule correcte, d'écrire les mots propres à une communauté linguistique donnée : l'orthographe dite d'usage correspond aux graphies usuelles des mots et l'orthographe dite grammaticale aux graphies des mots selon leur fonction au sein de la phrase. L'orthographe peut être considérée comme un code ou une institution sociale* ». Le lecteur attentif pourra remarquer ici la parenté de définition avec celle que proposent J.-P. JAFFRÉ et également J. GUION: l'aspect « *institutionnel* » est en effet à nouveau évoqué. D'autre part, « *d'un point de vue linguistique, c'est un système complexe correspondant à un code graphique composé de graphèmes (correspondant aux phonèmes). Parfois, ils peuvent être soumis à des variables positionnelles : on les appelle alors phonogrammes. Ils constituent aussi des morphèmes (ou morphogrammes)* ». Enfin, « *du point de vue général de l'acquisition du langage écrit, on parle parfois d'orthographe phonétique pour décrire le stade où l'enfant commence à pouvoir écrire des mots en appliquant strictement des correspondances phonème-graphème* [19]».

---

[16] J. GUION, L'institution orthographe, op. cit., p.11.
[17] J.-P. JAFFRE, Orthographe et principes d'écriture en français, op. cit., p. 33.
[18] F. BRIN, C. COURRIER, E. LEDERLE, V. MASY, Dictionnaire d'orthophonie, op. cit., p. 66.
[19] F. BRIN, C. COURRIER, E. LEDERLE, V. MASY, Dictionnaire d'orthophonie, op. cit., p. 136.

P. ZESIGER propose donc une définition de la production écrite issue de l'étude des troubles pouvant la toucher. Sa définition reste donc purement instrumentale et ne prend pas en compte les aspects socioculturels de l'orthographe et de l'écriture. J.-P. JAFFRÉ et J. GUION replacent, quant à eux, écriture et orthographe dans leur contexte historique et social.
Il me semble intéressant de juxtaposer ces définitions dans la mesure où chacune peut apporter des éléments utiles à l'orthophoniste. Essayer d'identifier les mécanismes qui entrent en jeu pour écrire et orthographier peut permettre à l'orthophoniste de mieux cibler son projet de rééducation. Mais envisager les aspects « *fonctionnel* » et « *institutionnel* » permet de ne pas perdre de vue l'objectif de toute rééducation orthophonique, à savoir l'insertion (ou la réinsertion) d'une fonction dans la vie personnelle et sociale du patient.

La distinction entre ces trois termes « *production écrite* », « *orthographe* » et « *écriture* » est donc loin d'être évidente à établir. Aussi me suis-je efforcée de reprendre les termes utilisés par chacun des auteurs sur lequel je m'appuie pour la suite de la synthèse de mes lectures.

Cette partie me semblerait incomplète si je ne tentais pas de donner ici une définition de l'acte d'écrire. En effet, en tentant de donner des définitions des termes « *production écrite* », « *orthographe* » et « *écriture* », je me suis centrée sur le produit de l'acte d'écrire. Il me semble maintenant important de me placer du point de vue du scripteur : qu'est-ce qu'écrire ?

1.2. L'acte d'écrire

C'est durant les cours sur la "pathologie" du langage écrit[20] que nous avons été amenés, nous, étudiants en orthophonie, à nous interroger sur cet acte d'écrire qui nous paraissait si évident. Nous avons tout d'abord pu isoler plusieurs fonctions de cet acte :

- reproduire la forme sonore du langage,
- traduire la pensée d'autrui,

[20] Cours conduit par Mme BAUDESSON.

- se raconter,
- communiquer par l'intermédiaire d'un support.

« *Ecrire* » nous est apparu avant tout comme un acte créateur. Mais un acte qui dépend de multiples facteurs : moteurs, psychomoteurs, sensoriels, biologiques (maturité), cognitifs, psycho-affectifs, culturels et sociaux.

La définition de l'acte d'écrire ne peut cependant, à mon avis, se résumer ainsi à une suite de fonctions et de facteurs relativement vagues et imprécis, qui pourraient éventuellement s'appliquer à d'autres actes que celui d'écrire. Il me paraît nécessaire d'essayer de cerner le fonctionnement de l'acte d'écrire avant d'en envisager la pathologie. Il me semble que c'est en comprenant les mécanismes mis en jeu dans la production écrite que le lecteur pourra saisir ce que c'est qu'écrire. L'acte d'écrire peut toutefois être envisagé sous divers éclairages : celui de la pédagogie, celui de la psychologie, celui de la psycholinguistique, etc.. Cependant, dans un souci de concision, je me contenterai d'explorer la production écrite au travers de la neuropsychologie cognitive, discipline à laquelle l'actualité accorde une large place, et d'une perspective socio-culturelle et langagière, qui me semble pouvoir compléter les aspects non "pensés" par la neuropsychologie cognitive.

2. *L'orthographe sous l'angle de la neuropsychologie cognitive*

Dans un premier temps, je vais m'intéresser de plus près à des modèles proposés pour expliquer les processus orthographiques chez l'adulte. Ces modèles ont été élaborés à partir de l'étude de productions d'adultes cérébro-lésés et aujourd'hui ils servent également à rendre compte des réalisations des enfants. Les chercheurs en neuropsychologie cognitive sont donc partis de l'étude de la pathologie pour parvenir à des modélisations du fonctionnement de la production écrite chez l'adulte puis chez l'enfant ordinaire. C'est une démarche de recherche qui a été fréquemment utilisée dans l'histoire, il est cependant souvent reproché aux chercheurs en neuropsychologie de n'avoir qu'une vision purement instrumentale du développement des différentes fonctions cognitives, et en particulier de celle qui nous occupe, la construction de la capacité à produire de l'écrit.

Je m'attacherai justement plus particulièrement, dans un deuxième temps, à décrire les étapes de développement de l'orthographe chez l'enfant [21].

2.1. Le processus orthographique chez le scripteur expert

Le modèle le plus fréquemment cité dans le domaine de l'orthographe est le modèle à double voie (formulé par MORTON en 1980, à partir de travaux auprès d'adultes cérébro-lésés), à l'élaboration duquel des psychologues d'orientation neuropsychologique ont largement contribué et qu'ils se sont efforcés d'affiner au fil des années, en proposant notamment d'y ajouter une troisième voie. Ce modèle est fondé sur le postulat que les mots familiers et les mots non familiers sur le plan orthographique sont traités par des procédures distinctes.

Pour produire des mots non familiers, le scripteur utilise la voie phonologique ou procédure d'assemblage. Quant aux mots familiers, les processus nécessaires à leur production constituent la voie lexicale ou procédure d'adressage (cf. Fig. 1 élaborée d'après H. KREMIN[22]).

[21] L'ensemble de ce chapitre prend appui sur les deux chapitres d'ouvrage suivants :
A. CONTENT, P. ZESIGER, L'acquisition du langage écrit, p. 181-203.
P. ZESIGER, Orthographe et écriture, p. 291-307.
[22] H. KREMIN, La neuropsychologie cognitive de l'orthographe, p. 131.

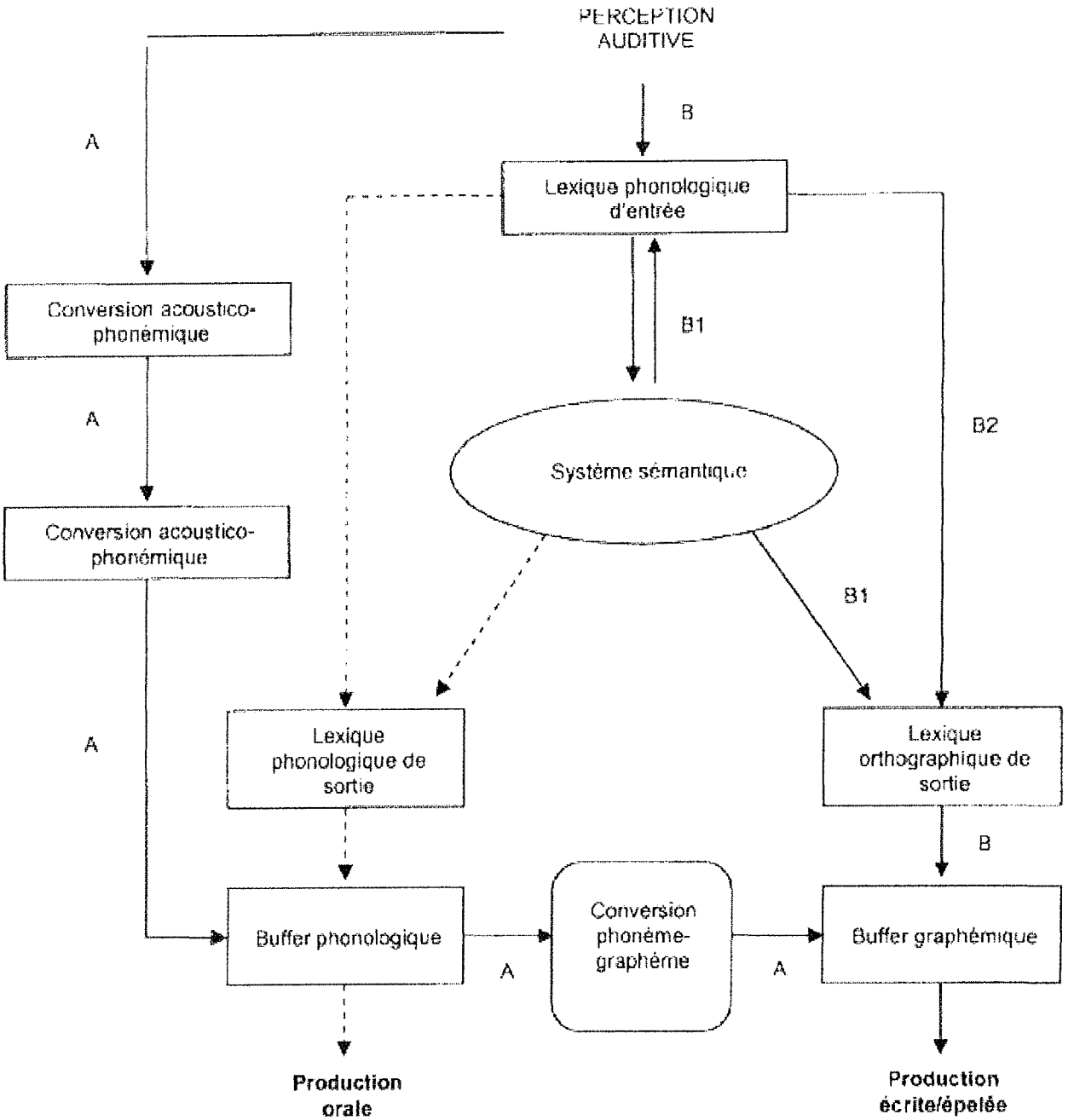


Fig. 1 :Représentation des mécanismes impliqués lors de l'écriture sous dictée :
A : voie non lexicale (assemblage) ; B : voie lexicale (adressage)
B1 : voie lexico-sémantique ; B2 : voie lexicale directe

Mais à cet endroit, une question se pose d'emblée : rendre compte des processus de production écrite de mots est-il de même nature que rendre compte de l' « *orthographe* » ?

2.1.1. La voie phonologique ou procédure d'assemblage

Après avoir analysé les propriétés acoustiques et/ou phonétiques du stimulus (ce qui est également le cas dans la procédure d'adressage), le scripteur devant produire un mot non familier doit tout d'abord segmenter l'émission sonore en phonèmes[23] puis convertir ces phonèmes en graphèmes[24]. Ces opérations sont possibles grâce à la mémoire tampon phonologique (ou buffer phonologique) qui stocke la représentation phonologique du mot pendant les processus de segmentation et de conversion.

2.1.2. La voie lexicale ou procédure d'adressage

Pour produire à l'écrit un mot familier, le scripteur va rechercher sa représentation orthographique dans son lexique orthographique qui est une sorte de mémoire à long terme de la structure des mots écrits.

En production spontanée, c'est l'information transmise par le système sémantique (où sont représentées les significations des mots) qui permet l'activation des représentations stockées dans le lexique orthographique.

En situation de dictée, la récupération des représentations orthographiques est consécutive à l'activation successive de la forme phonologique du mot dans le lexique phonologique d'entrée (permettant de reconnaître les mots entendus) puis de sa signification dans le système sémantique.

2.1.3. La voie complémentaire ou voie lexicale non sémantique

L'observation de certains patients cérébro-lésés pouvant, sous dictée, orthographier correctement des mots même irréguliers sans les comprendre suggère l'existence d'une troisième voie : l'activation des représentations orthographiques se ferait directement à partir du lexique phonologique d'entrée.

L'existence de cette voie pourrait également expliquer les confusions occasionnelles entre mots homophones hétérographes (comme "vin/ vingt", "tant/ temps", etc.) observées chez le sujet normal : si le scripteur ordinaire écrit par exemple "vin" à la

---

[23] Un phonème est un son ou un bruit de la chaîne parlée résultant de la combinaison de plusieurs traits articulatoires. C'est la plus petite unité distinctive de la chaîne orale.

[24] Un graphème est un signe écrit représentant un phonème de la langue orale : il peut être simple et correspondre dans ce cas à une lettre ou être complexe, c'est-à-dire correspondre à plusieurs lettres. C'est la plus petite unité distinctive et /ou significative de la chaîne écrite.

place de "vingt", c'est qu'il n'a pas accès au sens de ce mot, du fait peut-être d'une ambiguïté de la phrase dans laquelle il se trouve.

Quelle que soit la voie utilisée, les informations sont maintenues dans le « *buffer graphémique* » (mémoire de travail activant des modules de conversion, appelée également par certains auteurs « *mémoire tampon orthographique* » ou « *graphémique* ») pour aboutir ensuite à la réalisation motrice de la séquence écrite qui peut prendre différentes formes : étape allographique (noter une valeur phonétique avec différents signes graphiques possibles), épellation orale, écriture dactylographiée ou encore assemblage de lettres mobiles.

2.2. L'acquisition de l'orthographe

Dire que l'acquisition de l'orthographe se fait sur plusieurs années, allant des années préscolaires jusqu'à l'adolescence, voire jusqu'à l'âge adulte, suppose d'envisager l'orthographe comme un ensemble déterminé d'éléments à acquérir. Les recherches à ce sujet ont abouti à plusieurs modélisations de cette acquisition sous forme d'étapes, dont chacune se caractérise par une manière particulière de traiter les mots écrits en production.

Je m'interroge ici sur l'apparente synonymie que des chercheurs en neuropsychologie cognitive semblent établir entre « *orthographe* » et « *production de mots écrits* » : savoir « *orthographier* » signifie-t-il strictement la même chose qu' « *être en mesure de produire des mots écrits* » ? Comment expliquer alors, par exemple, que le scripteur expert soit capable d'écrire "*j'en veux vingt*" au lieu de "*j'en veux vin*" ? Le mot qui est prononcé [vɛ] peut s'écrire "vin", "vingt", "vînt" ou encore "vain" : selon certaines théories en neuropsychologie cognitive, le scripteur peut donc aller chercher dans son lexique orthographique le mot qui lui est dicté sous la forme [vɛ] mais il est capable de produire ce mot sous différentes formes écrites. Comment dès lors opérer un choix ? C'est toute l'importance du co-texte, de la construction syntaxico-sémantique auxquels ces chercheurs ne font pas référence. Et c'est à mon avis à ce niveau que se situe la différence entre « *orthographe* » et « *production de mots écrits* » : le scripteur saura « *orthographier* » s'il est capable de prendre en compte le sens de la phrase qu'il doit écrire et non pas de produire les mots les uns

à la suite des autres sans tenir compte de leurs liens. Je rejoins en cela l'opinion de C. BAUDESSON et O. SANDEVOIR pour qui « *l'orthographe d'une langue ne se limite pas à des mots isolés, même si l'on a pris soin de les présenter en contexte. Les acquisitions en orthographe lexicale ne sont pas superposables aux acquisitions en morphosyntaxe*[25] ».

Pour expliquer comment s'acquiert l'orthographe selon les théories de neuropsychologie cognitive, je partirai du plus général en proposant une "synthèse" de ce que les différents modèles avancent comme étapes de l'acquisition de l'orthographe. Ces différentes étapes illustrent le fait que l'enfant se base sur des indices qui varient au cours de l'apprentissage pour produire des mots écrits. Puis je décrirai un modèle en particulier, celui de U. FRITH, un "classique" de la littérature portant sur le langage écrit.

2.2.1. Les principales étapes de cette acquisition

A.CONTENT et P. ZESIGER citent les auteurs des principaux modèles de l'acquisition de l'orthographe et précisent qu'« *il se dégage un consensus autour de l'idée que le sujet passerait par divers stades (ou utiliserait diverses stratégies) dans le processus d'apprentissage qui va le mener des premiers gribouillis supposés représenter des mots écrits à la maîtrise de l'orthographe conventionnelle* [26]». A.CONTENT et P. ZESIGER préfèrent envisager le passage de l'une à l'autre phase sous la forme d'un continuum plutôt que sous celle de paliers comme il est proposé dans certains modèles qui distinguent, de manière parfois arbitraire, des sous-stades correspondants à des niveaux de maîtrise différents au sein d'un même stade.

- **L'orthographe « *symbolique* » ou « *pré-communicative* »**

L'enfant est confronté au système écrit dès son plus jeune âge mais il n'en comprend que tardivement l'utilité ou même les liens avec le langage oral. Au départ, l'enfant qui dit écrire fait des gribouillis indifférenciés, du point de vue de l'adulte. Puis ceux-ci se distinguent petit à petit quand l'enfant prend conscience que chaque mot doit être représenté différemment des autres puisqu'il est différent. Au fur et à

---

[25] C. BAUDESSON, O. SANDEVOIR, BELEC et l'évaluation de l'orthographe, p. 190.

mesure de son évolution, l'enfant intègre des pseudo-lettres ou des lettres à sa production écrite.

➢ **L'orthographe « *phonétique* »**

Un grand pas est franchi lorsque l'enfant comprend que l'écrit représente non pas des concepts mais des mots du langage oral. L'enfant doit alors avant tout prendre conscience des relations existant « *entre les unités graphiques de l'écrit et les unités sonores de la parole*[27] ». Ce processus passe par une analyse de plus en plus fine de la parole : c'est le développement de la « *conscience phonologique* » (ou analyse de la structure segmentale de la parole). D'après J. GOMBERT, l'enfant est capable d'un certain recul et d'une réflexion sur les sons de la parole aux alentours de 3-4 ans. Dans les langues dites « *transparentes* », où à un son correspond un seul graphème, l'enfant peut déjà à ce niveau produire à l'écrit un nombre important de mots corrects, une fois qu'il a appris le système de conversion phonème-graphème. En français en revanche, peu de mots sont réguliers[28], l'enfant doit donc également intégrer les différentes représentations écrites possibles de certains phonèmes (par exemple, le son [s] peut se représenter à l'écrit par la lettre s ou la lettre c) ainsi que les règles de la combinatoire (savoir par exemple que c'est placé devant les lettres e et i que la lettre c va produire à l'oral le son [s]). Ainsi, par ce développement, l'enfant élabore ce qui constitue, chez l'adulte, la voie phonologique (cf. supra) et qui est appelé, chez l'enfant, la « *stratégie alphabétique* » d'après le modèle proposé par U. FRITH.

➢ **L'orthographe « *lexicale* » ou « *conventionnelle* »**

L'élaboration de représentations orthographiques prend du temps et certains auteurs font l'hypothèse qu'elle se ferait par mémorisation des lettres situées aux extrêmes du mot pour se compléter vers l'intérieur[29]. Des auteurs tels que SPRENGER-CHAROLLES, SIEGEL & BECHENNEC (1997) ou encore R. TREIMAN

---

[26] A. CONTENT, P. ZESIGER, L'acquisition du langage écrit, op. cit., p.193.
[27] A. CONTENT, P. ZESIGER, ibid., p. 195.
[28] Les mots réguliers ont pour caractéristique d'avoir une représentation écrite qui découle d'une stricte correspondance phonème-graphème, comme par exemple les mots "lavabo" ou encore "moto".
[29] Selon PERFETTI (1989) et SEYMOUR (1990) repris par A. CONTENT, P. ZESIGER, L'acquisition du langage écrit, op. cit., p.197.

(1993)[30] ont montré qu'en fin de première année de scolarité primaire, les mots étant plus fréquemment rencontrés par les enfants sont mieux écrits que les mots peu fréquents. Ce processus de mémorisation de l'orthographe des mots serait donc déjà actif à ce moment.

A l'heure actuelle, il n'a pas encore été déterminé comment se construit le lexique orthographique dans lequel sont stockées les représentations orthographiques des mots. Certains auteurs penchent pour l'intervention de facteurs phonologiques : c'est la capacité de reconnaître des mots sur la base d'indices complets[31] ou redondants[32] qui permettrait la mise en place d'un lexique orthographique. D'autres auteurs ont suggéré que les « *capacités de mémorisation visuelle* » pourraient également jouer un rôle dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale mais les données tendant à le prouver restent limitées[33].

- **L'orthographe « *par analogie* »**

Il existe une alternative aux manières décrites ci-dessus d'orthographier un mot : c'est l'orthographe par analogie qui combine l'orthographe phonétique et l'orthographe lexicale. Je citerai ici l'exemple donné par A. CONTENT et P. ZESIGER : « *si le sujet ne connaît pas l'orthographe correcte du mot "gomme", il peut néanmoins l'écrire correctement en mobilisant soit ses connaissances lexicales relatives aux mots "pomme", "comme", "somme", etc., soit ses connaissances sub-lexicales indiquant que la rime "omme" est souvent transcrite par -OMME en français*[34] ». Selon certains auteurs, cette stratégie pourrait déjà être efficace chez des enfants de 7 ans.

- **L'orthographe basée sur la morphologie**

Ce n'est que depuis peu que des chercheurs s'intéressent de plus près au rôle que joue la morphologie[35], et notamment la morphosyntaxe, dans l'apprentissage de

---

[30] Auteurs repris par A. CONTENT, P. ZESIGER, L'acquisition du langage écrit, op. cit., p.197.
[31] Selon ALEGRIA & MOUSTY (1997) ainsi que U. FRITH (1985), repris par A. CONTENT, P. ZESIGER, ibid., p. 197.
[32] Selon PERFETTI (1997), repris par A. CONTENT, P. ZESIGER, op. cit., p. 197.
[33] D'après A. CONTENT, P. ZESIGER, ibid., p.197.
[34] A. CONTENT, P. ZESIGER, ibid., p.198.
[35] La morphologie est la « partie de la linguistique qui étudie la forme des mots et/ ou de la syntaxe (morphosyntaxe), ainsi que les règles de combinaison qui régissent leur formation » (F. BRIN, C. COURRIER, E. LEDERLE, V. MASY, Dictionnaire d'orthophonie, p.121).

l'orthographe. Une distinction est faite entre la « *morphologie flexionnelle*[26] » (accord en genre et en nombre, conjugaison) et la « *morphologie dérivationnelle*[36]» (changement de catégorie grammaticale, champ dérivationnel). La majorité des chercheurs s'accordent à dire que l'apparition de compétences morphologiques survient assez tard dans l'apprentissage de l'orthographe. La prise en compte des éléments morphologiques de la langue se ferait apparemment de manière progressive, pouvant commencer dès la première année de scolarité primaire.

Après avoir brièvement exposé les stades d'acquisition de l'orthographe les plus couramment proposés dans la littérature à laquelle j'ai eu accès, je me propose de considérer d'un peu plus près le modèle de U. FRITH datant de 1980 et revu en 1985 par son auteur.

2.2.2. Le modèle de U. FRITH

Selon U. FRITH, l'apprentissage de l'orthographe nécessiterait le passage par quatre étapes ou quatre « *stades* »:

- le « ***stade symbolique*** » qui est celui durant lequel l'enfant construit ses connaissances sur la langue (ou connaissances métalinguistiques) : il devient capable de définir ce qu'est une lettre, un mot, une phrase, une ligne, etc.,
- le « ***stade logographique*** » durant lequel l'enfant copie des formes écrites dont il a mémorisé les caractéristiques visuelles,
- le « ***stade alphabétique*** » qui correspond à la période où l'enfant devient capable de convertir des sons en lettres,
- enfin, le « ***stade orthographique*** » qui voit l'émergence d'une « *production fondée sur le rappel de représentations de la forme écrite des mots ou des morphèmes stockés dans le lexique* [37]».

Les critiques ayant été faites à ce modèle concernent essentiellement la notion de « *stades* » utilisée par U. FRITH, qui implique l'idée d'une succession stricte dans le

---

[36] A. CONTENT, P. ZESIGER, L'acquisition du langage écrit, op. cit., p.199.
[37] A. CONTENT, P. ZESIGER, ibid., p.194.

développement. Les études ayant été faites depuis sa parution tendent à montrer que plusieurs procédures peuvent être utilisées conjointement par l'enfant pour parvenir à orthographier un mot. Il faudrait donc plutôt parler de « *stratégies* » que de « *stades* ». Par ailleurs, l'existence d'une stratégie logographique dans le cadre du développement de l'écriture est actuellement fortement remise en question par des auteurs comme L. SPRENGER-CHAROLLES et S. CASALIS[38].

2.3. Les relations entre lecture et orthographe

La tâche d'orthographier passe par l'évocation de mots écrits, ce qui nécessite la maîtrise de plusieurs compétences, notamment la capacité de structurer ses idées et de les coder sous une forme linguistique. Or la première différence entre lecture et écriture a trait aux caractéristiques des unités à traiter : « *en lecture, les graphèmes sont écrits donc permanents ; en production, les unités à traiter (phonèmes) sont plus fugaces et posent des problèmes de discrimination et d'identification avant d'être traduits* (J.-P. JAFFRÉ et M. FAYOL, 1997)[39] ». Cela ajoute donc une étape supplémentaire par rapport à la lecture où il s'agit de reconnaître des mots. Comme le rappellent D. ROCH et C. FRANCOIS, « *écrire est une activité de rappel (de formes orthographiques), alors que lire est une activité de reconnaissance, la reconnaissance étant plus facile que le rappel* (P. MOUSTY et J. ALEGRIA, 1996)[40]». En effet, d'après ces auteurs et d'autres comme L. EHRI et C. A. PERFETTI, orthographier un mot nécessite de disposer de représentations orthographiques complètes alors qu'il est possible de lire avec des représentations partielles, soit en s'aidant du contexte, soit en opérant un choix parmi un nombre restreint de candidats dans le lexique.

Au delà de cette différence fondamentale entre les activités de lecture et d'orthographe, il faut remarquer que les modèles permettant de décrire ces deux activités ont les mêmes caractéristiques de base, à savoir deux voies possibles de traitement, par assemblage ou adressage. Que ce soit pour lire ou écrire, il est nécessaire de passer par un même lexique orthographique et de connaître le

---

[38] D. ROCH, C. FRANÇOIS, Synthèse des modèles théoriques et réflexion sur la rééducation de l'orthographe, p.231.
[39] D. ROCH, C. FRANÇOIS, ibid., p. 230.

système alphabétique. La médiation phonologique joue également un rôle en lecture et en orthographe. Outre ces ressemblances au niveau des processus, ces deux activités apparaissent également interdépendantes dans leur développement. L'interaction entre la lecture et l'orthographe dans le développement est décrite par deux auteurs : L. EHRI et U. FRITH. Mais dans un souci de concision, je me contenterai de reprendre le modèle de U. FRITH dont j'ai déjà décrit les fondements (cf. 2.2.2.).

L'intérêt du modèle conçu par U. FRITH réside principalement dans le fait que l'acquisition de la lecture et de l'orthographe prennent appui l'une sur l'autre, conduisant à un développement décalé dans le temps. Dans ce modèle, le régulateur des acquis et le stimulateur de changement sont tantôt la lecture, tantôt l'écriture (cf. Fig. 2, d'après F. ESTIENNE[41]).

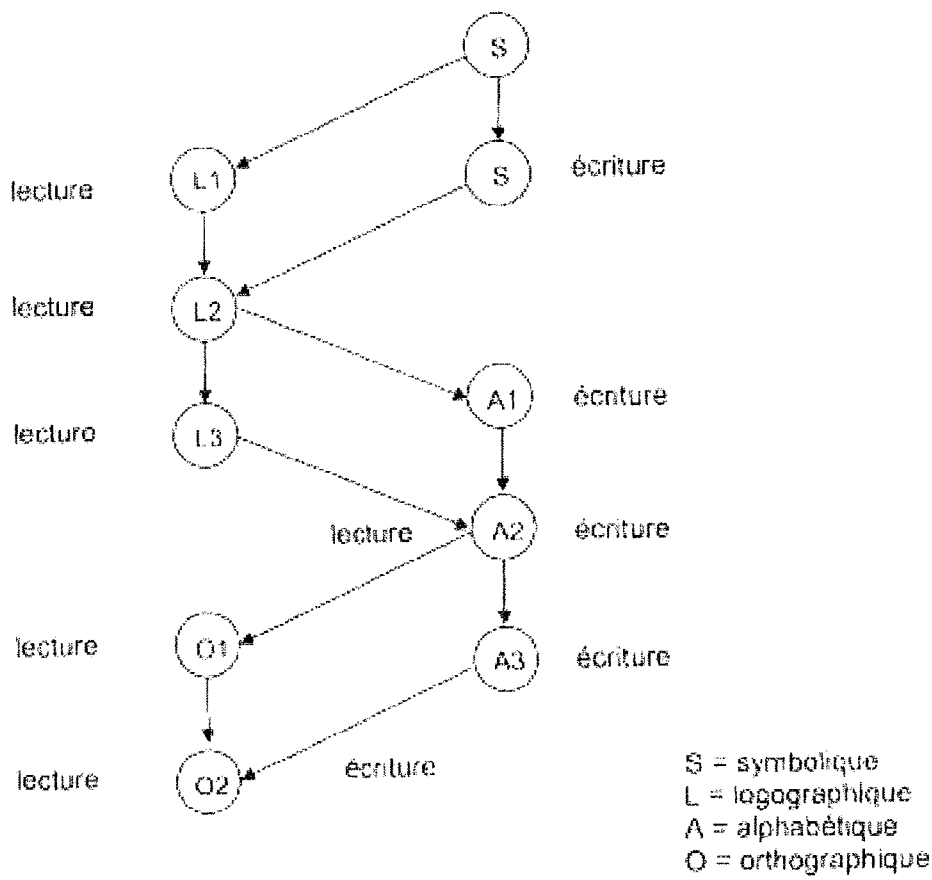


Fig. 2 : Modèle d'acquisition de la lecture et de l'écriture (modifié d'après Frith, 1986)

---

[40] D. ROCH, C. FRANCOIS, Synthèse des modèles théoriques et réflexions sur la rééducation de l'orthographe, op. cit., p. 230.
[41] F. ESTIENNE, Les modèles génétiques et les dyslexies, op. cit., p.35.

L'étape S1 correspond au moment où l'enfant comprend que l'écrit a une signification. En début d'apprentissage, U. FRITH postule une avance de la lecture (ou bien de la reconnaissance de mots écrits ?) sur l'écriture de mots (ou la production de mots écrits ?), la stratégie logographique (traitement de l'information écrite sur la base d'indices visuels) apparaissant d'abord au niveau de la reconnaissance et seulement ensuite dans la production. Puis ce serait l'écriture qui prendrait le pas sur la lecture : à l'étape S2, l'enfant commence à conférer une signification stable à certaines lettres et à certains mots et c'est en tentant de les écrire qu'il découvre le système alphabétique. Enfin, la stratégie orthographique apparaîtrait d'abord sur le versant de la lecture, les mots écrits pouvant être plus facilement reconnus que produits sur la base d'indices orthographiques.

Cependant, une récente étude de L. RIEBEN (réalisée, il est vrai, sur un nombre restreint d'enfants, 21 au total) portant sur la recherche et la copie de mots, n'a pas permis de retrouver les décalages alternés systématiques entre lecture et écriture que décrit U. FRITH : « *Il s'agit plutôt de considérer qu'un éventail complet des stratégies de lecture et d'écriture peut être observé dans un intervalle temporel à peine plus long qu'une année, située, pour des enfants dans la norme, entre 4/5 ans et 5/6 ans* [42]».

Une fois encore, le lecteur se heurte à la question de la synonymie entre « *écriture* » et « *production de mots écrits* ». D'après ce que j'ai pu comprendre de leurs travaux, les auteurs cités ont étudié les stratégies nécessaires à la « *production de mots écrits* ». Or, « *orthographier* » ne me semble pas se limiter à écrire bout à bout des mots sans lien entre eux. Ces auteurs n'expliquent donc pas comment l'enfant apprend véritablement à écrire, dans le sens d' « *orthographier* ».
Par ailleurs, les modèles, cités ici, permettant de rendre compte de l'acquisition de l'orthographe, découlent directement de l'étude d'adultes ayant des lésions neurologiques acquises, ce qui soulève une question fondamentale : qu'en est-il de l'environnement dans lequel se développe l'enfant ? Il ne viendrait, je pense, à l'idée de personne de nier son influence sur le développement de l'enfant. Et pourtant, aucun auteur cité précédemment ne semble en faire mention (d'après mes lectures

qui n'ont été, bien sûr, que partielles). Dans les modèles que j'ai évoqués, tout paraît se dérouler hors contexte socio-culturel. Finalement, cela me semble comparable, en médecine, à une description de mécanismes qui se dérouleraient "in vitro". Reste à exposer tout ce qui entre en jeu dans l'acquisition de l'orthographe "in vivo".

Pour ces raisons, l'approche neuropsychologique ne me satisfaisant que partiellement, je me suis tournée vers un auteur qui s'est intéressé, dans ses travaux, au contexte socio-culturel dans lequel se construit l'enfant : G. CHAUVEAU. Cet auteur propose une approche socioculturelle et langagière de l'écrit, à la fois de la lecture et de l'écriture.

3. *Approche socioculturelle et langagière de l'écriture*

L'écriture ne pouvant se résumer, à mon avis, à l'acquisition de mécanismes de base et de savoir-faire instrumentaux décrits en neuropsychologie, il faut la replacer dans le contexte socioculturel dans lequel elle se construit et s'inscrit. G. CHAUVEAU reprend la description que fait VYGOTSKI du processus de développement mental de l'enfant qui s'applique particulièrement, selon lui, à celui du langage écrit : c'est un « *processus d'appropriation d'expériences sociales préexistantes* [43]». Autrement dit, l'enfant doit faire siennes les pratiques culturelles de l'écrit de la société dans laquelle il vit et grandit, doit acquérir un rôle social de scripteur avant d'avoir la maîtrise des compétences techniques pour écrire.

A la suite de G. CHAUVEAU, je cherche à mieux comprendre comment l'enfant entre dans le monde de l'écrit puis comment il découvre le « *savoir-écrire* ». Je décris ensuite le « *plurisystème* » que constitue, d'après N. CATACH, le système d'écriture du français, afin que le lecteur prenne conscience de ce que l'enfant, puis l'adulte scripteur, doit parvenir à maîtriser. Enfin, j'évoque les interactions scripteur expert/ apprenti scripteur qui ont été décrites par G. CHAUVEAU mais également par

---

[42] L. RIEBEN, Les stratégies de recherche et de copie de mots se développent-elles conjointement ?, p.88.
[43] G. CHAUVEAU, Comment l'enfant devient lecteur, p. 147.

d'autres auteurs appartenant à un courant plutôt pédagogique : ces interactions peuvent en effet permettre à l'apprenti scripteur d'évoluer dans sa maîtrise de l'écrit.

3.1. L'entrée dans le "monde" de l'écrit

D'après G. CHAUVEAU[44], cette entrée dans le monde de l'écrit comporte trois dimensions essentielles :

- une dimension « ***linguistico-conceptuelle*** » qui consiste à comprendre le système écrit et ce que c'est qu'écrire (ou que lire),
- une dimension « ***culturelle*** » : l'enfant pourra entrer dans l'écrit s'il a eu autour de lui des exemples d'adultes lisant ou écrivant, qui lui ont donné l'idée d'une culture spécifique de l'écrit, et s'il a lui-même eu des expériences d'écriture et de lecture,
- une dimension « ***sociale*** » qui revient à partager les activités de lecture et d'écriture avec des personnes qui savent lire et écrire.

C'est pour comprendre justement comment l'enfant découvre les fonctions et les pratiques culturelles de l'écriture que G. CHAUVEAU a analysé les productions écrites d'enfants de 4 ans observés dans leur milieu familial. Cette analyse lui a permis d'isoler cinq fonctions principales de ces premiers écrits[45] :

- « ***agir sur les autres*** » (en écrivant en gros STOP pour barrer un accès, par exemple),
- « ***identifier ou personnaliser des objets*** » (en écrivant son nom dessus notamment),
- « ***expliquer un dessin*** » (en l'annotant),
- « ***produire des récits*** » (transcrire par une pseudo-écriture ce que l'on raconte à un interlocuteur),
- « ***communiquer à distance avec les autres*** » (en envoyant par exemple une carte postale sur laquelle sont tracés quelques signes).

L'enfant cherche donc à écrire avant même d'avoir appris les mécanismes de l'écriture : c'est parce qu'il ressent ce besoin d'écrire, qu'il s'approprie graduellement

---

[44] G. CHAUVEAU, Comment l'enfant devient lecteur, op. cit., p.150.
[45] G. CHAUVEAU, ibid., p. 151-153.

les différentes fonctions de l'écriture, qu'il pourra entrer dans l'apprentissage des règles qui la régissent. Ainsi, l'acquisition de l'écriture passe nécessairement par une dimension culturelle. D'après G. CHAUVEAU, le processus technique (la maîtrise du savoir-écrire) « *prend son sens et son efficacité en s'inscrivant dans un* ***processus d'acculturation***[46] *ou* ***d'intégration culturelle*** » qui passe simultanément par un processus d'extériorisation (s'intégrer aux pratiques culturelles du groupe social) et un processus d'intériorisation (intérioriser, assimiler ces mêmes pratiques culturelles)[47].

Les dimensions linguistico-conceptuelle et socio-culturelle évoquées par G. CHAUVEAU me semblent évidemment primordiales pour permettre à un enfant *ordinaire* d'entrer dans le monde de l'écrit. J'estime pourtant que s'il est nécessaire de baigner l'enfant pré-lecteur et pré-scripteur dans ces deux dimensions, ceci n'en est pas pour autant suffisant : les orthophonistes sont en effet amenés à rencontrer des enfants dyslexiques et/ou dysorthographiques qui ont eu toutes les stimulations, les modèles adultes nécessaires et qui ne sont pas pour autant entrés dans l'écrit. Or G. CHAUVEAU n'évoque pas, à ma connaissance, ces enfants, ce qui, forcément, ne permet pas de répondre aux attentes d'orthophonistes confrontés aux « *pathologies du langage écrit* ».

Je vais maintenant m'intéresser à l'acquisition conceptuelle du savoir-écrire chez l'enfant, décrite par G. CHAUVEAU.

3.2. La découverte du savoir-écrire

Dans ses travaux d'inspiration piagétienne, E. FERREIRO a cherché à découvrir la psychogenèse du lire-écrire en tentant de mettre à jour « *ce que l'enfant conçoit et comprend, ce qu'il s'apprend lui-même de l'activité de lecture-écriture et du système interne de l'écrit*[48] ». A la suite de ces travaux, G. CHAUVEAU a souhaité étudier « *l'évolution des idées des enfants non lecteurs sur l'écriture et la*

---

[46] G. CHAUVEAU définit ainsi le terme d' « *acculturation* » : « *a) processus par lequel un individu ou un groupe assimile la culture d'un autre groupe ; b)adaptation d'un individu à une culture étrangère avec laquelle il est en contact* », in G. CHAUVEAU, Comment l'enfant devient lecteur, p. 156.
[47] G. CHAUVEAU, ibid., p.156.
[48] J.-P. ROZAS, Constructeurs de mots en maternelle. Pour découvrir l'orthographe, op. cit., p.18.

lecture[49] » au travers de recherches qui ont porté sur plusieurs centaines d'enfants français et portugais de 4 à 6 ans et dans lesquelles il était demandé à chaque enfant d'écrire « *avec son écriture à lui* » des mots dictés puis de les lire en montrant avec son doigt et éventuellement d'expliquer comment il avait fait. Je reprends ici la description que fait G. CHAUVEAU des cinq niveaux d'écriture observés[50], et des interprétations qu'il propose. N'oublions pas, en effet, qu'il ne s'agit que d'interprétations de la part d'un adulte : l'enfant lui-même considère qu'il écrit, quel que soit son niveau.

➢ « *Niveau 1 :* ***traces ou simili-écriture*** »

L'enfant trace des vagues, des zigzags, des ondulations auxquels il peut attribuer plusieurs significations différentes en rapport ou non avec le mot dicté : « *Il saisit la différence écriture/ dessin, mais il semble se préoccuper essentiellement de la trace matérielle et non du contenu sémantique*[51] ».

➢ « *Niveau 2 :* ***écriture prélinguistique (ou grapho-perceptive)***»

L'enfant opère une distinction entre chaque item dicté mais les critères utilisés sont seulement grapho-perceptifs (sortes de logos qui correspondent à des référents) et non linguistiques. L'enfant ne fait pas encore de relation entre la forme orale et la forme écrite du langage : par exemple, la longueur de sa production écrite ne tient pas compte de la longueur ou de la quantité des éléments entendus. Il ne fait pas de séparations entre les mots, il perçoit sa production écrite « *comme un tout indivisible*[52] ».

➢ « *Niveau 3 :* ***écriture segmentée*** »

L'enfant tient compte de la chaîne sonore, de ce qu'il entend lorsqu'il produit une trace écrite et non de la signification de ce qu'il entend (le référent). Il fait par exemple une différence entre la longueur d'une phrase et celle d'un mot. Il commence également à segmenter en groupes de mots, mots et parfois même en

---

[49] G. CHAUVEAU, ibid., p.161.
[50] G. CHAUVEAU, Comment l'enfant devient lecteur, op. cit., p. 161-166.
[51] G. CHAUVEAU, ibid., p.162.
[52] G. CHAUVEAU, ibid., p. 162.

syllabes. En "relisant", il essaye de faire coïncider le nombre de segments écrits avec le nombre de segments oralisés.

➢ « *Niveau 4 :* ***écriture phonique*** »

La production écrite de l'enfant découle de l'analyse qu'il fait de l'émission sonore. L'enfant écoute, essaie d'isoler certains phonèmes (principalement ceux en position initiale et avec une facilité pour les voyelles) et seulement ensuite se lance dans la production écrite, en parvenant à employer certains phonogrammes (lettres-sons) à bon escient.

➢ « *Niveau 5 :* ***écriture (presque) alphabétique*** »

« *L'écrit est pensé comme transcription d'une succession ordonnée des sons de l'énoncé oral*[53] ». L'enfant utilise une écriture phonétique (ou presque).

G. CHAUVEAU arrête là sa description des aspects "fonctionnels" du développement de l'écriture chez l'enfant, il ne parle pas d' « *orthographe* » puisqu'il ne s'intéresse qu'à ce que l'enfant perçoit de l'écriture avant d'en apprendre à l'école les mécanismes. De son point de vue, l'orthographe relèverait donc de "l'institutionnel".

Je me propose de reprendre maintenant la description que fait G. CHAUVEAU de notre système d'écriture alphabétique afin de mieux cerner les compétences qui vont être nécessaires à l'enfant pour le maîtriser.

3.3. Description de notre système d'écriture alphabétique

La description que font des linguistes (comme N. CATACH, par exemple) de l'écriture de la langue française la désigne comme un **plurisystème**[54] composé en fait de trois codes. Avant de savoir réellement écrire, l'enfant doit maîtriser ces trois codes[55].

---

[53] G. CHAUVEAU, Comment l'enfant devient lecteur, op. cit., p. 165.
[54] N. CATACH, L'orthographe, p.53.

➢ **Le code phonographique**

Il rend compte d'environ 80% de l'écriture du français. Le français écrit est en effet d'abord « *phonographique* » : notre écriture reproduit tous les aspects phonologiques de tous les mots. Le code phonographique est constitué de phonogrammes qui sont des lettres ou groupes de lettres notant des sons du langage. Ainsi, le son [p] est transcrit par le phonogramme (ou la lettre) (p) tandis que le son [u] est transcrit par un phonogramme constitué de deux lettres, (o) et (u).

En français, le lecteur débutant peut cependant rencontrer certaines difficultés : en effet, certains sons peuvent être transcrits par des graphèmes[56] différents. Par exemple, le son [k] peut se transcrire avec les lettres (c), (k), (qu), et parfois même (ch) (dans le mot "orchestre" par exemple). Parfois également, deux sons sont représentés à l'écrit par un seul graphème : les sons [ks] peuvent s'écrire sous la forme de la lettre (x). D'autre part, tous ces phonogrammes (lettres-sons) s'assemblent suivant des règles précises qui peuvent parfois aboutir à une modification de leur prononciation : c'est ce qui est appelé la « ***combinatoire*** ». Une lettre est prononcée différemment suivant sa position dans une séquence donnée de lettres et selon les lettres précédentes et suivantes. Par exemple, quand il entend [bo], l'enfant doit savoir qu'il peut écrire (b+o) mais qu'il peut également transcrire ces deux sons en combinant (b+a+u) ou (b+e+a+u).

Ce que G. CHAUVEAU nomme la « ***compétence grapho-phonétique*** » n'est pas maîtrisée avant 6 ou 7 ans, pour ce qui est de la langue française, et relève d'un enseignement explicite dispensé à l'école élémentaire.

➢ **Le code morphographique**

Il est ainsi décrit par G. CHAUVEAU : « *La chaîne écrite ne se limite pas à transcrire la chaîne orale (les sons). Elle transcrit la chaîne orale* plus autre chose. *Certains graphèmes ne traduisent pas du son mais du sens. C'est la partie visuelle et notionnelle des mots*[57] », exemples : "hau**t**, les petit**s** garçon**s** ri**ent**, tu regarde**s**".

Ces graphèmes porteurs de sens peuvent être de deux types :

---

[55] G. CHAUVEAU, Comment l'enfant devient lecteur, op.cit., p.88-91.
[56] Je rappelle qu'un « *graphème* » est le signe écrit correspondant à un phonème.
[57] G. CHAUVEAU, ibid., p.90.

- des **morphèmes lexicaux** qui indiquent l'appartenance d'un mot à une famille de mots, exemple : "hau**t**" qui appartient à la même famille que "haute, hauteur".
- des **morphèmes grammaticaux** qui marquent les différences de genre (ex : une mariée), de nombre (ex : des chat**s**), de mode (ex : que je cour**e**) ou de temps (ex : je cour**s**).

Ces morphogrammes représentent environ 10% des unités constituant un énoncé écrit.

➢ **Le code logographique**

Pour pouvoir différencier à l'écrit des mots qui se prononcent de la même manière à l'oral (des homophones tels que verre/ ver/ vers/ vair), le scripteur doit donner au lecteur des indices visuels que G. CHAUVEAU nomme des « ***logogrammes*** ». Ceux-ci constituent moins de 5% des éléments graphiques d'un texte écrit.

3.4. Interaction adulte / apprenti scripteur

Dans le domaine de la lecture, G. CHAUVEAU et ses collaborateurs ont réalisé au cours de leurs recherches ce qu'ils ont appelé des « *entretiens métacognitifs*[58] » afin d'aider l'enfant à entrer dans une démarche efficace de lecture[59]. En ce qui concerne l'écriture, plusieurs auteurs font mention d'« ***entretiens métagraphiques*** ». Ce type d'entretien a été mis au point dans les années 1990 par J.-P. JAFFRÉ, en collaboration avec l'équipe LEA (Linguistique de l'Ecrit et de l'Acquisition). Il consiste en un double recueil de données : « *texte écrit par l'élève dans un cadre d'atelier d'écriture, et entretien mené avec l'élève pendant ou juste après la production graphique*[60] ». Pour J.-P. JAFFRÉ, « *le terme de métagraphique désigne [...] l'ensemble des activités mentales destinées à comprendre et expliciter la raison*

---

[58] La métacognition est « *la capacité qu'a une personne de réfléchir à ce qu'elle est en train de penser, et par conséquent sur ce qu'elle apprend, et la façon dont elle procède pour effectuer une tâche cognitive* » (F. BRIN, C. COURRIER, E. LEDERLE, V. MASY, Dictionnaire d'orthophonie, op. cit., p.117).

[59] M. BOT, Etat des lieux de la notion d'évaluation et des pratiques orthophoniques concernant l'évaluation initiale des troubles développementaux du langage écrit, op. cit., p.44.

[60] N. CORDARY, Régularités mises en œuvre dans la gestion de la finale des participes passés par les élèves de lycée, op. cit., p.102.

d'être des traces graphiques[61] ». J. DAVID parle quant à lui d'« ***explications métagraphiques***[62] », c'est-à-dire des justifications données par l'enfant sur ses productions écrites, qui ont avant tout une valeur heuristique à ses yeux puisqu'elles permettent de mettre en évidence les stratégies effectivement utilisées par l'enfant. J. DAVID admet cependant, et c'est en cela qu'il rejoint G. CHAUVEAU, que « *cet entraînement à écrire, à réviser et à justifier produit des effets d'apprentissage tout aussi inévitables que nécessaires*[63] ». Il rappelle que ces effets ont déjà été décrits, notamment par J. DOWNING et J. FIJALKOW (1984) sous le concept de « ***clarté cognitive*** » ou encore par J. GOMBERT (1990) ainsi que B. NOËL (1991) qui ont employé, tout comme G. CHAUVEAU, les termes d'« ***activités métacognitives*** ».

D. COGIS et M. ROS s'interrogent sur la portée didactique de l'utilisation de « *verbalisations métagraphiques* »[64]. Elles rappellent que les entretiens métagraphiques ont servi dans un premier temps à faire progresser la recherche dans le domaine de la production écrite. Actuellement, l'utilisation de ces verbalisations métagraphiques lors de l'apprentissage de l'orthographe inaugure une nouvelle méthode didactique qui *« favorise l'exercice de la pensée pour acquérir des connaissances*[65] ». Ces auteurs voient dans cet outil une manière de "requalifier" les élèves dits "en difficulté" en les reconnaissant comme sujets. Elles concluent en assurant que « *ce qui est en jeu dans les verbalisations métagraphiques, c'est bien la construction des savoirs et savoir-faire orthographiques*[66] ».

Mais en quoi consistent donc ces explications métagraphiques ?

P. LEFRANCOIS classe ces explications en trois catégories[67] :

- commentaires faisant appel au « ***métalangage***[68] » quand l'enfant utilise le vocabulaire grammatical ou lorsqu'il se sert de « *termes qui vont de pair avec la métalangue* »,

---

[61] J.-P. JAFFRE, cité par J.-P. SAUTOT, Construction de la norme orthographique : quelques avatars pédagogiques, p.113.
[62] J. DAVID, La dimension orthographique dans les écrits des jeunes enfants, op. cit., p.31.
[63] J. DAVID, ibid., p.32.
[64] D. COGIS, M. ROS, Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ?, op. cit., p.89-98.
[65] D. COGIS, M. ROS, ibid., p.97.
[66] D. COGIS, M. ROS, ibid., p.97.
[67] P. LEFRANCOIS, Comment résout-on les problèmes liés aux homophones au primaire ?, p.68-69.
[68] Le métalangage est la « *partie du langage utilisée pour expliquer, décrire une langue et son fonctionnement, pour définir les termes utilisés pour la décrire, et/ou pour parler de ses propres*

- explications d'ordre **métalinguistique** qui « *témoignent d'une réflexion sur la langue ou d'un recours au sens du mot, mais sans appel au métalangage* »,
- « *commentaires portant sur la* ***trace graphique*** *ou sur d'autres* ***éléments extérieurs au scripteur****, tels que l'environnement, les mots déjà écrits dans le texte, l'enseignant, etc., sans aucune réflexion d'ordre métalinguistique ni utilisation de métalangage* ».

P. LEFRANCOIS réunit les deux premiers types d'explications sous le terme de commentaires « *méta* » qui reflètent, selon elle, « *un niveau plus poussé de connaissances et de réflexion sur la langue* ».
Elle fait l'hypothèse que ces commentaires devraient être davantage présents chez les élèves plus âgés et qu'ils devraient être plus souvent retrouvés lorsque la graphie résultante est correcte.

Pour désigner ces explications « *méta* », les psycho-cognitivistes parlent quant à eux de « ***capacités métalinguistiques***[69] ». L'adulte demande à l'enfant de mettre en mots ses procédés d'écriture, d'expliquer comment il fait pour écrire, pourquoi il choisit telle orthographe et non telle autre, etc. « *C'est lui qui saisit ce qui est dit dans ce qui se dit, qui organise les traces des raisonnements au tableau pour soutenir l'activité mentale, qui perçoit les obstacles, les confusions notionnelles, qui repère les futures directions à prendre dans la "zone proximale de développement", qui fait face à l'imprévu*[70] ». C'est à l'adulte de rebondir sur ce que lui donne à voir l'enfant de ses procédures, le but étant que l'enfant arrive par ce biais à développer ses connaissances de l'écrit et à rendre plus efficiente sa production écrite.

J'ai donc abordé dans ce premier chapitre deux points de vue très différents. D'un côté, les chercheurs en neuropsychologie cognitive se basent sur le fonctionnement

---

messages » (F. BRIN, C. COURRIER, E. LEDERLE, V. MASY, Dictionnaire d'orthophonie, op. cit., p.117).

[69] cf. M. BOT, Etat des lieux de la notion d'évaluation et des pratiques orthophoniques concernant l'évaluation initiale des troubles développementaux du langage écrit, p. 45 : les capacités métalinguistiques sont les « *capacités à réfléchir sur le langage, la parole et leur utilisation, et (les) capacités de contrôle conscient et intentionnel des procédures de traitement linguistique en compréhension et en production ou en expression* ». (F. BRIN, C. COURRIER, E. LEDERLE, V. MASY, Dictionnaire d'orthophonie, op. cit., p.33).

[70] D. COGIS, M. ROS, Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ?, op. cit., p.96.

de l'orthographe chez l'adulte ou chez l'enfant, à partir de l'étude de sa pathologie. De l'autre, les auteurs que j'ai désigné comme ayant une approche socioculturelle et langagière de l'orthographe se centrent plutôt sur l'enfant qui entre dans l'écrit et les stimulations environnementales qui lui sont nécessaires.

Ces deux manières d'envisager l'écriture me semblent tout aussi importantes l'une que l'autre en orthophonie. Les travaux en neuropsychologie cognitive peuvent permettre aux orthophonistes de mieux comprendre les dysfonctionnements chez un enfant dysorthographique. Cette approche ne saurait, à mon sens, être suffisante, d'abord en ce qui concerne l'évaluation des troubles mais surtout d'un point de vue rééducatif. En effet, il me semble nécessaire d'envisager l'enfant dans sa globalité : un dysfonctionnement dans l'une des deux voies décrites par les chercheurs en neurologie peut fort bien être compensé ou aggravé suivant notamment les stimulations dont jouit l'enfant dans son environnement socio-culturel. De plus, il me paraît dangereux d'envisager la production écrite que sous forme de fonctionnement-dysfonctionnement. C'est en effet s'engager, selon moi, dans une sorte de prédétermination. En gros, cela pourrait se résumer par : « *tu as un dysfonctionnement au niveau des mécanismes qui te permettent d'écrire, donc tu ne pourras jamais être bon en orthographe* ». C'est nier toute la richesse de l'humain qui peut compenser une fonction déficiente par une autre afin de parvenir à un même résultat. Les auteurs décrivant les interactions entre scripteur expert et apprenti scripteur rendent à l'enfant, me semble-t-il, son statut d'acteur : l'enfant, à condition d'être guidé, peut agir d'une manière ou d'une autre pour surmonter ses difficultés. Selon ces auteurs, l'enfant pourrait donc surmonter ses difficultés mais qu'en est-il lorsqu'il présente une « *pathologie du langage écrit* » ? L'enfant peut-il réellement surmonter de véritables troubles, même soutenu dans ses efforts par des interactions avec l'adulte ? Or ces auteurs n'abordent pas la question des « *pathologies du langage écrit* », comme si pour eux elles n'existaient pas vraiment.

Ainsi, il serait intéressant, à mon avis, d'envisager le rôle complémentaire des deux points de vue que j'ai décrits pour considérer l'écriture. En effet, chacune de ces approches a ses limites qui peuvent être dépassées par la prise en considération de l'autre approche. En orthophonie, il me semble particulièrement important de ne pas se limiter à un point de vue mais de pouvoir envisager différentes approches afin de s'adapter à l'enfant en souffrance qui vient consulter.

Dans la dernière partie de ce chapitre, je vais justement aborder les troubles du langage écrit tels qu'ils peuvent être rencontrés en orthophonie.

4. *Les « pathologies du langage écrit », versant orthographe*

La Nomenclature Générale des Actes Professionnels, révisée en 2002, stipule que les orthophonistes sont habilités à conduire des « *rééducations des* ***pathologies du langage écrit*** ». Dans ses *Indications de l'orthophonie dans les troubles du langage écrit chez l'enfant*[71], datant de 1997, l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé (ANAES) s'intéresse tout particulièrement à ces « ***troubles de l'acquisition et de l'expression du langage écrit*** », autre manière de désigner les « *pathologies du langage écrit* ». Le groupe de travail de l'ANAES propose alors la définition suivante de ces troubles d'acquisition : « *difficulté durable dans la progression de l'acquisition du langage écrit chez l'enfant* ». Par ailleurs, il introduit une distinction entre « *troubles spécifiques de l'acquisition du langage écrit* » et « *troubles secondaires* ».

4.1. Troubles spécifiques / troubles secondaires du langage écrit

Les « *troubles spécifiques de l'acquisition du langage écrit* » sont communément appelés « *dyslexies/dysorthographies* ». L'originalité de ces troubles spécifiques « *tient à ce que ceux-ci ne peuvent être mis en rapport direct avec des anomalies neurologiques ou des anomalies anatomiques de l'organe phonatoire, pas plus qu'avec une déficience auditive grave, un retard mental ou un trouble sévère du comportement et de la communication. Ces troubles sont considérés comme* ***primaires****, c'est-à-dire que leur origine est supposée développementale, indépendante de l'environnement socio-culturel d'une part, et d'une déficience*

[71] AGENCE NATIONALE D'ACCREDITATION ET D'EVALUATION EN SANTE, Indications de l'orthophonie dans les troubles du langage écrit chez l'enfant, op. cit.

avérée ou d'un trouble psychique d'autre part[72]». Pour l'ANAES, cette définition des troubles spécifiques d'acquisition du langage écrit peut être ainsi résumée : « *déficit durable et significatif du langage écrit qui ne peut s'expliquer par une cause évidente*[73] ».

Les « *troubles secondaires* » désignent quant à eux « *des difficultés scolaires dues à l'absence des conditions nécessaires au travail, à un mauvais enseignement ou à des facteurs culturels, à des troubles de la vision ou de l'audition, à un retard mental, à un trouble envahissant du développement, à un trouble de la communication*[74] ».

Confrontée à cette description partitive, la première question que je me pose est : pourquoi établir ce distinguo ?
En outre, je remarque que le texte sur les *Indications de l'orthophonie dans les troubles du langage écrit chez l'enfant* ne fait que mentionner des troubles dits « *secondaires* » (cf. ci-dessus) sans apporter davantage de précisions, ce qui m'amène à en déduire, implicitement - puisque le texte ne le spécifie pas - que les orthophonistes n'ont à intervenir qu'en cas de présence de troubles spécifiques.
Cette observation me conduit à aller chercher, dans la littérature à ma disposition, les critères permettant d'établir la ou les "spécificités" des troubles développementaux du langage écrit, afin d'essayer de mieux comprendre ce qui les différencie des troubles dits « *secondaires* ». M. BOT s'étant, dans sa recherche, beaucoup intéressée aux « *dyslexies développementales* », je me propose de décrire, pour compléter, les « *troubles spécifiques* » de l'acquisition du langage écrit, versant orthographe, autrement dit les « dy*sorthographies développementales*». Là encore, c'est vers le domaine de la neuropsychologie cognitive qu'il faut se tourner pour trouver une description de tels troubles.

---

[72] Encart B.O. n°6 du 7-2-2002, Mise en œuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral ou écrit (C. n°2002-024 du 31-1-2002).
[73] AGENCE NATIONALE D'ACCREDITATION ET D'EVALUATION EN SANTE, Indications de l'orthophonie dans les troubles du langage écrit chez l'enfant, op. cit.
[74] AGENCE NATIONALE D'ACCREDITATION ET D'EVALUATION EN SANTE, Indications de l'orthophonie dans les troubles du langage écrit chez l'enfant, op. cit.

4.2. Les dysorthographies développementales

Les chercheurs en neuropsychologie cognitive se sont appuyés sur les modèles cognitifs de la lecture et de l'écriture (cf. supra) pour tenter d'expliquer les déficits d'apprentissage du langage écrit. Leurs travaux ont permis de décrire des formes de « *dyslexies-dysorthographies développementales* » analogues à celle trouvées chez l'adulte (qui sont qualifiées d'« ***acquises*** »). Bien que l'utilisation de modèles correspondants aux compétences de lecteurs-scripteurs experts (par S. CASALIS, S. VALDOIS ou encore L. SPRENGER-CHAROLLES par exemple) soit de plus en plus critiquée dans la littérature - il ne faut en effet pas oublier l'aspect dynamique, toujours en construction, du système écrit chez l'enfant - c'est néanmoins de travaux en neuropsychologie cognitive que je m'inspire, tout simplement parce qu'à l'heure actuelle ce sont ceux qui décrivent ces troubles de la manière la plus détaillée et la plus complète. Pour respecter le point de vue développé jusqu'à présent, je me centrerai ici sur les dysorthographies développementales[75]. Les études de cas disponibles ont permis d'en distinguer de deux types.

- **Dysorthographies développementales phonologiques**

Les enfants présentant de telles difficultés se révèlent difficilement capables d'écrire des logatomes[76] ou des mots nouveaux. En revanche, l'accès au lexique orthographique est préservé : l'orthographe conventionnelle des mots connus est respectée. Selon les auteurs ayant décrit ce type de troubles (cf. par exemple M.-P. DE PARTZ et S. VALDOIS[77]), il s'agirait ici d'une perturbation de l'accès à la voie d'assemblage. Mais il semblerait également que la mémoire de travail, et plus particulièrement la boucle phonologique décrite par BADDELEY[78], soit déficitaire. Ce

---

[75] Le lecteur intéressé par une description des dyslexies développementales pourra en trouver une rapide synthèse dans le mémoire de M. BOT, Etat des lieux de la notion d'évaluation et des pratiques orthophoniques concernant l'évaluation initiale des troubles développementaux du langage écrit, op. cit., p.46.

[76] Les logatomes sont des « *mono ou polysyllabes sans signification* » (F. BRIN, C. COURRIER, E. LEDERLE, V. MASY, Dictionnaire d'orthophonie, op. cit., p.110). Il est possible de trouver également le terme de « *pseudo-mots* » pour désigner ces logatomes.

[77] M.-P. DE PARTZ, S. VALDOIS, Dyslexies et dysorthographies acquises et développementales.

[78] BADDELEY a proposé en 1986 un modèle de la mémoire de travail dans lequel il distingue un « *administrateur central* », de capacité limitée, qui est aidé par deux « *systèmes esclaves* » responsables du maintien temporaire de l'information, la « *boucle phonologique* » et le « *registre*

type de dysorthographie s'accompagne systématiquement de « *troubles des traitements phonologiques qui se manifestent essentiellement par des difficultés à des épreuves de répétition de pseudo-mots, de représentation et de manipulation volontaire des unités abstraites que sont les phonèmes* [79] ».

➢ **Dysorthographies développementales de surface**

Dans le cadre de ce trouble, les mots réguliers et les logatomes sont écrits sans difficultés particulières. En revanche, les indices orthographiques spécifiques font défaut quand il s'agit d'écrire des mots irréguliers déjà connus : c'est une orthographe phonologiquement plausible qui est le plus souvent retenue (par exemple, le mot "haricot" est écrit (ARICAU))[80]. C'est donc la procédure d'adressage qui semble être ici déficitaire.

Dans la littérature, ce sont des cas de dysorthographies développementales phonologiques ou de surface qui sont décrits. Cependant, je tiens à faire mention ici de récentes études concernant la lecture qui tendent à montrer que dans une population de dyslexiques tout-venant, ce sont les dyslexies mixtes qui prédominent, c'est-à-dire que le déficit constaté ne concerne pas une seule voie mais les deux (COLTHEART, 1993, MANIS, 1996, STANOVICH et GENARD, 1998, SPRENGER-CHAROLLES, 2000). A ma connaissance, ce type de recherche n'a pas été mené, jusqu'à présent, dans le domaine de la production écrite. J'imagine cependant, dyslexie et dysorthographie étant souvent intimement liées, qu'à terme les chercheurs vont peut-être trouver également une prédominance des dysorthographies mixtes, ce qui rejoindrait les observations empiriques d'orthophonistes libéraux que j'ai pu rencontrer au cours de stages.

Cette modélisation des troubles dysorthographiques développementaux, proposée en neuropsychologie cognitive, permet donc une certaine rigueur, nécessaire notamment à la pose d'un diagnostic orthophonique et à la décision de prise en charge. Elle me semble cependant insuffisante dans la mesure où elle

---

visuo-spatial ». Le système de la boucle phonologique est spécialisé dans le stockage temporaire de l'information verbale, tandis que le registre visuo-spatial est responsable du stockage à court terme de l'information visuo-spatiale.

[79] M.-P. DE PARTZ, S. VALDOIS, Dyslexies et dysorthographies acquises et développementales, op. cit., p.780.

[80] M.-P. DE PARTZ, S. VALDOIS, ibid., p.783.

s'intéresse exclusivement aux difficultés rencontrés dans la production de mots écrits, mais pas aux messages, c'est-à-dire aux énoncés écrits dans leur intégralité. Or l'orthographe ne peut se limiter, à mon sens, à la juxtaposition de mots, écrits sans considération des liens existants entre eux.

Dans ce chapitre 1 consacré au langage écrit, versant production, et ses troubles, j'ai tout d'abord tenté de clarifier la terminologie employée dans la littérature. J'ai ensuite présenté la modélisation de l'orthographe que proposent les chercheurs en neuropsychologie cognitive, avant d'envisager une approche socio-culturelle et langagière de l'écriture. Pour finir, j'ai tenté de faire le point sur les définitions actuelles des troubles touchant le versant production du langage écrit.
Dans le chapitre suivant, je m'intéresse plus particulièrement à l'évaluation des troubles du langage écrit, quel que soit le versant (expression ou production), puisque c'est le thème dans lequel s'inscrit mon mémoire.

Chapitre 2 : L'évaluation des troubles du langage écrit

Avant de débuter mon enquête, il m'a paru important d'aller rechercher dans la littérature des données théoriques à propos de l'évaluation des troubles développementaux du langage écrit. En effet, ce n'est qu'en m'appuyant sur des bases théoriques solides que je vais pouvoir prendre du recul par rapport aux pratiques évaluatives des orthophonistes libéraux sur lesquelles je vais recueillir des informations au cours de mon travail de recherche. Ce recul me semble nécessaire à une analyse qui soit la plus objective possible.

Dans un premier temps, je vais revenir à la démarche générale du bilan orthophonique telle qu'elle est décrite par F. COQUET : quels sont les buts d'une évaluation dans le cadre d'un bilan orthophonique, qu'est-ce qui est évalué, de quelle manière et sur quels critères. Ceci permettra au lecteur d'avoir déjà une première idée de ce en quoi consiste une évaluation initiale en orthophonie.
Puis dans un deuxième temps, je parlerai de manière plus précise du bilan initial des troubles développementaux du langage écrit. J'évoquerai les recommandations de l'Agence Nationale d'Accréditation et d 'Evaluation en Santé (ANAES) puis j'aborderai trois types de bilans proposés dans trois cadres théoriques différents : une théorie linguistique, le courant dans lequel s'inscrit F. ESTIENNE (qu'elle désigne elle-même sous les termes de « *courant cognitif comportemental* ») et la neuropsychologie cognitive.

1. L'évaluation d'un patient dans le cadre d'un bilan orthophonique

Le bilan orthophonique, inscrit depuis 1972 à la Nomenclature Générale des Actes Professionnels et reconnu par le décret de compétence de 1983, est l'outil clinique incontournable, le socle sur lequel va s'appuyer le diagnostic de l'orthophoniste et sa prise en charge, s'il y a lieu. Pourtant, chaque orthophoniste

possède sa propre conception du bilan qui dépend à la fois de sa formation initiale, de ses choix théoriques et/ou de son école de pensée et de sa pratique. « *Il est coutume de dire qu'il y a autant de bilans que d'orthophonistes*[81] » rappelle M. TRICOT. Le contexte actuel de maîtrise qualitative des dépenses de santé incite cependant les orthophonistes à réfléchir, entre autres, à leurs démarches d'évaluation et à tenter de formaliser leur pratique dans ce domaine. Pour décrire la démarche de bilan qui semble consensuelle, j'exposerai quatre axes proposés par F. COQUET dans son article *Essai de modélisation de la démarche de bilan orthophonique*[82] :

- pourquoi évalue-t-on ?
- qu'évalue-t-on ?
- comment évalue-t-on ?
- sur quels critères ?

1.1. Pourquoi évalue-t-on ?

Autrement dit, quelles sont les finalités d'un bilan orthophonique ?
Sur un plan définitoire général, le bilan orthophonique est « *l'acte indispensable à toute décision thérapeutique* ». Il permet de « *spécifier un trouble* » et de « *juger de la nécessité immédiate ou différée d'une rééducation* » mais également « *d'établir un plan de rééducation* » en cas de prise en charge[83].

Pour A. KHOMSI, qui se place plus spécifiquement dans le cadre de troubles du langage, « *l'évaluation des troubles des apprentissages peut correspondre à trois finalités distinctes, et, éventuellement, complémentaires : elle peut viser un* ***classement administratif****, une* ***description des troubles*** *ou la* ***définition d'une stratégie de prise en charge***[84] ». Quelle que soit cette finalité, elle passe obligatoirement par l'établissement d'un diagnostic.
La visée administrative est nécessaire d'un point de vue social, voire économique : il faut pouvoir identifier les individus en difficulté à l'un des niveaux de la

---

[81] M. TRICOT, Le bilan doit aboutir à un diagnostic fiable et argumenté, p.18.
[82] F. COQUET, Essai de modélisation de la démarche de bilan orthophonique, op.cit., p.38-42.
[83] F. BRIN, C. COURRIER, E. LEDERLE, V. MASY, Dictionnaire d'orthophonie, op. cit., p.28.
[84] A. KHOMSI, Bilan de langage et lecture, p.136.

communication (voix, parole ou langage oral et/ou écrit). C'est aussi nécessaire pour pouvoir justifier une éventuelle prise en charge auprès des instances de Sécurité sociale et de santé publique, étant donné le contexte d'économies de santé.
Pour l'orthophoniste, la description qualitative et quantitative des troubles est essentielle pour décider tout d'abord de la nécessité ou non d'une prise en charge orthophonique. Cette description lui permettra plus tard, si une suite est donnée, de définir les modalités et l'orientation d'une prise en charge. Décrire les troubles permet également au patient de voir ses difficultés reconnues, autant pour lui-même, qui a pu se dévaloriser, que pour son entourage qui ne les a peut-être pas comprises. Enfin, cette description des troubles permet d'expliquer le diagnostic au médecin prescripteur.
Mais au delà du diagnostic et de l'évaluation, le bilan est une rencontre entre un sujet en attente de réponses et un thérapeute dont il attend des réponses.
Quant à l'élaboration de la stratégie de prise en charge, elle engage déjà le patient dans une démarche de réhabilitation : il prend conscience, s'il ne l'avait pas fait avant, qu'il est possible d'être aidé pour surmonter ou au moins pour compenser ses troubles. Il arrive d'ailleurs parfois que des progrès soient constatés juste après le bilan, comme si le patient comprenait que ses troubles ne font pas partie de lui mais peuvent être au contraire dépassés, qu'il peut avoir un effet sur eux.

P. FERRAND détermine, quant à lui, trois finalités du bilan[85] : celui-ci doit être un « ***inventaire*** », un « *"catalogue" minutieux des immaturités, retards, déficits et troubles spécifiques* » mais aussi une « ***évaluation*** » permettant d'apprécier « *l'épaisseur du symptôme* » et une « ***stratégie*** » pour « *comprendre les voies et les moyens qu'utilise le sujet pour sa communication* ». En tout état de cause, l'objectif du bilan orthophonique est de pouvoir poser un diagnostic qui débouche éventuellement sur une décision de prise en charge.

L'orthophoniste évalue donc à la fois pour lui-même mais aussi pour le patient, son entourage, le médecin prescripteur et les instances de santé. A l'issue du bilan, il peut poser un diagnostic et envisager une réorientation vers d'autres professionnels de santé, une surveillance assortie de conseils à l'entourage du patient ou

[85] P. FERRAND, Le bilan orthophonique: inventaire, évaluation, stratégie ?, p.36-37.

éventuellement une prise en charge rééducative dont il aura défini avec le patient les objectifs.

1.2. Qu'évalue-t-on ?

Pour avoir une démarche structurée, l'orthophoniste est obligé de se référer à un cadre théorique précis (cognitiviste, linguistique, psycholinguistique, organiciste, etc.) sur lequel il va appuyer sa pratique évaluative. Par exemple, en neuropsychologie cognitive, le but de l'évaluation est de pointer, à l'aide d'un modèle théorique décrivant le fonctionnement cognitif normal, les composantes efficientes et celles qui sont déficientes afin de comprendre le déficit responsable d'un trouble.

En tant qu'orthophoniste, F. COQUET rappelle cependant qu' « *on n'évalue pas un trouble, une pathologie ou une fonction mais un sujet dans sa globalité qui formule une "plainte" (ou pour qui l'entourage formule une plainte)* ». L'orthophoniste se doit donc de rassurer le patient avant tout, en lui soulignant notamment ses performances positives. Il cherche à évaluer ses capacités (potentialités ou difficultés) à trois niveaux :

« - *ses savoirs (ses connaissances de base dans différents domaines)*
- *ses savoir-être (son comportement)*
- *ses savoir-faire (les stratégies qu'il met en place)*

à travers ses faires et ses dires, ses interactions[86] ».

1.3. Comment évalue-t-on ?

Le bilan orthophonique s'appuie à la fois sur :

- une **anamnèse** qui permet de recueillir des informations biographiques sur le patient. Celles-ci peuvent orienter l'examen clinique dans l'une ou l'autre direction ou encore éclairer des éléments collectés grâce à
- l'**observation** que fait l'orthophoniste du comportement du patient, de ses productions, de ses interactions avec ses proches. Cette observation peut être « *naturelle* » (c'est-à-dire que l'orthophoniste observe comment se comporte

spontanément le patient) ou « *semi-dirigée* » (l'orthophoniste pose un cadre pour induire une réponse).

- l'**utilisation d'outils d'évaluation** tels que des tests, des échelles, permettant de mesurer les compétences du patient dans un ou plusieurs domaines.

1.4. Sur quels critères ?

L'observation peut consister pour l'orthophoniste à noter des éléments comme ils se présentent. Il tentera ensuite de les analyser en les mettant en rapport avec l'ensemble des données recueillies lors du bilan. L'observation est souvent aussi dite « *armée* », c'est-à-dire qu'elle s'appuie sur un support, par exemple une grille récapitulant les indicateurs intéressants à relever dans la mesure où ils pourront apporter un éclairage différent à l'ensemble du bilan.

Les principaux outils utilisés en orthophonie étant des tests, je souhaite rappeler ici ce qu'est un test et quelles caractéristiques il doit posséder pour être considéré comme tel. Le Dictionnaire d'orthophonie précise qu'un test est une « *épreuve, standardisée dans son administration et sa cotation, permettant d'évaluer les aptitudes (intellectuelles, verbales, sensori-motrices, etc.) d'une personne ou d'explorer sa personnalité en la situant , grâce à l'étalonnage, par rapport aux autres membres du groupe social dont elle fait partie*[87] ». L'étalonnage d'un test permet donc de disposer de repères, soit en termes d'écarts à la moyenne (écarts-types), soit en termes de situation par rapport à la fourchette des scores de référence (rang en décile, en percentile, en note-standard).

Pour pouvoir constituer un instrument d'évaluation valable, un test doit posséder des « *qualités psychométriques* »[88] que je vais détailler ici:

- **validité** : un test doit effectivement mesurer ce qu'il est censé mesurer (d'après son concepteur). Ce concept de validité est en fait composé de cinq sous-catégories : validité interne, validité empirique, validité prédictive, validité théorique, validité d'apparence.

---

[86] F. COQUET, Essai de modélisation de la démarche de bilan orthophonique, op. cit., p.40.
[87] F. BRIN, C. COURRIER, E. LEDERLE, V. MASY, Dictionnaire d'orthophonie, op. cit., p.195.
[88] C. BELOT, M. TRICOT, Les tests en orthophonie, p.11-13.

- **fiabilité** (ou fidélité ou reproductivité) : lorsqu'un test est administré plusieurs fois à une même personne par un même observateur, les résultats à l'issue de cette passation doivent être sensiblement les mêmes. Dans ce cas, le test possède une fiabilité intra-observateur. Il faut cependant tenir compte de l'effet test-retest : lors d'une deuxième passation, une personne peut améliorer ses performances parce qu'elle connaît déjà le test. Il faut également parler de la fiabilité inter-juge : un même sujet doit obtenir des résultats constants à un même test quel que soit l'observateur qui le lui fait passer.
- **sensibilité** : un test doit pouvoir différencier le plus finement possible les sujets. C'est ce qui est appelé le « *pouvoir discriminatif ou classificatoire* » d'un test. Plus un test fait d'ex-aequo, moins il est sensible.

Le bilan est donc, pour ainsi dire, la "pierre angulaire" de toute intervention orthophonique ou, pour reprendre les termes employés par M. TRICOT : « *Le bilan orthophonique est une démarche diagnostique qui trouve son essence dans un contexte théorique et se réalise dans une rencontre entre une souffrance et un savoir-faire*[89] ».

En France, comme le rappelle l'ANAES au sujet des troubles développementaux du langage écrit, « *il existe de nombreux tests diagnostiques dont aucun n'a été validé* [90] ». Cette non-validation des outils qu'utilisent dans leur pratique les orthophonistes est en fait posée en référence à un modèle uniquement médicalisé. Je me pose cependant la question de la pertinence de cette référence unique : l'orthophonie se trouve en effet au carrefour de plusieurs disciplines et touche à des notions difficiles à évaluer tel que l'aspect relationnel, la psychologie... Il me paraît évident qu'évaluer les troubles de la communication d'une personne, avec toute la souffrance psychique que cela peut impliquer, ne nécessite pas les mêmes outils que ceux qui peuvent servir à évaluer l'efficacité d'un médicament. Il me semble que tant que la spécificité de l'orthophonie ne sera pas prise en compte, il sera difficile de valider scientifiquement les outils d'évaluation utilisés par les orthophonistes.

---

[89] M. TRICOT, Le bilan doit aboutir à un diagnostic fiable et argumenté, op. cit., p.20.

Après avoir tenté de recenser les caractéristiques du "bilan orthophonique" tel que les orthophonistes le pratiquent pour toutes les difficultés, je vais maintenant m'intéresser de plus près au « *bilan orthophonique de la pathologie du langage écrit* » (pour reprendre les mots employés par l'ANAES dans ses Indications) puisque son étude est l'objet de mon mémoire.

2. *Bilan initial des troubles du langage écrit*

Le bilan recommandé par l'ANAES, pour les enfants en deuxième année d'apprentissage de la lecture et au delà (en sachant que pour les enfants en deçà de ce niveau d'apprentissage, c'est un « *examen d'aptitude du langage oral et/ ou écrit* » qui est prescrit), comporte :

« - ***un inventaire des "productions de surface"****: il s'agit d'évaluer le niveau de lecture et d'orthographe en fonction des normes des tests. L'objectif des tests utilisés est de quantifier le nombre d'erreurs (inversion, omission, confusion, ajout...), de mesurer la vitesse de la lecture, d'évaluer la compréhension de la lecture, afin de situer un enfant par rapport à un score dit normal.*

- ***une analyse des compétences sous-jacentes****: il s'agit d'évaluer les autres compétences indispensables à fa lecture et à l'écriture :*
    - *perception visuelle et auditive ;*
    - *langage oral ;*
    - *organisation spatio-temporelle ;*
    - *motricité et praxie ;*
    - *les connaissances métalinguistiques de l'enfant : compréhension du fonctionnement du langage, signification d'un son, d'une lettre, d'un mot, d'une phrase.*
- ***une évaluation du savoir-faire*** *: il s'agit d'évaluer les stratégies de compensation (par exemple la présence ou l'absence d'autocorrection) ou d'adaptation utilisées par l'enfant.* »

Les recommandations de l'ANAES font mention des variabilités des contenus de bilan en fonction des orthophonistes : en l'absence de comparaison entre les

---

[90] ANAES, Indications de l'orthophonie dans les troubles du langage écrit, op. cit., p.5.

différentes pratiques professionnelles existantes, ne peut donc être recommandée telle ou telle pratique de bilan en particulier. De même, étant donné qu'aucun des tests utilisés en orthophonie n'a été validé, « *le groupe n'a pas pu recommander préférentiellement un test parmi les nombreux tests actuellement utilisés* ».

Cependant, comme toute évaluation me semble devoir s'appuyer sur des bases théoriques solides afin de pouvoir justifier éventuellement par la suite une prise en charge orthophonique pour troubles du langage écrit, j'ai recensé trois types de démarches de bilan de langage écrit, envisagées par des courants de pensée différents, et permettant de mettre en évidence que l'évaluation des troubles du langage écrit peut être considérée selon des points de vue très distincts :

- la démarche linguistique
- le modèle de bilan proposé par F. ESTIENNE
- l'évaluation du langage écrit en neuropsychologie cognitive

Je citerai également des noms de tests pouvant être utilisés dans telle ou telle perspective.

2.1. Evaluation dans le cadre d'une théorie linguistique[91]

Pour les linguistes, « *le langage est le produit de l'intégration de plusieurs sous-systèmes*[92] » relativement indépendants entre eux et au nombre de cinq : niveau phonologique, niveau lexico-sémantique, niveau morphosyntaxique, niveau pragmatique et niveau discursif. A ces cinq sous-systèmes s'ajoute la dimension métalinguistique, c'est-à-dire la capacité à raisonner sur le fonctionnement de la langue : il est possible de parler de "méta" pour chaque niveau du langage (métaphonologie, métalexicologie, etc.). D'après C. BELOT et M. TRICOT, ces capacités métalinguistiques sont plus tardives dans le développement que les capacités fonctionnelles permettant de s'exprimer et de comprendre sa langue.
Dans ce cadre théorique, chacun de ces cinq sous-systèmes va donc être évalué séparément.

---

[91] Je m'appuie pour cette partie sur l'ouvrage de C. BELOT et M. TRICOT, Les tests en orthophonie, op. cit., p.18-22.
[92] RONDAL cité par C. BELOT et M. TRICOT, Les tests en orthophonie, op. cit., p. 18.

2.1.1. Niveau phonologique

La phonologie concerne l'organisation synchronique ou diachronique des phonèmes, leur structuration et les faits supra-segmentaux (prosodie) de la parole. Ce niveau peut être évalué grâce au Bilan Phonétique de Langage. Dans le cadre plus spécifique d'une exploration des capacités en langage écrit, l'orthophoniste doit notamment évaluer à ce niveau la discrimination auditive des sons.

2.1.2. Niveau lexico-sémantique

Le lexique désigne, en linguistique, « *l'ensemble des unités de langue (lexèmes, morphèmes) que possède un individu ou une communauté linguistique, que ces unités soient exprimées verbalement (vocabulaire actif) ou qu'elles existent de façon potentielle, étant comprises sans jamais être exprimées (vocabulaire passif)*[93] ». Un lexème possède un contenu sémantique, c'est-à-dire un ensemble de traits sémantiques appelés sèmes. Un sème est la plus petite unité signifiante dont la combinaison avec d'autres sèmes renvoie à la structuration du signifié (aspect conceptuel du mot). Par exemple, d'après une description de POTTIER, le lexème [chaise] comprend les sèmes (S1=avec pattes, S2=avec dossier, ...) et également des sèmes qui dépendent du contexte énonciatif et qui peuvent être (S'1=pour se reposer, S'2= pour travailler...).

Les liens étroits existants entre un lexème et ses sèmes, autrement dit entre un mot et le sens qu'il véhicule, font que les linguistes parlent de niveau lexico-sémantique. L'évaluation portera, pour ce niveau, sur l'étendue et la qualité du vocabulaire maîtrisé (c'est-à-dire exprimé et/ou compris) par le sujet à l'aide de tests comme par exemple le TRT[94] (versant expression), le O-52[95] (versant compréhension, mais qui teste également les niveaux morphosyntaxique et pragmatique) ou encore le TVAP[96] (expression et compréhension). Ceci pourra bien sûr être prolongé par l'évaluation plus spécifique de l'expression et de la

---

[93] F. BRIN, C. COURRIER, E. LEDERLE, V. MASY, Dictionnaire d'orthophonie, op. cit., p.108.
[94] TRT : Test des Relations Topologiques, J. J. DELTOUR, EAP, Paris, 1981.
[95] O-52: Evaluation des stratégies de compréhension en situation orale, A. KHOMSI, 1987, ECPA.
[96] TVAP: Test de vocabulaire Actif Passif, J.J. DELTOUR, 1980, EAP.

compréhension écrite de mots, par exemple à l'aide de la partie L du LMC-R[97] de A. KHOMSI.

2.1.3. Niveau morphosyntaxique

La morphosyntaxe est « *l'étude des variations de formes des mots dans la phrase en fonction des règles de combinaison régissant la formation des énoncés*[98] ».

D'après C. BELOT et M. TRICOT, au niveau morphologique, il s'agira d'évaluer les marquages :

« - *du genre et du nombre sur les articles*
- *du genre, du nombre, de la personne, de la réflexivité sur les pronoms*
- *du genre, du nombre sur les adjectifs*
- *de la personne, du temps, du mode sur le verbe*
- *du genre et du nombre sur le participe* ».

Au niveau syntaxique, il faudra s'intéresser:

« - *aux différents types de syntagmes (nominaux, verbaux, prépositionnels, adverbiaux, attributifs, conjonctifs)*
- *aux différents types de phrases (déclarative, exclamative, interrogative, impérative)*
- *aux accords grammaticaux à l'intérieur des syntagmes*
- *aux conjonctions de coordination et aux adverbes qui établissent des rapports entre les phrases*
- *à la co-référence pronominale: un nom peut être produit dans une phrase pour être repris pronominalement dans la phrase suivante* ».

Des énoncés qualifiés de « *morphosyntaxiques* » par A. KHOMSI sont proposés dans le O-52 et, pour l'écrit, dans la partie C du LMC-R.

---

[97] LMC-R : Lecture de Mots et Compréhension Révisé, A. KHOMSI, ECPA, Paris, 1999.

2.1.4. Niveau pragmatique

La pragmatique concerne la situation de communication. Il a en effet été démontré que cette situation conditionne les productions langagières et la compréhension. Le niveau pragmatique s'attache donc aux aspects sociaux du langage : « *capacités du sujet à adapter le contenu de son discours à la situation, à son interlocuteur, aux connaissances de l'interlocuteur sur le sujet du discours, etc.*[99] ».

Cet aspect du langage de l'enfant peut être évalué au travers d'une conversation libre à l'oral ou de la production d'un texte à visée fonctionnelle (rédiger une lettre, une annonce...) à l'écrit. Par ailleurs, cette évaluation peut également être faite à l'aide des tests O-52 et, pour l'écrit, LMC-R (partie C), dans lesquels A. KHOMSI mentionne des énoncés « *métadiscursifs* ».

2.1.5. Niveau discursif

Ce niveau renvoie à l'enchaînement organisé et cohérent d'énoncés oraux et écrits par rapport à un thème. Pour l'évaluer, l'orthophoniste pourra s'intéresser à « *l'organisation structurale du discours et l'utilisation des dispositifs qui permettent la cohésion du discours*[100] » à l'oral comme à l'écrit. Là encore, l'orthophoniste peut utiliser le O-52 et le LMC-R (partie C) de A. KHOMSI dans lesquels figurent des énoncés « *métadiscursifs* ».

2.1.6. Les compétences métalinguistiques

Il existe très peu de tests permettant d'explorer ce champ de connaissances (je citerai quand même la BELEC [101] qui explore les capacités métaphonologiques). C. BELOT et M. TRICOT notent que dans l'objectif d'un diagnostic orthophonique, il n'est pas forcément pertinent d'évaluer ce type de connaissances puisque l'enfant

---

[98] F. BRIN, C. COURRIER, E. LEDERLE, V. MASY, Dictionnaire d'orthophonie, op. cit., p.121.
[99] C. BELOT, M. TRICOT, Les tests en orthophonie, op. cit., p.21.
[100] C.BELOT, M. TRICOT, ibid., p.22.
[101] BELEC: Batterie d'Evaluation du Langage Ecrit, P. MOUSTY, J. LEYBAERT, J. ALEGRIA, A. CONTENT, J. MORAIS, 1994, Laboratoire de Psychologie expérimentale, Université Libre de Bruxelles, 50, avenue F. D. Roosevelt, CP 191, 1050 Bruxelles, Belgique, 1994.

peut très bien fonctionner efficacement au plan langagier sans avoir clairement conscience de l'organisation de la langue. Cependant, pour pouvoir "raisonner" sur la langue, il me paraît souhaitable d'essayer d'évaluer ces compétences métalinguistiques, qui apparaissent d'ailleurs assez tôt dans le développement langagier de l'enfant (selon TAMINE et GARDES).

Ce type d'évaluation permet donc a priori de recenser les capacités linguistiques de l'enfant. J'y trouve cependant des limites de deux ordres :

- l'absence de modèle théorique permettant d'expliquer d'éventuels troubles à chacun de ces cinq niveaux me gêne dans la mesure où les pistes de rééducation semblent devoir se limiter au travail systématique sur les points évalués,
- l'aspect socioculturel n'est pas abordé, or il me semble important d'envisager la place qu'occupe le langage écrit dans la vie du patient : est-ce que lire et écrire sont des actes qui lui paraissent familiers ? A quoi cela sert de savoir lire et écrire ? Dans quel sens faut-il tourner les pages d'un livre ? Qu'est-ce que c'est qu'une page, un titre, un chapitre ? Il s'agit de savoir si l'enfant qui vient consulter pour des difficultés au niveau de l'écrit possède déjà cette culture de l'écrit qui précède et me semble nécessaire à l'installation de la lecture et de l'écriture.

Une autre pratique évaluative est proposée par F. ESTIENNE, qui dit s'inscrire dans un courant cognitif comportemental.

2.2. Modèle de bilan proposé par F. ESTIENNE[102]

Pour F. ESTIENNE, « *le bilan du langage écrit constitue un itinéraire à deux où l'on part d'un état présent insatisfaisant que l'on évalue pour aboutir à un état désiré concrètement défini qui fait l'objet d'un contrat de travail limité dans le temps* ». L'auteur insiste sur le fait que l'enfant ou l'adolescent en difficulté doit pouvoir se considérer et être considéré comme sujet afin de collaborer activement au bilan.

---

[102] F. ESTIENNE, La démarche de l'examen, op. cit., p.85-96.

Le bilan de langage écrit est réalisé en sept étapes.

2.2.1. Cerner la demande

L'orthophoniste doit s'efforcer dans un premier temps de cerner la demande :

- qui se plaint ?
- de quoi ?
- qu'est-ce que le patient désire changer ?
- qu'attend-il de l'orthophoniste ? etc.

Le sujet qui a des difficultés et qui ne vient peut-être pas consulter de son propre chef doit parvenir à exprimer une demande qui soit personnelle, éventuellement avec l'aide de l'orthophoniste.

2.2.2. Faire un état des lieux

L'orthophoniste cherche à situer le niveau de l'enfant en lecture et en écriture par rapport à une norme (analyse quantitative) mais aussi à comprendre quelles sont les stratégies qu'il utilise (analyse qualitative). L'orthophoniste doit également tenter de découvrir quels liens cet enfant entretient avec le langage écrit. Enfin, le praticien s'intéresse aux capacités métalinguistiques de l'enfant.

Pour **l'examen de la lecture**, F. ESTIENNE utilise des tests et épreuves étalonnés :

- « *L'Alouette*[103] » de P. LEFAVRAIS qui corrèle la vitesse et la précision de la lecture: ce test donne la possibilité d'analyser le type d'erreurs que fait l'enfant et les stratégies dont il se sert pour lire.
- Les *tests de compréhension de la lecture* de M. LOBROT (batterie D-OR-LEC[104]) : l'épreuve L2 permet de connaître la capacité de l'enfant à lire silencieusement des mots, et l'épreuve L3, la même capacité mais pour des phrases isolées.

---

[103] Alouette: P. LEFAVRAIS, ECPA, 1967.
[104] ORLEC: Orthographe Lecture, M. LOBROT, EAP, 1988.

- Le LMC-R de A. KHOMSI qui évalue les stratégies d'identification des mots et les stratégies de compréhension de phrases écrites.

En ce qui concerne l'**orthographe**, F. ESTIENNE évalue suivant les contraintes directement liées aux tâches de production. Elle propose ainsi des tests étalonnés et des épreuves qualitatives. Je commencerai par citer les tests étalonnés :

- Une dictée étalonnée empruntée à VANEY dans FERRÉ
- L'épreuve O4 de la batterie D-OR-LEC de M. LOBROT
- Un test d'orthographe à choix multiple (test de niveau d'orthographe)
- Un test d'orthographe d'usage, extrait de LOBROT (O2 et O3)

Quant aux épreuves qualitatives, elles consistent en :

- La rédaction d'un petit texte libre
- La rédaction d'un texte semi-induit par un support (photo, histoire séquentielle)
- Pour les adolescents peuvent s'y ajouter quelques phrases destinées à tester l'appropriation de quelques règles de grammaire

Selon l'auteur, le texte libre et le texte semi-induit permettent de se faire une idée de l'étendue du vocabulaire, du niveau syntaxique de l'enfant, de la stabilité des représentations orthographiques construites et de l'organisation et la cohérence de sa pensée.

F. ESTIENNE propose ensuite à l'enfant d'examiner avec elle sa dictée et de pointer ce qu'il est sûr d'avoir correctement écrit et les mots qu'il pense avoir mal orthographiés. F. ESTIENNE le questionne ensuite très précisément sur la manière dont il a orthographié chaque mot. Le but est de rendre l'enfant responsable de chaque mot qu'il écrit.

Les connaissances métalinguistiques peuvent ensuite être explorées au moyen de questions comme : « *qu'est-ce qu'un son ? une lettre ? un mot ? une phrase ?* »

2.2.3. Synthèse et élaboration d'un « *projet de travail* »

L'orthophoniste essaye d'établir avec l'enfant des objectifs opérationnels en fonction de ce que l'étape précédente a pu révéler de ses difficultés.

2.2.4. Recherche de moyens et de techniques permettant d'atteindre les objectifs fixés

L'orthophoniste et l'enfant discutent ensemble des moyens à mettre en œuvre pour retenir, par exemple, l'orthographe d'un mot. Il est intéressant de permettre à l'enfant de réfléchir à ces moyens, de le laisser faire des propositions.

2.2.5. Essai des moyens et techniques proposés

Le but de cette étape est que l'enfant sorte du cabinet de l'orthophoniste avec la conviction qu'il est capable de réussir.

2.2.6. Rédaction d'un « *contrat de travail* »

Ce contrat mentionne les objectifs de l'enfant, les moyens qui vont être employés, les critères et les indices de réussite et les solutions pour utiliser en dehors des séances ses nouvelles acquisitions.

2.2.7. Evaluation du bilan

Ce sont à la fois l'orthophoniste et l'enfant qui font le point et qui donnent leur avis sur ce qui vient de se dérouler.

A travers ce bilan, F. ESTIENNE insiste donc sur une revalorisation nécessaire de l'enfant en lui pointant les points positifs de ce qu'il a réalisé et en lui montrant qu'il est capable de réussir. L'enfant doit repartir avec une confiance en lui renouvelée qui lui permettra d'aborder la rééducation de manière positive. Cependant, le corps médical pourrait reprocher à ce bilan proposé par F. ESTIENNE un manque de rigueur scientifique. Les tests utilisés dans ce bilan n'ont pas tous une

cotation exprimée en écarts-types, alors que les définitions scientifiques de la dyslexie et de la dysorthographie mentionnent un décalage d'au moins deux écarts-types par rapport à la norme (cf. DSM-IV). Par ailleurs, une partie du bilan repose sur une évaluation subjective de la part de l'orthophoniste (texte libre, semi-induit). Or à l'heure actuelle, seules les données objectives obtenues à des tests standardisés sont reconnues comme valables pour l'élaboration d'un diagnostic orthophonique.

Je vais maintenant me pencher sur l'évaluation du langage écrit telle qu'elle est réalisée dans le cadre de la neuropsychologie cognitive, puisqu'aujourd'hui il semble que ce soit la seule qui soit qualifiée de "scientifique" par le corps médical.

2.3. Evaluation du langage écrit en neuropsychologie cognitive[105]

L'évaluation du langage écrit repose sur des modèles décrivant le fonctionnement cognitif "normal". Elle consiste à rechercher chez le patient le déficit à l'origine de son trouble en testant successivement chacune des composantes impliquées dans la fonction touchée. L'évaluation est donc qualitative. Mais elle est aussi quantitative puisqu'il s'agit de situer l'enfant par rapport à une norme : ceci est nécessaire dans la mesure où le diagnostic de dyslexie ne peut être posé qu'en cas de retard de lecture d'au moins 18 mois selon les recommandations de l'ANAES.
C'est pourquoi les épreuves spécifiques utilisées en neuropsychologie cognitive évaluent trois aspects principaux :

- le score global obtenu sur une tâche donnée,
- le temps mis par le sujet pour traiter l'information,
- la nature des erreurs produites.

Le bilan débute par une anamnèse qui permet de recueillir des éléments sur l'histoire développementale de l'enfant, sur l'histoire de son trouble (date d'apparition, répercussions, prises en charge passées et/ou actuelles, etc.), sur les

[105] Ce modèle de bilan fait référence au bilan de langage écrit proposé par M. TOUZIN dans le cadre du logiciel LABO 2002 : M. TOUZIN, Evaluation du langage écrit, p.43-51.

antécédents personnels (médicaux et de troubles du langage) et familiaux (notamment de troubles des apprentissages), et enfin des informations concernant le cursus scolaire (redoublements éventuels par exemple). Cet entretien de départ permet aussi d'entrer en relation avec l'enfant, afin de pouvoir lui proposer ensuite plus facilement des épreuves d'évaluation.

L'évaluation du langage écrit va porter sur :

- les entrées (auditive et visuelle),
- le traitement des informations (sur les plans phonologique, syntaxique, lexical et nécessitant également des compétences mnésiques et attentionnelles),
- la sortie (orale : la lecture, ou graphique : la transcription).

Dans un premier temps, il s'agit de vérifier l'intégrité des fonctions sensorielles pour les entrées auditive (à l'aide d'EDP 4-8[106] par exemple) et visuelle (figures entremêlées, Reversal[107]). Les processus attentionnels, par exemple visuels, peuvent être testés au moyen d'un test de barrage (dans la L2MA[108] par exemple).
Par ailleurs, le langage écrit partage certaines compétences avec le langage oral : l'orthophoniste va donc examiner la fluence verbale et phonémique, les capacités de dénomination, la conscience phonémique (test de M. PLAZA). A travers la passation de la L2MA ou de la N-EEL[109] de C. CHEVRIE-MULLER, ce sont la mémoire à court terme et la répétition de mots et de non-mots qui sont évaluées. En cas de doute, l'orthophoniste peut également évaluer la compréhension orale à l'aide de l'ECOSSE[110] ou du O-52 de A. KHOMSI.
Toutes ces capacités constituent les bases du langage écrit : recenser les difficultés à ce niveau peut permettre de comprendre les problèmes que rencontre l'enfant pour l'identification de mots. L'évaluation de ces capacités aurait par ailleurs l'avantage (bien qu'il soit permis d'en douter) de ne pas mettre l'enfant directement face à ses difficultés : il passe des épreuves qui peuvent lui sembler "amusantes" et qu'il réussit bien souvent. Cela peut donc le mettre en confiance pour la suite de l'évaluation.

---

[106] EDP 4-8: Epreuve de discrimination phonétique des 4-8 ans , D. AUTESSERRE, Editions et applications psychologiques (EAP), 1988.
[107] Reversal Test : test de figures inversées, A. W. EDFELDT, ECPA, 1970.
[108] L2MA: langage oral, langage écrit, mémoire, attention, C. CHEVRIE-MULLER, A.-M. SIMON, S. FOURNIER, ECPA, 1997.
[109] N-EEL: Nouvelles Epreuves d'Examen du Langage, C. CHEVRIE-MULLER, ECPA, 2001.
[110] ECOSSE: Epreuve de compréhension syntaxico-sémantique, P. LECOCQ, Psychologie cognitive, Presses Universitaires du Septentrion, rue Barreau, 59650 Villeneuve d'Ascq, 1996.

L'évaluation de la lecture peut débuter par un test de leximétrie (comme « *l'Alouette* » de P. LEFAVRAIS) qui permet, au travers de la mesure de la vitesse de lecture d'identifier les stratégies utilisées par l'enfant (assemblage ou adressage), et qui permet également de déterminer un âge de lecture, de situer l'enfant par rapport à la norme. La BELEC évalue les connaissances sur les graphèmes et les conversions en phonèmes, la perception de la parole, la mémoire phonologique de travail et les habiletés métaphonologiques. Elle teste également l'identification des mots (réguliers, irréguliers ou les non-mots) selon leur longueur, leur complexité et leur fréquence. L'interprétation des résultats de l'enfant à cette batterie permet donc d'identifier les procédures d'identification de mots écrits.

Le versant compréhension peut être évalué avec le LMC-R de A. KHOMSI (compréhension d'énoncés), la L2MA ((épreuve de compréhension morpho-syntaxique) et/ ou avec l'épreuve L1 de la batterie D-OR-LEC de M. LOBROT (compréhension de texte).

Avec ces trois types de tests (leximétrie, analytique et compréhension), l'orthophoniste peut avoir une idée assez précise des compétences de l'enfant en lecture et des stratégies qu'il met en œuvre dans l'activité de lecture.

L'évaluation de la transcription peut se faire à différents niveaux grâce à plusieurs types d'épreuves :

- de transcription de non-mots afin d'évaluer les compétences de conversion phonème-graphème (épreuve LOG de la L2MA)
- de transcription de mots pour avoir une idée du stock orthographique de l'enfant (ORTHO3 de la BELEC)
- de dictée de phrases (par exemple, ORLEC : O1)
- de dictée d'un texte (« *le Corbeau* » dans la L2MA, « *le Marché*[111] » dans le RUP, etc.) pour évaluer notamment, comme avec la transcription de phrases, les compétences grammaticales (application des règles)
- d'écriture semi-induite sur image (CALE[112])

---

[111] Le Marché: Epreuve d'orthographe RUP, T. SIMON, Revue belge de psychologie et de pédagogie, tome 42, n°170, 1956.

[112] CALE : Contrôle des Aptitudes à la Lecture et à l'Ecriture, A. GIROLAMI- BOULINIER, EAP, Issy-les-Moulineaux, 1982.

- de production libre de texte (« *les Ours* » dans la L2MA), ces deux derniers types d'épreuves permettant entre autres d'explorer les capacités morphosyntaxiques, la formulation des idées et l'informativité du récit.

Ces différentes épreuves autorisent donc différents niveaux d'analyse : les compétences phonologiques, lexicales, grammaticales et de récit mais aussi le degré d'automatisation de l'écrit et l'analyse des stratégies telles que la compensation, la relecture, les autocorrections.

Une évaluation du graphisme peut également s'avérer nécessaire. La transcription suppose en effet une bonne maîtrise de la trace graphique (enchaînement des lettres, précision, régularité, sens du tracé...).
L'orthophoniste peut évaluer la latéralité au moyen des Epreuves de Préférence Manuelle chez l'enfant[113] de AGOSTINI et DELLALOLAS : ces épreuves lui indiquent si l'enfant est latéralisé de façon homogène au niveau de la main, du pied et de l'œil.
La reproduction de la figure de Rey[114] peut permettre éventuellement d'examiner les aptitudes grapho-motrices.
En cas de difficultés de production graphique, touchant la lisibilité du tracé ou la rapidité d'écriture, il est recommandé d'adresser l'enfant à un psychomotricien ou à un ergothérapeute qui fera un bilan spécifique.

Dans le cadre théorique de la neuropsychologie cognitive, les auteurs insistent sur l'importance de l'évaluation, à la fois pour le diagnostic et pour la détermination des axes rééducatifs. L'évaluation va en effet permettre de constater le fonctionnement de l'enfant face aux tâches de lecture et d'écriture et de déterminer si ses troubles d'apprentissage sont sévères ou s'il s'agit d'un simple retard d'apprentissage. La décision de prise en charge orthophonique peut donc varier suivant les conclusions auxquelles parvient l'orthophoniste. S'il décide d'entamer une rééducation, il peut s'appuyer sur les données de l'évaluation pour savoir dans quels domaines cibler son intervention. Un état des lieux des compétences de l'enfant doit

[113] Epreuve de Préférence manuelle chez l'enfant, M. DE AGOSTINI, G. DELATOLLAS, 1988.
[114] Test de copie et de reproduction de mémoire de figures géométriques complexes, A. REY, ECPA, Paris, 1959.

ensuite être régulièrement fait au cours du suivi afin d'objectiver une évolution des acquis en langage écrit et de décider de l'intérêt d'une poursuite de la prise en charge. Le bilan permet dans ce cas d'évaluer les progrès de l'enfant mais aussi les choix thérapeutiques de l'orthophoniste. Il s'agit donc déjà à ce niveau d'évaluation professionnelle.

Chapitre 3 : Recherche d'un outil méthodologique

Mes lectures exploratoires m'ont aussi conduite à la recherche d'un outil méthodologique me permettant de collecter des données pouvant répondre à ma problématique. Ce sont les sciences humaines et sociales, dont le champ d'action me semble le mieux correspondre à ma recherche, qui m'ont permis de comprendre que la méthode de recueil de données choisie conditionnait la méthode d'analyse des données : par exemple, envoyer un questionnaire à plus de 100 personnes aboutit forcément à un traitement strictement quantitatif qui consiste à comparer les catégories de réponses et à étudier leurs corrélations (ce qui a été réalisé par M. BOT). Comme le précisent R. QUIVY et L. VAN CAMPENHOUDT, « *les méthodes de recueil et les méthodes d'analyse des données sont le plus souvent complémentaires et doivent donc être choisies ensemble en fonction des objectifs et des hypothèses de travail* »[115].

Parmi les outils proposés en sciences humaines et sociales, il existe deux grands types de méthodes de recueil de données : l'observation directe et l'observation indirecte. L'observation directe est utilisée lorsque les informations recherchés sont directement disponibles. Par contre, l'observation indirecte, qui se fait par questionnaires ou entretiens, doit permettre de vaincre la résistance naturelle des individus.

Je vais donc présenter dans un premier temps la méthode d'observation directe avant d'étudier les techniques d'enquête que sont le questionnaire et l'entretien.

1. L'observation directe

Ma première partie est consacrée aux définitions et aux objectifs de la méthode d'observation directe.

Dans une deuxième partie, je reprends les types d'observation directe tels que les a classifiés J. MASSONAT.

---

[115] R. QUIVY, L. VAN CAMPENHOUDT, Manuel de recherche en sciences sociales, p.186.

Enfin, j'évoque dans une troisième partie les limites de la méthode d'observation directe.

1.1. Définition et objectifs

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*[116]» . L'observation directe fait appel aux cinq sens de l'observateur. Elle mobilise également des opérations de sélection d'indices, de catégorisation, de dénomination, de classification et de production permettant de rendre compte à d'autres. 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.

L'observation directe pourrait être considérée comme le parent pauvre des techniques d'enquête en sciences humaines et sociales. C'est en effet une méthode de collecte de données que les sociologues ont longtemps boudée, peut-être parce qu'ils estimaient qu'elle ne pouvait pas les éclairer beaucoup sur les pratiques humaines et sociales du fait de sa simplicité. L'observation directe retrouve cependant grâce à leurs yeux depuis une quinzaine d'années. Elle apparaît d'une part comme un moyen privilégié pour accéder aux pratiques sociales sans ressentir ce sentiment de dépossession qu'apportent les outils toujours plus sophistiqués de recueil de données. D'autre part, elle reste la seule méthode possible pour certains domaines, comme par exemple lorsqu'une différence de culture et de langue sépare l'observateur de l'observé ou lorsque l'individu observé n'a pas encore accès au langage du fait de son jeune âge. Par ailleurs, c'est également 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 en effet que « *de nombreux travaux attestent de décalages existants entre les intentions, anticipations verbales ou prédictions de comportements recueillis par questionnaire et les conduites effectives*

---

[116] J. MASSONAT, Observer, p.26.

de ces mêmes personnes [117]». Le sociologue américain I. DEUTSCHER remarque quant à lui que l'observation de comportements peut apporter des informations totalement opposées aux déclarations des personnes interrogées, voire contraires à l'opinion commune. Il résume cela en une formule : « *Ce que nous disons. Ce que nous faisons*[118] ».

L'observation directe est à la fois une technique de recueil de données et une pratique réflexive conduisant à leur ordonnancement. Il ne s'agit en effet 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*[119] ». Finalement, les idées ont au moins autant de poids que les impressions sensorielles de l'observateur. Concrètement, pour A.-M. ARBORIO et P. FOURNIER, l'observation directe permet « *de rendre compte de pratiques sociales, de mettre au jour ce qui les oriente, ce qui amène les acteurs à leur donner telle forme. Cela passe par une présentation des dimensions normatives du contexte pesant sur les pratiques et de la mobilisation des ressources diverses que déploient les acteurs pour se rendre maîtres ou pour s'en accommoder*[120]». J. MASSONAT dégage deux types de savoirs pouvant être acquis par l'observation :

- « *intégrer par imitation une partie du savoir-faire ou des attitudes de l'autre*»: ce serait ce qu'il se passe par exemple lors des stages pratiques d'observation. Les courants théoriques de H. WALLON et A. BANDURA accordent également un grand rôle à l'observation chez le jeune enfant et tout au long de la vie, pour cette raison.

- « *identifier les procédures individuelles de construction des connaissances et connaître ses sensations et analyses spontanées*[121] ».

---

[117] J. MASSONAT, Observer, op. cit., p.21.
[118] cité par H. PERETZ, Les méthodes en sociologie : l'observation, p.13.
[119] J. MASSONAT, ibid., p.26-27.
[120] A.-M. ARBORIO, P. FOURNIER, L'enquête et ses méthodes : l'observation directe, p.44.
[121] J. MASSONAT, ibid., p.27.

Les données recueillies par la méthode de l'observation directe peuvent donc être utilisées dans différents buts. De l'objectif visé va dépendre le choix d'un type particulier d'observation.

1.2. Les types d'observation

Avant d'entrer dans la démarche d'observation directe, le chercheur doit élaborer un cadre d'analyse qui va influencer sa manière d'observer. Le chercheur va devoir construire son dispositif en choisissant, pour les six modes d'observation[122] définis par J. MASSONAT, une option parmi les deux proposées qui s'excluent mutuellement:

- observation globale ou focalisée,
- observation narrative ou attributive,
- observation à faible ou forte inférence,
- observation d'une situation naturelle ou créée,
- observation non participante ou participante,
- observation transversale explicative ou longitudinale fonctionnelle.

1.2.1. Observation globale ou focalisée

L'observation globale correspond à une volonté de tout appréhender en même temps. Elle témoigne d'une conviction selon laquelle le savoir se construit sur les événements les plus signifiants, même uniques.
L'observation focalisée consiste à limiter le champ d'observation pour mieux le connaître. Le principe retenu est que les connaissances construites sont plus solides lorsqu'elles s'appuient sur l'existence d'une régularité des phénomènes.

1.2.2. Observation narrative ou attributive

L'observation narrative conduit à un récit chronologique précis des événements observés. Elle qualifie les états successifs des observés.
Elle peut par exemple correspondre à une phase de pré-enquête.

---

[122] J. MASSONAT, Observer, op. cit., p.43-52.

L'observation attributive permet de repérer la présence ou l'absence de phénomènes et de leur attribuer éventuellement par inférence certaines propriétés ou caractéristiques. Elle s'appuie sur l'utilisation d'une grille préétablie en fonction d'hypothèses posées au préalable.

1.2.3. Observation à faible ou forte inférence

Lors d'une observation à faible inférence, l'observateur se centre sur ce qui est directement perceptible et le retranscrit immédiatement.
L'observation est dite à forte inférence lorsque les observables perceptibles sont interprétés. Par exemple, ils peuvent être interprétés comme le signe d'une intention cachée, d'un processus cognitif ou affectif intériorisé ou d'une stratégie souvent non directement accessible pour l'observé et l'observateur.

1.2.4. Observation d'une situation naturelle ou créée

L'observation d'une situation naturelle a lieu dans un milieu de vie habituel ou familier. Les situations peuvent être aménagées, c'est-à-dire réduites ou simplifiées pour l'étude, mais la structure des situations elles-mêmes n'est pas modifiée.
L'observation peut par ailleurs porter sur une situation créée. La manipulation concerne alors la tâche, les consignes, l'introduction d'expérimentateurs dans des groupes, etc. Il est souvent souhaitable d'aménager ainsi les situations naturelles afin de délimiter plus précisément l'objet d'étude.

1.2.5. Observation non participante ou participante

Cette variante dépend de la présence et de l'action de l'observateur. La présence de l'observateur est plus ou moins marquée selon le degré de visibilité du dispositif et de la pratique de prise d'informations. Cela peut ainsi varier entre une situation où un examinateur prend des notes et une autre où l'observation se fait au travers d'une glace sans tain. En général, il est préconisé à l'observateur une discrétion maximale.
L'observation est par ailleurs dite participante ou non participante selon le degré d'engagement de l'observateur :

- engagement minimum (observation non participante) : l'observateur prend un maximum de distance avec ce qui est observé afin de pouvoir l'étudier en interférant le moins possible avec la situation (enregistrement) ;
- présence assez longue de l'observateur avec par exemple des groupes (observation participante passive) ;
- observation participante active selon J.-M. DE KETELE (1981) : l'observateur se propose de comprendre la dynamique d'une situation en la modifiant sur des aspects centraux.

1.2.6. Observation transversale explicative ou longitudinale fonctionnelle

Dans ce cas, les options concernent le mode de recueil des données et le choix de la nature de l'objet observé.
L'observation transversale permet d'avoir une vue représentative des pratiques ou, par exemple, d'apprécier l'influence respective de variables pertinentes sur la question abordée.
L'observation longitudinale consiste en un recueil systématique d'éléments destinés à décrire et comprendre la dynamique d'une conduite complexe face à une tâche précise et standardisée. L'accent est mis sur des repères de chronologie, sur l'enchaînement d'actes par exemple, et parfois sur les commentaires que fait la personne après avoir effectué la tâche.
Ainsi, J. MASSONAT précise que : « *l'observation longitudinale s'intéresse plus à la dynamique du fonctionnement individuel et groupal face à une tâche, tandis que l'observation transversale privilégie le repérage des variables qui entraînent des différences de performances et de procédures de travail*[123] ». Entre ces deux types d'observation, il existe quelques techniques intermédiaires.

Le choix de types et de modes d'observation permet finalement d'obtenir un large panel d'informations, utilisables à diverses fins, qui présentent toutefois des limites.

---

[123] J. MASSONAT, Observer, op. cit., p.52.

1.3. Limites

Les limites à la méthode d'observation directe sont principalement constituées par :

- l'influence des conditions d'observation,
- les biais dans la sélection des informations pertinentes.

1.3.1. Influence des conditions d'observation

Les éléments observés dépendent des conditions dans lesquelles ils ont été observés. Les conditions d'observation influencent en effet les prises de position théoriques et pratiques de l'observateur et donc la sélection qu'il fait des données qui lui parviennent. Une situation d'observation n'étant jamais reproductible à l'identique, cela a donc pour conséquence que les mêmes données ne pourront être recueillies deux fois. A.-M. ARBORIO et P. FOURNIER notent ainsi que «*différents modes d'intervention peuvent être employés sur un même thème et ne pas conduire aux mêmes résultats*[124]».

Il faut également penser au paradoxe de l'observation. Comme le souligne en effet S. MOSCOVICI (1984), repris par A. TROGNON, « *les personnes touchées par une telle recherche savent le plus souvent qu'on les observe. Elles ne parlent ni ne se comportent comme elles le feraient d'habitude entre elles*[125] ». Il serait illusoire pour l'observateur de chercher à recueillir des comportements, des événements se déroulant tels qu'ils se dérouleraient indépendamment de la configuration d'observation. Les interactions observateur/observé, même réduites à leur plus simple expression, ont toujours des effets sur les matériaux recueillis et les analyses faites : par exemple, une personne se sachant observée ne se comporte pas tout à fait de la même façon que lorsqu'elle est seule et se supposant non observée.

---

[124] A.-M. ARBORIO, P. FOURNIER, L'enquête et ses méthodes : l'observation directe, op. cit., p.22.
[125] cité par A. TROGNON, Produire des énoncés, p.4.

1.3.2. Biais dans la sélection des informations pertinentes

J. MASSONAT reprend BARKER (1973) et cite les biais généraux pouvant intervenir dans la sélection des informations qui parviennent à l'observateur[126] :

- « *l'effet de halo* » : c'est l'impression dominante de l'observateur qui est appliquée à l'ensemble des observables ;
- « *l'effet Hawthorne* » correspond au sentiment valorisant qu'éprouve l'observé en présence de l'observateur ;
- « *l'effet de congruence ou de contraste* » : il est lié à la distance entre ce qui est observé et les expériences passées de l'observateur ;
- « *la focalisation sur les éléments saillants, sur les temps forts, sur l'activité au détriment des autres moments et des ruptures dans l'activité* ».

Pour éviter de tels biais, l'observateur doit être bien formé et doit s'entraîner au recueil systématique des données.

Du fait de ses limites, l'observation directe ne permet donc pas de répondre à toutes les questions que se posent les chercheurs en sciences humaines et sociales. J'aborderai dans ma partie « Méthodologie » les limites plus particulières de l'observation directe dans le cadre de ma recherche, qui font que je n'ai pas retenu cette méthode de recueil de données pour mon travail.

Les données recueillies par l'observation sont donc souvent complétées par des informations issues d'autres méthodes de recueil. Ainsi, le questionnaire est parfois utilisé en amont ou en aval d'une observation.

---

[126] J. MASSONAT, Observer, op. cit., p.33.

2. *Le questionnaire*

Dans une première partie, je vais m'efforcer de définir ce qu'est un questionnaire et à quels objectifs il peut répondre puis j'évoquerai ses modes de passation possibles.
Dans une deuxième partie, j'aborderai toutes les formes de questions que peut contenir un questionnaire, avant de rappeler, dans une troisième partie, quel peut être le contenu de ces questions.
Enfin, j'analyserai dans une quatrième partie quelles peuvent être les limites du questionnaire.

2.1. Définition, objectifs et modes de passation

Le questionnaire est une somme ordonnée de questions structurées qui permet la collecte standardisée de données précises sur une population nombreuse. Mais, comme le précise R. MUCCHIELLI, *«un questionnaire ne doit pas être considéré comme une liste de questions*[127]». Son élaboration nécessite la recherche d'indicateurs matériels à propos desquels s'expriment des opinions ou des attitudes.
J. FREYSSINET-DOMINJON, quant à elle, rapproche le questionnaire du test[128] : le test est une « *situation standardisée servant de stimulus et entraînant une réponse verbale* » et il a, selon elle, deux traits spécifiques en commun avec le questionnaire. D'une part, test et questionnaire se caractérisent par l'**uniformité de la situation** : les mêmes questions sont posées de la même manière, ce qui garantit l'homogénéité des informations. D'autre part, le questionnaire et le test se caractérisent également par le **caractère rigide de la technique** : les mêmes questions sont posées dans le même ordre, quelle que soit la situation.

R. GHIGLIONE, enfin, distingue quatre objectifs possibles à l'élaboration d'un questionnaire[129]:

---

[127] R. MUCCHIELLI, Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale, p.35.
[128] J. FREYSSINET-DOMINJON, Méthodes de recherche en sciences sociales, p. 62.
[129] R. GHIGLIONE, Questionner, op. cit., p.127.

- estimer certaines grandeurs absolues,
- estimer certaines grandeurs relatives,
- décrire une population,
- vérifier des hypothèses sous la forme de relation entre deux ou plusieurs variables.

Le questionnaire peut être auto-administré (administration directe), c'est-à-dire que l'individu a un questionnaire écrit sous les yeux et il le remplit seul, ou bien être administré en situation de face à face ou par téléphone, c'est-à-dire par oral (administration indirecte).

2.2. Les formes de questions

L'élaboration d'un questionnaire suppose que le chercheur détermine ses objectifs puis qu'il fasse le choix de la forme des questions qu'il va employer. Chaque forme de questions est choisie en fonction des réponses qui sont attendues. En sciences humaines et sociales, trois formes de questions sont habituellement distinguées : les questions fermées, ouvertes ou les questions cafétéria, ainsi que les travaux de R. MUCCHIELLI[130], J. FREYSSINET-DOMINJON et C. JAVEAU[131] les décrivent.

2.2.1. Les questions fermées

Les questions fermées fixent à l'avance les réponses. J. FREYSSINET-DOMINJON distingue les questions alternatives, où l'individu a le choix entre deux ou trois réponses, et les questions préformées ou à choix multiple. Quand toutes les questions sont fermées, le questionnaire est dit "structuré".
Pour les personnes questionnées, cette forme de questions permet de répondre facilement et rapidement. Les questions fermées sont toutefois contre indiquées quand il s'agit d'obtenir autre chose que des caractéristiques objectives ou des données.

---

[130] R. MUCCHIELLI, Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale, op. cit., p. 23.
[131] C. JAVEAU, L'enquête par questionnaire : manuel à l'usage du praticien.

2.2.2. Les questions ouvertes

Ces questions ne prévoient pas de réponses, elles laissent à l'individu la totale liberté de s'exprimer, de formuler son opinion. Un questionnaire où ne figurent que des questions ouvertes est dit "non structuré".
Elles permettent d'obtenir des informations utiles mais délicates à formuler et parfois pénibles à dépouiller du fait de leur diversité.

2.2.3. Les questions cafétéria (ou semi-ouvertes ou semi-fermées)

C'est R. MUCCHIELLI qui propose une définition de ce type de questions : à la suite d'une question ouverte, toutes les catégories de réponses possibles sont proposées ainsi qu'un item « autres réponses » qui permet d'ajouter des réponses libres. Cette définition correspond également à celle que donne J. FREYSSINET-DOMINJON à propos des questions fermées à choix multiple.
Les questions cafétéria peuvent constituer un aide-mémoire pour le répondant, tout en lui laissant le choix d'ajouter des réponses qui ne figureraient pas dans la liste proposée. Par ailleurs, il n'a pas besoin d'argumenter ses réponses. Pour le chercheur, ce type de questions facilite le dépouillement. Cependant, la critique qui peut être faite est que le fait que toutes les réponses possibles soient mentionnées peut suggérer des opinions non spontanées chez le sujet.

Le chercheur doit donc définir quelle forme vont prendre ses questions. Mais il doit également déterminer de quel type sera leur contenu.

2.3. Le contenu des questions

En ce qui concerne les contenus de questions utilisées dans l'enquête sociolinguistique, A. BOUKOUS[132] en distingue de deux types.

---

[132] A. BOUKOUS, Le questionnaire, p.16.

2.3.1. Questions de fait

Ces questions s'intéressent aux phénomènes observables, aux faits vérifiables empiriquement. Leur validité est éprouvée par le croisement d'informations ou grâce à l'observation directe. Il s'agit par exemple de demander au sujet son âge.

2.3.2. Questions d'opinion (ou questions psychologiques)

A travers ces questions, l'enquêteur interroge les personnes sur leurs opinions, leurs attitudes, leurs motivations, leurs représentations, etc..

2.4. Limites du questionnaire

Du fait de son caractère rigide, le questionnaire impose au répondant un cadre de référence artificiel. Le risque principal est que le répondant se prononce sur des questions qu'il ne s'est jamais posé lui-même, qu'il évoque un comportement qu'il n'a jamais eu mais qu'il imagine pouvoir avoir, ce qui n'est tout de même pas la même chose lorsqu'il s'agit de recueillir des données sur des pratiques.

R. MUCCHIELLI évoque, quant à lui, des biais possibles à plusieurs niveaux : la population visée, la construction de l'échantillon, du questionnaire (facteurs influençant la formulation des questions, succession de ces questions...), l'administration par un enquêteur, la réalisation elle-même, la codification des réponses, le dépouillement et l'analyse des résultats. Ces biais ne sont cependant pas tous spécifiques au questionnaire, certains peuvent être retrouvés dans l'entretien.

En dépit des limites évoquées, le questionnaire représente un outil intéressant de recueil de données.
De plus, le questionnaire administré par un enquêteur se rapproche d'une autre technique de recueil de données : l'entretien. Comment est née cette méthode

d'entretien en sciences humaines et sociales ? En quoi consiste-t-elle ? A quoi sert l'entretien ? Quels sont les paramètres intervenant dans la situation d'entretien ? Quels sont les types d'entretiens qui existent ? Quelles sont enfin les limites à la technique d'entretien ? C'est à ces questions que je vais maintenant m'efforcer de répondre.

3. *L'entretien*

En sciences sociales, l'une des méthodes les plus utilisées est l'entretien de recherche. A. BLANCHET s'est intéressé plus particulièrement à l'histoire de l'entretien non directif de recherche[133] (nous verrons plus bas ce qui caractérise un entretien non directif). Considérant que l'histoire de ce type d'entretien peut éclairer le lecteur sur cette méthode, je reprends ici quelques points évoqués par A. BLANCHET. J'essaierai ensuite d'approcher une définition de l'entretien. Puis je présenterai les principaux domaines d'application et leurs différents usages possibles. Et, pour finir, j'exposerai les paramètres de la situation d'entretien ainsi que les différents types d'entretien.

3.1. Histoire de l'entretien non directif de recherche

L'entretien de recherche est décrit pour la première fois par F. ROETHLISBERGER et W. DICKSON en 1929, lors d'une recherche-action en milieu industriel, à la Western Electric. Ce nouveau dispositif substitue à la recherche d'un savoir scientifique constitué, la recherche de savoirs concrets des acteurs sociaux. La campagne d'entretiens menée par F. ROETHLISBERGER et W. DICKSON et leur équipe va aboutir à la réalisation de quelques 20 000 entretiens en un peu plus de deux ans. Cette campagne passe par trois étapes :

- l'application d'un questionnaire jusqu'en juillet 1929, dite « *approche directe* »,
- « *l'approche indirecte* » avec prise de notes jusqu'en octobre 1929,
- « *l'approche indirecte* » avec enregistrement intégral de l'entretien jusqu'à la fin de l'année 1930.

C'est la naissance de l'entretien indirect de recherche tel qu'il est aujourd'hui couramment pratiqué.

F. ROETHLISBERGER et W. DICKSON énoncent cinq règles, reprises par A. BLANCHET .

D'après cet auteur, ces règles et pratiques constituent à l'heure actuelle « *la tentative de formulation la plus précise et complète* ». C'est pourquoi je les restitue ici tels que A. BLANCHET les cite[134]:

1. « *L'interviewer doit traiter tout ce qui est dit dans un entretien comme un élément inséparable de son contexte (règle 1)* ».

Cette règle est issue de la psychologie clinique qui recommande de tenir compte du contexte psychologique pour comprendre le sens du discours de celui qui parle.

2. « *L'interviewer doit être attentif non seulement à ce que la personne a envie de dire, mais aussi à ce qu'elle n'a pas envie de dire ou à ce qu'elle ne peut pas dire sans aide (règle 2)* ».

L'interviewer doit donc repérer les omissions du discours de l'interviewer et chercher à les explorer avec tact.

3. « *L'interviewer doit considérer les attitudes mentales qui viennent d'être signalées dans la règle ci-dessus comme des indices, et essayer de découvrir, grâce à eux, le problème personnel qu'ils révèlent (règle 3)* ».

Les règles 2 et 3 se situent tout à fait dans le champ de la psychanalyse avec la prise en compte de manifestations de l'inconscient (lapsus, actes manqués, etc.) et l'intérêt porté à la dimension imaginaire, voire fantasmatique du discours.

4. « *L'interviewer doit situer le problème personnel dans le contexte social (règle 4)*».

Cette règle évoque la nécessité de prendre en compte la situation sociale et les conditions de l'interaction elle-même car elles ont un rôle déterminant sur ce qui est dit. F. ROETHLISBERGER et W. DICKSON se réfèrent ici à la psychosociologie.

5. « *À ces principes généraux de la méthode, F. ROETHLISBERGER et W. DICKSON (1943) ajoutent des conseils techniques pour la conduite des entretiens (règle 5)* » :

- « *L'interviewer doit écouter l'interviewé de façon patiente et bienveillante mais aussi intelligemment critique. Aucun sujet abordé par le locuteur ne doit*

---

[133] A. BLANCHET, Histoire de l'entretien non directif de recherche, p.7-77.

sembler a priori non pertinent pour l'interviewer, qui doit se rappeler que ce qui est difficile à dire est ce qui est le plus important pour lui[135]».

- L'interviewer ne doit pas montrer la moindre autorité ni ne donner de conseils ou ne faire de remontrances morales. L'interviewer doit prendre garde à ne pas tomber dans une simple discussion. Enfin, les questions qu'il pose doivent avoir un but précis : aider, soulager, encourager, aiguiller, éventuellement évoquer l'émergence de l'implicite.

Ces conseils ne sont pas sans rappeler la théorie de C. ROGERS qui engage le thérapeute à faire preuve de bienveillance, de non directivité, et à se centrer sur les sentiments et la personne du locuteur[136].

A. BLANCHET situe les sources idéologiques et théoriques de l'entretien de recherche dans les pratiques méthodologiques diverses qui ont vu le jour à la fin du XIXe siècle: « *introspection et entretiens post-expérimentaux de l'expérimentaliste, retrait du biographe derrière l'auteur de l'histoire de sa propre vie, art de l'enquêteur d'écouter et d'instaurer la confiance, travail du clinicien pour comprendre le sens des manifestations psychologiques et des symptômes*[137] ». C'est l'histoire sur laquelle s'appuie la définition de l'entretien comme méthode de recueil de données dans les sciences humaines et sociales.

Ce rappel historique permet de mieux comprendre ce qui a fondé dès le départ la méthode d'entretien, à savoir, non pas constituer un simple prélèvement d'informations, mais rechercher une parole sociale à travers la production d'un discours en situation d'interaction (RAYMOND, 1984).

3.2. Définition de l'entretien

L'entretien est une situation d'interaction mais une interaction particulière. LABOV et FANSHEL (1977) le définissent comme un « *speech event* (événement de parole) *dans lequel une personne A extrait une parole d'une personne B, information*

---

[134] A. BLANCHET, L'histoire de l'entretien non directif de recherche, op. cit., p.19-23.
[135] A. BLANCHET, L'histoire de l'entretien non directif de recherche, op. cit., p.22-23.
[136] H. BENONY, K. CHAHRAOUI, L'entretien clinique, p.40-42.
[137] A. BLANCHET, ibid., p.11.

qui était contenue dans la biographie de B », c'est-à-dire quelque chose qui a été vécu par B. J. BRES signale que l'entretien appartient au type dialogal des interactions verbales, aux côtés de la discussion, du débat, du colloque et de la conversation [138]. Pourtant, l'entretien se distingue de la conversation par cinq traits :

- sa plus grande formalité,
- son caractère finalisé,
- l'existence de deux rôles : interviewer et interviewé,
- l'asymétrie des rôles : c'est l'interviewer qui sollicite l'interaction et donc qui pose les questions, tandis que l'interviewé a pour rôle de répondre après avoir accepté cette situation,
- la présence d'un tiers absent, d'une autre scène, signalés par le magnétophone ou la caméra : l'interviewé sait que sa parole va être fixée et étudiée.

Pour A. BLANCHET, l'entretien est un dispositif de « *mise en langue et d'usage de la langue*[139] ». Il faut donc en chercher les soubassements théoriques dans deux sous-disciplines de la linguistique : la sémantique (qui comporte des ramifications dans la logique) et la pragmatique (qui implique des extensions importantes dans la psychologie). Ce sont ces deux sous-disciplines qui vont permettre de définir les paramètres socio-psycho-linguistiques qui structurent la situation d'entretien et également de comprendre les mécanismes de traitement et de production du discours dans l'entretien. Je n'entrerai cependant pas ici dans les détails.

L'entretien de recherche se distingue des autres types d'entretien (entretien thérapeutique, entretien d'embauche, entretien de confession, etc.) par le fait qu'il est sollicité par le chercheur A au profit de sa communauté, et non à celui de la personne B[140]. J. FREYSSINET-DOMINJON le définit ainsi : « *L'entretien de recherche est un dispositif de face-à-face où un enquêteur a pour objectif de favoriser chez un enquêté la production d'un discours sur un thème défini dans le cadre d'une recherche* ». Il s'agit d'une « *technique de production d'informations au*

---

[138] J. BRES, L'entretien et ses techniques, op. cit., p.62-63.
[139] A. BLANCHET, Dire et faire dire, p.34.
[140] A. BLANCHET, A. GOTMAN, L'enquête et ses méthodes : l'entretien, p.19.

bénéfice principal d'un des deux interlocuteurs [141]». L'entretien de recherche doit permettre d'accéder à des représentations et des opinions individuelles qui sont ensuite analysées en gommant la subjectivité de l'interviewer[142].

La question est maintenant de savoir dans quels domaines l'entretien peut constituer un précieux outil de recueil de données et quels peuvent être ses usages.

3.3. Principaux domaines d'application et différents usages possibles

L'enquête par entretien est utilisée en psychologie, qu'elle soit expérimentale ou appliquée, en ethnologie et dans pratiquement tous les domaines de la sociologie.

A. BLANCHET et A. GOTMAN évoquent trois types de travaux nécessitant le recours à la technique d'entretien[143] :

- enquête sur les représentations : les entretiens sont centrés sur « *les conceptions, les raisonnements et les logiques subjectives de l'interviewé* ».
- enquête sur les représentations et les pratiques : les entretiens visent à connaître les pratiques elles-mêmes et ce qui les relie (idéologies, symboles, etc.) au travers, d'une part, des conceptions des interviewés et d'autre part, des descriptions des pratiques.
- enquête sur les pratiques : l'entretien conduit l'interviewé à décrire ce qu'il sait pour l'avoir éprouvé.

Ces trois types d'enquête conduisent à la production de discours modaux (enquête sur les représentations) et/ou référentiels (enquête sur les pratiques). Le discours modal tend à traduire l'état psychologique du locuteur tandis que le discours référentiel décrit l'état des choses.

L'entretien peut être utilisé à différentes phases du processus de recherche et pour des usages divers. A. BLANCHET et A. GOTMAN en décrivent trois principaux :

---

[141] J. FREYSSINET-DOMINJON, Méthodes de recherche en sciences sociales, op. cit., p.141-145.
[142] A. BLANCHET, Dire et faire dire, op. cit., p.11.
[143] A. BLANCHET, A. GOTMAN, L'enquête et ses méthodes : l'entretien, op. cit., p.32-33.

- **usage exploratoire** : pour préparer par exemple une enquête par questionnaire. L'entretien exploratoire a alors pour but de découvrir tous les aspects possibles d'un phénomène. Il est à dominante modale : l'interviewé est invité, à partir d'une question de départ, à faire part de ses représentations, de son univers mental et symbolique.
- **usage principal** : l'entretien sert dans ce cas à analyser un problème. Il constitue la principale source de collecte de données, données qui vont ensuite être confrontées aux hypothèses de départ.
- **usage complémentaire** : l'entretien peut compléter une enquête, et ce en étant postérieur, parallèle ou à la fois en amont et en aval du questionnaire. Si l'entretien est postérieur au questionnaire (cas qui me préoccupe), il permet de replacer dans leur contexte des résultats obtenus grâce au questionnaire et éventuellement de les compléter. Il enrichit ainsi la compréhension des données et peut contribuer à leur interprétation.

Ainsi, 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 de la pratique des orthophonistes libéraux, et un usage complémentaire, en m'aidant à comprendre certaines réponses obtenues au questionnaire de M. BOT et replacées dans leur contexte.

Après avoir vu les domaines d'application de l'entretien et ses usages possibles, il me semble maintenant incontournable de définir les paramètres de la situation d'entretien.

3.4. 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 cadre contractuel de communication,
- les modes d'intervention.

3.4.1. L'environnement

La situation matérielle et sociale de l'entretien en conditionne forcément son déroulement. Il s'agit pour l'interviewer de :

- programmer la tranche horaire de l'entretien,
- définir le lieu où il se déroulera en sachant que ce lieu peut commander des rôles et des conduites spécifiques,
- s'adapter aux caractéristiques physiques et socio-économiques de l'interviewé.

3.4.2. Définition d'un cadre contractuel de communication

Ce cadre contractuel dépend en fait de la manière dont l'interviewer et l'interviewé envisagent chacun de leur côté l'entretien et ses objectifs. Comme le précisent A. BLANCHET et A. GOTMAN, il est «*constitué par les représentations et croyances mutuelles des interlocuteurs sur les enjeux et les objectifs du dialogue*[144]». C'est pourquoi l'interviewer se doit d'expliquer à l'interviewé en quoi consiste la recherche à laquelle il lui est demandé de participer et pourquoi il a été choisi.
L'interviewer est le « *garant du cadre* » tout au long de l'entretien, il doit faire en sorte que l'interviewé reste dans la thématique définie et apporte des données pertinentes pour l'enquête. Pour cela, l'interviewer dispose de stratégies d'écoute et d'intervention.

3.4.3. 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 magnétophone. Son écoute est nécessairement modelée par ses objectifs, ses hypothèses préalablement posées et son cadre théorique. C'est ainsi

---

[144] A. BLANCHET, A. GOTMAN, L'enquête et ses méthodes : l'entretien, op. cit., p.75.

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.

➢ **Les stratégies d'intervention** :

L'interviewer utilise trois techniques pour favoriser le discours de l'interviewer :

- la **contradiction** : l'interviewer s'oppose 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, en contredisant l'interviewé, l'interviewer quitte son statut de neutralité, ce qui ne cadre pas avec la technique d'entretien de recherche puisque cela pourrait être interprété comme l'expression de sa propre opinion ;
- la **consigne** ou question extérieure : c'est une intervention directrice introduisant un thème nouveau. Un discours que l'interviewer voudra structurer fera appel à de multiples consignes. Mais plus le discours va être structuré par l'interviewer, moins le discours de l'interviewé va être prolixe, associatif et articulé selon une cohérence interne ;
- les **relances** : elles prennent pour objet le dire antérieur de l'interviewé et peuvent être définies comme des actes réactifs. A. BLANCHET et A. GOTMAN distinguent six types de relances qui ont chacune des effets spécifiques sur le discours produit[145], et que deux critères permettent de regrouper : l'acte de langage accompli par l'interviewer et l'instance discursive visée.

Trois actes de langage peuvent être réalisés par l'interviewer :

- la réitération : 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, quant à elle, appartenir au :

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

[145] A. BLANCHET, A. GOTMAN, L'enquête et ses méthodes : l'entretien, op. cit., p.82-84.

- « *registre modal, défini comme celui de la croyance ou du désir de l'interviewé à l'égard de la référence* »[146].

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'interviewer. Utilisée avec mesure, cette intervention peut être stimulante et manifester l'écoute de l'interviewer, mais utilisée systématiquement, elle peut "bloquer" l'interviewé par son aspect artificiel et son effet 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 (« *peut-on aller jusqu'à dire...* »), 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 complémentation se révèle maladroite, mal appropriée, l'interviewé risque de se sentir incompris ;
- l'**interprétation** : elle consiste, pour l'interviewer, à formuler une intention non exprimée explicitement 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 (son discours tend alors vers le registre modal) 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 d'identification 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

[146] A. BLANCHET, A. GOTMAN, L'enquête et ses méthodes : l'entretien, op. cit., p.82.

de conduire l'interviewé là où l'interviewer le souhaite. En revanche, des interrogations trop nombreuses ou fréquentes perturbent le déroulement de l'entretien de recherche.
Ces interrogations sont à différencier des questions préalablement préparées que comporte un questionnaire.

Ainsi, pour préparer au mieux une enquête par entretien destiné à répondre à des objectifs précis, il convient de définir le plus précisément possible ces paramètres d'environnement, de contrat et d'intervention.

Maintenant que sont présentés les paramètres de la situation d'entretien, il ne me reste qu'à en exposer les différents types qui peuvent être utilisés en sciences humaines et sociales.

3.5. Les différents types d'entretien

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

3.5.1. L'entretien directif

Il est souvent comparé à un questionnaire, qu'il soit fermé ou ouvert (cf. J.-M. BRES, R. MUCCHIELLI).
Le but de sa conception est de disposer d'un outil standardisé, afin de pouvoir comparer scientifiquement les réponses qui sont obtenues par son biais. C'est pourquoi chaque interviewé s'entend poser les mêmes questions, dans le même ordre.

L'inconvénient de ce type d'entretien est qu'il introduit une désagréable impression de discontinuité : chaque couple question/réponse fonctionne comme un échange isolé et il n'y a pas de lien entre chaque couple. Par ailleurs, poser les mêmes questions n'assure pas la standardisation de l'outil car la sociolinguistique et

l'analyse de discours ont montré qu'un même énoncé peut avoir différents sens. Le sens est en effet co-produit en interaction. De la même façon, le présupposé selon lequel l'interviewé actualiserait le même sens que l'interviewer n'est pas fondé : parvenir à un même sens nécessite des ajustements de part et d'autre que le cadre même du questionnaire interdit.

Le but auquel tend ce type d'entretien n'est donc pas atteint : ce n'est pas au moyen d'un entretien directif que l'interviewer peut obtenir une parole authentique dégagée des biais de l'interaction.

3.5.2. L'entretien non directif

Il a été formalisé par le psychothérapeute américain C. ROGERS, en réaction aux critiques formulées à l'encontre de l'entretien directif. Les principaux reproches retenus sont les suivants :

- toute question oriente plus ou moins directement une réponse,
- les nombreuses questions de l'interviewer qui mène un entretien directif placent la parole de l'interviewé sous la dépendance de l'interviewer.

C'est pourquoi dans l'entretien non directif, l'interviewé organise son discours à partir d'une consigne qui lui est proposée au départ. Il choisit librement les idées qu'il va développer, sans limitation, sans cadre pré-établi. L'interviewer joue un rôle de stimulateur et de facilitateur et montre par ses interventions qu'il écoute et comprend. Il doit faire preuve d'une « *neutralité bienveillante* » (C. ROGERS), c'est-à-dire ne pas donner ses propres opinions, ne pas suggérer, ne pas juger.

Le principal défaut pouvant être formulé à l'encontre de l'entretien non directif, c'est l'absence d'alternance de tours de parole qui empêche, de ce fait, les réajustements nécessaires à toute interaction. L'interviewé n'a pas de retour et peut alors ressentir un malaise : parler à quelqu'un sans obtenir de réponse apparaît artificiel et bien loin, en tout cas, de l'authenticité recherchée.

3.5.3. L'entretien semi-directif (ou interactif)

Ce type d'entretien se construit, non en emprunt aux deux méthodes décrites précédemment comme son nom pourrait donner à le croire, mais en rejet de la position qui leur est commune : penser pouvoir neutraliser l'interaction pour obtenir de la parole authentique. L'entretien semi-directif a pour base théorique l'interactionnisme (BAKHTINE, BATESON, GOFFMAN entre autres) : si toutes les pratiques langagières passent par une interaction, celle-ci est également le seul lieu d'authenticité de la parole.

Dans l'entretien semi-directif, l'interviewer est donc un interlocuteur à part entière : il pose des questions, réagit aux propos de l'interviewé et construit l'ordre de ses questions en fonction de l'interaction. L'interviewer ne perd cependant pas de vue son objectif qui est de recueillir la parole de l'interviewé : il subordonne donc sa parole à celle de l'interviewé et à l'écoute attentive qu'il en fait. Ainsi, la parole collectée est authentique à partir du moment où elle est appropriée un type d'interaction, car toute parole est dialogale, même dans le cadre d'un entretien. Il faut cependant renoncer à vouloir recueillir la parole quotidienne : recueillir de la parole au moyen d'un entretien, c'est recueillir une parole façonnée par l'interaction de l'entretien et par les nombreux paramètres contextuels qui interviennent.

Les limites de l'entretien semi-directif sont à chercher du côté de l'interviewer lui-même. Il n'est en effet pas question pour l'interviewer de s'abriter derrière des questions toutes prêtes (comme dans l'entretien directif) ou de se retrancher dans la non-intervention (comme dans l'entretien non directif). Le succès de l'entretien dépend de la capacité de l'interviewer à entrer dans l'interaction, à être un participant actif et stimulant de cette interaction.

L'étude de ces trois méthodes de recueil de données me permet de choisir celle qui me semble la plus appropriée à ma recherche, en fonction de mes objectifs, c'est-à-dire l'entretien. Dans la partie « *Méthodologie* », j'expliquerai mon choix sans perdre de vue qu'« *en sciences sociales et sans doute ailleurs, la question n'est jamais simplement comment produire ? mais qu'est-ce qu'on produit ? en activant quel(s) contexte(s) ? et selon quelle(s) déformation(s) réglée(s) ?* [147]».

[147] A. TROGNON, Produire des énoncés, op.cit., p.14.

Partie 1: Elaboration de la question de départ

Partie 2 : Lectures exploratoires

Partie 3 : Mise au point du dispositif de recherche

Chapitre 1 : La problématique, les objectifs et les hypothèses

1. Problématique

2. Objectifs

3. Hypothèses

Chapitre 2 : Choix d'une méthode de recueil de données

1. Les outils de recueil de données non retenus : le questionnaire et l'observation

2. En quoi l'entretien me semble plus adapté pour répondre à mes objectifs

3. Difficultés pouvant être rencontrées au cours d'un entretien

Chapitre 3 : Constitution d'une population et construction d'un guide d'entretien

1. Constitution de la population

2. Construction de la grille d'entretien

Partie 4 : Analyse des corpus

Le premier chapitre de cette partie me permet d'exposer ce qui va guider tout mon travail de recherche :

- la problématique, qui est en quelques sortes le fil rouge qui relie entre elles toutes les parties de ce mémoire,
- les objectifs, qui représentent les buts que je me suis fixée dans ce travail,
- les hypothèses, qui constituent mes idées de départ et que je vais m'efforcer de vérifier.

Dans le chapitre suivant, mon objectif est tout d'abord d'expliquer pourquoi j'ai choisi l'entretien comme méthode de recueil de données. J'explique pourquoi je n'ai pas retenu le questionnaire et l'observation comme méthodes de recueil de données et montre en quoi l'entretien me semble plus adapté pour répondre à mes objectifs. Dans le troisième et dernier chapitre de cette partie, j'expose les étapes suivantes, à savoir le choix de la population qui a été sollicitée pour cette enquête et également celui des questions posées aux interviewés, et par conséquent l'élaboration de la grille d'entretien qui me sert de support.

Chapitre 1 : La problématique, les objectifs et les hypothèses

1. Problématique

1.1. Problématique générale

A l'heure d'une réorientation de la politique de maîtrise des dépenses de santé vers une meilleure qualité de soins, les orthophonistes sont amenés à s'interroger, comme tous les acteurs du système de santé, sur la qualité de leurs interventions.

Le premier pas a été franchi en décembre 2002 avec la signature par la Fédération Nationale des Orthophonistes d'un avenant à la convention nationale destinée à organiser les rapports entre les orthophonistes et les Caisses Nationales

d'Assurance Maladie. Cet avenant définit un contrat de santé publique qui comprend un Accord National de Bon Usage de l'architecture rédactionnelle des comptes rendus de bilans orthophoniques et un Contrat de Bonne Pratique auquel chaque orthophoniste peut adhérer individuellement. Il est donc demandé aux orthophonistes de s'interroger sur leur manière de rédiger un compte-rendu de bilan et, au travers de cette interrogation, sur leur façon de conduire un bilan.

Ce contrat passé avec le syndicat majoritaire des orthophonistes signe une première tentative d'améliorer la qualité des interventions orthophoniques, l'objectif à terme étant probablement d'étendre cette ébauche d'harmonisation du bilan, au travers de son compte-rendu, aux rééducations orthophoniques elles-mêmes. Ce qui pose évidemment la question de l'évaluation scientifique des interventions orthophoniques, à la fois évaluatives et rééducatives. L'intervention des instances dirigeantes se limite pour l'instant à la forme du bilan orthophonique. Ne s'agit-il pas d'une question de temps avant qu'elles ne s'intéressent de plus près au contenu de ce même bilan, en vue peut-être également de le formaliser ? C'est dans cette éventualité qu'il paraît aujourd'hui nécessaire de s'intéresser aux pratiques de bilans des orthophonistes libéraux. Le champ de recherche choisi est volontairement restreint au bilan initial des troubles développementaux du langage écrit puisque ceux-ci ont déjà fait l'objet de recommandations de l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé (A.N.A.E.S.).

1.2. Problématique particulière

Une première approche des conceptions et savoir-faire des orthophonistes libéraux a été réalisée par M. BOT 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 de par leurs imprécisions et parfois leurs apparentes contradictions ou incohérences. Il me semble donc important de chercher à les **approfondir**, d'essayer de **comprendre les incohérences** relevées et éventuellement de **prolonger** les témoignages collectés.

2. Objectifs

Mon premier objectif est, en m'appuyant sur le travail déjà réalisé par M. BOT, de parvenir à un état des lieux encore plus précis des pratiques des orthophonistes libéraux en matière de bilan des troubles développementaux du langage écrit. Le but est ainsi de fournir une base de travail suffisamment riche à une éventuelle recherche sur l'efficacité des pratiques de bilan orthophonique.

Mon second objectif est de recueillir les réactions des orthophonistes praticiens à propos des récentes innovations en matière d'évaluation professionnelle. En d'autres termes, existe-t-il un consensus dans la profession en ce qui concerne la nécessité de mettre en place des moyens d'évaluer la qualité des soins orthophoniques dispensés ?

3. Hypothèses

3.1. Première hypothèse

L'outil méthodologique qui va me permettre d'approfondir les données obtenues par questionnaire est l'entretien. C'est en recontextualisant les réponses obtenues au questionnaire par M. BOT et en incitant les orthophonistes à me parler de leur pratique que je vais pouvoir aller plus loin dans cet état des lieux des pratiques orthophoniques concernant le bilan initial des troubles développementaux du langage écrit.
L'entretien va me permettre d'expliquer les apparentes incohérences relevées mais également de recueillir des discours permettant de répondre à quatre questions qui apparaissent primordiales pour la compréhension des pratiques des orthophonistes libéraux.

Ces questions sont les suivantes :

- Les orthophonistes interrogés s'appuient-ils uniquement ou principalement sur un écart significatif des performances par rapport à une norme pour proposer une prise en charge ?
- Existe-t-il un décalage entre les données de la littérature et la pratique des orthophonistes libéraux sur le terrain ?
- Les orthophonistes interrogés partagent-ils les mêmes représentations de certaines notions spécifiques à leur profession ?
- Les orthophonistes libéraux sont-ils prêts à entrer dans une démarche d'évaluation professionnelle ?

Cette première hypothèse concerne donc le choix d'un outil méthodologique adapté à la problématique et aux objectifs visés. Ce choix intervient également dans l'élaboration de la seconde hypothèse.

3.2. Deuxième hypothèse

Cette recherche menée au travers d'un questionnaire initial élaboré par M. BOT puis d'entretiens auprès d'orthophonistes libéraux est déjà en elle-même un outil d'évaluation professionnelle. Plus spécifiquement, j'émets l'hypothèse que l'entretien va favoriser une objectivation par l'orthophoniste de sa pratique et, par là même, un retour réflexif du praticien sur celle-ci.

Chapitre 2 : Choix d'une méthode de recueil de données

C'est l'entretien qui m'a paru la méthode la plus appropriée pour répondre à ma question de départ. Pour faire ce choix, j'ai tenu compte des limites des deux autres principales méthodes utilisées en sciences sociales, dont la partie « *Lectures exploratoires* » de ce travail propose une rapide description : le questionnaire et l'observation. J'ai également envisagé en quoi l'entretien pouvait me permettre de répondre aux objectifs que je me suis fixés. Cependant, il m'a paru important, avant de commencer cette enquête par entretiens, de réfléchir aux difficultés propres à cette méthode afin d'éviter au maximum les biais pouvant être induits.

1. Les outils de recueil de données non retenus : le questionnaire et l'observation

1.1. Le questionnaire

Je rappelle que mon premier objectif est d'approfondir les données obtenues par M. BOT, au moyen d'un questionnaire, afin d'élaborer un état des lieux encore plus précis des pratiques orthophoniques concernant le bilan de langage écrit.
Pour ce faire, j'aurais pu, il est vrai, élaborer un questionnaire sur la base des incohérences relevées par M. BOT lors de l'analyse de son corpus de réponses, ce qui aurait pu permettre d'affiner la première esquisse de bilans de langage écrit tels que les orthophonistes questionnés par M. BOT ont dit les pratiquer.
Pourtant il m'a semblé qu'il serait difficile de procéder de nouveau par questionnaire, essentiellement pour trois raisons :

Premièrement, je n'étais pas en capacité de m'assurer que les apparentes incohérences relevées dans les réponses au questionnaire initial de M. BOT

n'étaient pas le produit d'une incompréhension des questions ou de possibles ambiguïtés qui ont pu échapper à la conceptrice du questionnaire.

Deuxièmement, les questions posées dans un second questionnaire auraient été nécessairement ouvertes afin de ne pas induire les explications, les approfondissements demandés aux répondants. Or une réponse par écrit à une question ouverte est bien souvent laconique, voire même superficielle, pour de multiples raisons :

- la durée forcément très longue nécessaire pour remplir un questionnaire ne contenant que des questions ouvertes,
- le temps accordé à la réflexion souvent court, du fait soit d'un manque de temps, soit aussi peut-être de difficultés à réfléchir devant une feuille blanche (manque d'un retour qui pourrait faire évoluer la réflexion),
- l'espace dévolu à la réponse évidemment réduit du fait du support papier : la personne questionnée se base souvent sur l'espace qui lui est laissé pour répondre : si elle n'a plus de place pour écrire, elle ne poursuivra pas plus avant sa réflexion, et se contentera d'évoquer les points les plus généraux sans entrer dans les détails,
- le nombre de questions : s'il est trop important, le répondant risque de se décourager avec deux attitudes envisageables : soit en essayant de répondre rapidement à toutes les questions (ce qui aura pour conséquence un non approfondissement de ses réponses), soi en choisissant de ne développer des réponses que pour certaines questions et en évitant peut-être celles qui nécessitent le plus de réflexion.

La conséquence directe de toutes ces difficultés à remplir un questionnaire ouvert aurait probablement été un taux d'abstention plus élevé que celui obtenu pour le questionnaire initial de M. BOT.

Enfin, les réponses au nouveau questionnaire pourraient soulever à leur tour des interrogations du fait peut-être de nouvelles incohérences ou d'explications incomplètes, voire même donner lieu à des interprétations erronées. Ces affirmations se basent sur la lecture que j'ai pu faire d'un mémoire d'orthophonie dont l'objectif de départ est très proche du mien : A. DESMARS et C. DREVILLON, ses auteurs, ont cherché à apporter une « *Contribution à l'étude de l'évaluation et de la pratique*

orthophonique concernant les troubles de la sphère écrite », comme l'indique leur titre. Elles ont pour cela interrogé des orthophonistes de la région de Nantes au moyen d'un questionnaire auto-administré. Dans leurs conclusions, elles ont cependant tenu à souligner le peu d'objectivité de leur analyse des réponses : elles relèvent que « *les personnes qui [leur] ont répondu ont déjà dû transcrire leur pensée en mots, les écrire et [elles] ont eu à lire et comprendre ces réponses. Sans feed-back pour [les] assurer de la bonne compréhension de ce que chaque orthophoniste avait voulu dire, une part de subjectivité n'est pas à négliger*[148] ». Autrement dit, ces enquêtrices ont dû pallier les manques, interpréter les termes employés dans les réponses au moyen de leur propre subjectivité. Or, sachant qu'il est parfois tellement difficile de suivre le déroulement de la pensée de l'autre dans une interaction, comment s'assurer de l'absence de contresens dans ce que nous en avons compris ? A priori, le recours au questionnaire auto-administré ne peut pas nous permettre de nous en assurer. Une solution serait alors de proposer un nombre de questions suffisant pour qu'elles se recoupent. Le danger serait pourtant que ces questions soient trop nombreuses, ce qui conduirait peut-être à un certain découragement, comme je l'ai évoqué ci-dessus. Mais si j'en crois A. DESMARS et C. DREVILLON, ceci ne semble pas non plus être une solution puisqu'elles déplorent, pour certains protocoles, *« la non-congruence des différentes réponses d'une même orthophoniste* [149]» : certaines orthophonistes se sont donc contredites, semble-t-il, et il va sans dire que cela complique singulièrement l'analyse de leurs réponses car lesquelles de ces réponses faut-il croire et prendre en compte dans l'analyse ?

Pour toutes ces raisons, le questionnaire ne me semble pas remplir les conditions nécessaires pour répondre à mon premier objectif. De même, la poursuite de mon second objectif, recueillir des réactions par rapport à l'évaluation professionnelle au moyen d'un questionnaire, serait difficile ou tout au moins réducteur.

---

[148] A. DESMARS, C. DREVILLON, Contribution à l'étude de l'évaluation et de la pratique orthophonique concernant les troubles de la sphère écrite, op. cit., p.100.
[149] A. DESMARS, C. DREVILLON, ibid., p. 100.

C'est pourquoi, après cet examen, j'ai préféré éviter la méthode du questionnaire pour ma recherche. J'ai par ailleurs également étudié les limites de l'autre méthode, à savoir l'observation.

1.2. L'observation

Théoriquement, la technique d'observation de conduites de bilans de langage écrit 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 « *pratiques déclarées*[150] » (sans être assuré que celles-ci correspondent à des pratiques réelles). Ainsi que le précise J. MASSONAT : « *de nombreux travaux attestent de décalages existants entre les intentions, anticipations verbales ou prédictions de comportements recueillies par questionnaire* [ou par entretien] *et les conduites effectives de ces mêmes personnes*[151] ».

Pourtant, en plus des biais introduits par cette méthode de recueil, et qui sont mentionnés dans ma partie « *Lectures exploratoires* », deux difficultés, concernant l'observation, semblent rédhibitoires pour ma recherche:

- au plan éthique tout d'abord, il paraît difficile d'imposer au patient la présence d'un tiers observateur lors de sa première rencontre avec un orthophoniste : un patient qui vient consulter pour un bilan orthophonique est une personne en souffrance et la situation de bilan est déjà suffisamment angoissante pour lui sans lui ajouter le stress d'être observé,
- en ce qui concerne le temps imparti pour le mémoire : les 10 mois consacrés à ce travail de recherche ne sont pas suffisants pour observer et analyser un grand nombre de pratiques professionnelles. Or ce n'est qu'à condition de pouvoir analyser un nombre assez important de pratiques que je peux prétendre réaliser un état des lieux des pratiques professionnelles. Si le nombre est trop restreint, il s'agit alors d'un autre type d'étude qui pourrait être rapproché d'une étude de cas.

---

[150] M. BOT, Etat des lieux de la notion d'évaluation et des pratiques orthophoniques concernant l'évaluation initiale des troubles développementaux du langage écrit, op. cit., p. 179.

Donc, d'une part, la technique d'observation ne répond pas à mes objectifs de départ, d'autre part, elle est, pour cette recherche, difficilement réalisable sur un plan matériel et éthique.

Ma décision finale de choisir l'entretien comme méthode de recueil de données repose donc sur ce constat des limites du questionnaire et du bilan dans le cadre précis de mes objectifs. L'entretien me semble par ailleurs plus adapté pour répondre à mes diverses interrogations.

2. *En quoi l'entretien me semble plus adapté pour répondre à mes objectifs*

Avant de choisir une méthode de recueil de données, j'ai réalisé une recherche bibliographique afin de trouver des travaux centrés sur les pratiques professionnelles. Comment de précédents chercheurs ont-ils approché ces pratiques professionnelles ? Sur quels matériaux se sont-ils appuyés pour les analyser ? C'est vers la sociologie que je me suis tournée, et j'ai découvert deux auteurs qui ont particulièrement retenu mon attention : D. FAÏTA et C. CHABROL.

2.1. D. FAÏTA ou l'analyse des pratiques langagières comme contribution à la connaissance de l'activité

Dans un de ses articles[152], D. FAÏTA part de la question suivante : « *Quel rôle l'analyse de la parole des acteurs peut-elle jouer dans l'instauration d'un processus dynamique de nature à favoriser la production de savoirs inédits, en tout ou partie, sur le travail ?* », question qui se rapproche en effet de mon premier objectif : enrichir les connaissances sur les pratiques des orthophonistes libéraux en matière de bilan de langage écrit. D. FAÏTA me suggère donc l'idée que cet objectif pourrait être

---

[151] J. MASSONAT, Observer, op. cit., p. 21.
[152] D. FAÏTA, Dialogue entre expert et opérateur : contribution à la connaissance de l'activité par l'analyse des pratiques langagières, p. 77-98.

atteint au travers de l'analyse de la parole des orthophonistes. J'ai donc considéré avec attention la suite de la démarche de ce chercheur et je reprends ici les points qui ont permis de faire progresser ma réflexion quant à l'intérêt d'utiliser la méthode de l'entretien dans ma recherche.

Comme beaucoup de chercheurs avant lui (BOUTET, 1987, AMALBERTI et VALLOT, 1990, CHABOT, 1994, etc.) l'objet de recherche de D. FAÏTA est « *l'expertise de l'opérateur* ». Il donne de « *l'expertise* » la définition fournie par MONTMOLLIN : « [...] *on entend par expertise plus qu'une simple collection de compétences ; il s'agit plutôt d'un ensemble de* savoirs et savoir-faire (souligné par D. FAÏTA), *de conduites types, de procédures standard, de types de raisonnement que l'on peut mettre en œuvre sans apprendre de nouveau*[153] ». D. FAÏTA fait l'hypothèse que la signification pour « *l'opérateur* » de ses propres actes est également l'une des composantes de l'expertise. La connaissance qu'il cherche à en avoir passe donc par la subjectivité de l'opérateur. C'est la différence que je fais entre les pratiques qui sont observées, et qui sont donc réelles, et les pratiques rapportées par le praticien questionné ou interviewé : les pratiques rapportées sont passées au crible de sa subjectivité.

D. FAÏTA remarque par ailleurs un certain « *mutisme au travail* » : les « *opérateurs* » parlent difficilement de leur travail et lorsqu'ils le font, c'est de « *façon variable et énigmatique* ». Au cours de mes lectures, de mes stages, lors des différentes discussions que j'ai pu avoir avec des orthophonistes, je me suis moi-même aperçu, à mon échelle, que les orthophonistes parlent très peu de leur pratique. D. FAÏTA propose quant à lui trois explications : la variabilité et le caractère énigmatique des propos des opérateurs correspondent « *à la complexité des situations de référence, au caractère débordant de l'activité par rapport à l'exécution des tâches, et à l'incertitude de leur statut d'interlocuteur, du moins tel qu'ils le perçoivent* [154]». Pour tenter une reformulation dans le contexte qui m'occupe, l'orthophonie, je dirais que cet embarras de la majorité des orthophonistes à parler de leur pratique tient d'abord à la difficulté à généraliser une pratique constituée d'une multitude d'interventions singulières et personnalisées pour chaque patient.

---

[153] D. FAÏTA, Dialogue entre expert et opérateur : contribution à la connaissance de l'activité par l'analyse des pratiques langagières, op. cit., p. 79.
[154] D. FAÏTA, ibid., p.81.

Par ailleurs, il ne s'agit pas non plus seulement pour l'orthophoniste de décrire des faits observables (« *je lui ai proposé tel jeu, tel exercice* »), il faut encore expliquer les choix réalisés et la démarche générale dans laquelle ils s'inscrivent.
Enfin, en contradiction avec les explications de D. FAÏTA, ce n'est pas, de mon point de vue, l'incertitude quant à leur propre statut d'interlocuteur qui empêche des orthophonistes de parler de leur pratique, mais bien plutôt l'incertitude quant au bien-fondé de pratiques jusqu'ici peu formalisées par des cadres officiels. En l'absence de références "manichéennes", les orthophonistes ne sont pas toujours sûrs de "bien faire", c'est pourquoi ils peuvent craindre d'être jugés en parlant de leurs pratiques.
A toutes ces raisons s'ajoute aussi la difficulté à mettre en mots des « *stratégies cognitives empiriques, constituées hors du moule de la logique didactique*[155] ». Les orthophonistes se sont construits des savoir-faire destinés à leur seul usage professionnel. Quel besoin alors de les formaliser ? Ils sont probablement restés de l'ordre de l'intuitif, ce qui les rend aujourd'hui difficiles à mettre en mots.
Par ailleurs, analyser sa pratique et formaliser son expérience vécue engage le sujet « *dans une « intense activité intellectuelle » centrée sur son propre agir, c'est-à-dire sur lui-même, et dont la structuration échappe nécessairement aux schémas conceptuels légitimés par la pratique scientifique* [156]».
Enfin, s'ajoute encore une autre dimension : si le praticien se trouve dans la nécessité de mettre en mots son « *expertise* », il va pour ce faire employer son propre vocabulaire, ses propres concepts et sa propre organisation. Il y a pourtant la possibilité que le praticien masque sa difficulté à exprimer sa pratique en empruntant un discours officiel. Ce sont les deux manières de penser le travail que distingue D. FAÏTA et que L. S. VYGOTSKI a formalisées au départ sous les termes de « *concepts scientifiques* » et « *concepts quotidiens* [157]».

La lecture des travaux de D. FAÏTA m'a conduite à envisager le recueil d'un matériau jusqu'alors assez rarement exploité dans les mémoires pour l'obtention du Certificat de Capacité en Orthophonie, « *les pratiques langagières* » des professionnels comme contribution à la connaissance de leurs "pratiques

---

[155] D. FAÏTA, Dialogue entre expert et opérateur : contribution à la connaissance de l'activité par l'analyse des pratiques langagières, op. cit., p. 83.
[156] D. FAÏTA, ibid., p. 81.
[157] D. FAÏTA, ibid., p. 82.

opératoires". Autrement dit, le fait de rencontrer des orthophonistes en entretien me laissait entrevoir la possibilité de recueillir des éléments nouveaux et, en tout cas, d'un matériel très riche à analyser pour tenter de mieux connaître leurs pratiques. Des entretiens me permettraient notamment de savoir si le discours des orthophonistes s'inscrit dans un cadre très officiel ou si, au contraire, il y apparaît, au cours de l'interaction, un discours plus personnel correspondant peut-être mieux à une pratique effective.

Le second auteur qui a retenu mon attention se place quant à lui dans le champ de la « *pragmatique psychosociale* ».

2.2. C. CHABROL ou l'étude des traces objectives des pratiques dans le discours.

A travers un de ses ouvrages[158], C. CHABROL tente de parcourir une première étape qui s'inscrit dans un projet plus ambitieux : saisir et analyser les processus qui concourent à « *la construction interactive de l'ordre social* ».
Dans cette optique, ce qui retient particulièrement mon attention, c'est que C. CHABROL rompt avec toute une démarche de la psychologie qui tend à privilégier le plus souvent des données langagières « *provoquées* » (questionnaires, tests, échelles, entretiens) et fait le choix d'entretiens non directifs individuels.
Il aborde le discours de l'interviewé dans sa dimension communicationnelle, avec deux niveaux de signification : le sens de la langue (relevant de la linguistique) et le sens du discours (relevant d'une pragmatique psychosociale). Ce second niveau renvoie à une conception de la communication comme action visant à provoquer un changement dans l'environnement ou le monde psychique des interlocuteurs.
J'établis un lien avec la notion d'« *objectivation* [159]» définie par A. BLANCHET et A. GOTMAN. Pour ces auteurs, « *l'objectivation renvoie au fait que, lorsqu'il parle, l'interviewé ne livre pas un discours déjà constitué mais le construit en parlant, opérant ainsi une transformation de son expérience cognitive, passant du registre*

---

[158] C. CHABROL, Discours du travail social et pragmatique.
[159] Il n'y a apparemment pas de lien entre la définition qu'en donnent A. BLANCHET et A. GOTMAN et le sens que lui confère F. DE SINGLY en référence à la règle fondamentale de E. DURKHEIM : « *il faut traiter les faits sociaux comme des choses* » (F. DE SINGLY, le questionnaire, p. 17).

procédural (savoir-faire) au registre déclaratif (savoir-dire)[160] ». De mon point de vue, l'objectivation correspond en fait au passage du non conscient au conscient : en mettant en mots sa pratique, l'interviewé met en forme, structure ce qui, jusqu'alors, était intuition. C'est à mon avis à ce niveau que se situe le « *changement dans le monde psychique des interlocuteurs* » dont parle C. CHABROL : en exprimant leurs pratiques par des mots, les interviewés s'en décentrent, ils peuvent prendre un peu de distance par rapport à elle.

Dans cette perspective, la pratique de l'entretien élargit le champ de l'expérimentation et son analyse.

D'une part, utiliser la méthode de l'entretien permet, comme l'explique C. CHABROL, de faire émerger les représentations que les membres d'une même profession, en l'occurrence les orthophonistes, sont supposés partager, de mettre en lumière l' « *espace commun sémantique*[161] » reconnu par toute la profession. Ce langage commun décrit par C. CHABROL comme une « *matrice sociocognitive* » permet « *de maîtriser les sens et de sémantiser des pratiques ou de les rendre signifiantes socialement*[162] ». Autrement dit, le langage commun à tous les orthophonistes est ce qui fonde et unifie la profession, il définit la pratique orthophonique et peut servir à l'expliquer aux personnes extérieures à la profession. Des entretiens auprès d'orthophonistes vont donc me permettre de recueillir des termes appartenant au langage qui formalise la profession d'orthophoniste.

D'autre part, recourir à la méthode d'entretien va me permettre de favoriser une démarche d'objectivation chez les orthophonistes. Je pose alors l'hypothèse d'un bénéfice possible : le fait de prendre de la distance par rapport à leur pratique peut conduire les orthophonistes interviewés à y porter un regard critique ou, tout au moins, à réfléchir sur cette pratique qu'ils ont mise en mots.

---

[160] A. BLANCHET, A. GOTMAN, L'Enquête et ses méthodes : l'entretien, op. cit., p.29.
[161] C. CHABROL, Discours du travail social et pragmatique, p. 110.
[162] C. CHABROL, Discours du travail social et pragmatique, op. cit., p. 110.

Le choix de l'entretien me permet donc d'entrer dans une démarche de recherche-action, c'est-à-dire que tout en recueillant des données, je cherche à provoquer au moins un léger changement chez la personne que j'interviewe.

Les limites, que présente la méthode d'entretien, me semblent mieux concorder avec les objectifs de mon mémoire que les limites du questionnaire ou de l'observation, et ne constituent pas en tout cas d'obstacles majeurs.

3. *Difficultés pouvant être rencontrées au cours d'un entretien*

Avant de démarrer ma série d'entretiens, je me suis demandé quelles difficultés je risquais de rencontrer, mon but étant, en les identifiant, de les éviter au maximum afin de ne pas biaiser mes résultats. J'ai ainsi listé quelques points qui me semblaient pouvoir compliquer ma tâche de recueil de données. Cette liste n'a en aucun cas la prétention d'être exhaustive. Elle finalise simplement les interrogations qui ont précédé mon enquête sur le terrain et est complétée par quelques éléments qui me sont apparus au fil des entretiens menés.

Je distingue dans un premier temps les difficultés que j'ai désignées comme "inhérentes à la méthode d'entretien elle-même", c'est-à-dire les difficultés qui m'ont semblé découler directement de la méthode d'entretien et que je n'aurais pas forcément rencontrés avec une autre méthode de recueil de données.
Dans un second temps, je décris les difficultés qui me semblent résulter de la population visée par cette campagne d'entretiens, à savoir des orthophonistes libéraux exerçant un peu partout en Lorraine.

3.1. Difficultés inhérentes à la méthode d'entretien elle-même

L'entretien de recherche est à la fois une situation d'interaction et une technique qui doit permettre à un enquêteur de recueillir du matériel verbal qu'il va

ensuite analyser. Considérer l'entretien sous ces deux aspects permet d'envisager les difficultés résultant de l'un ou de l'autre.

Tout d'abord, au plan définitoire, le fait qu'un entretien soit formalisé comme une situation d'interaction explique qu'il ne soit pas reproductible, qu'il soit aléatoire et que la personne interviewée puisse éprouver de la méfiance à l'égard de l'enquêteur.
Du côté de la technique, je retiens les difficultés que sont le manque de formation, les risques de suggestion et d'induction des réponses, la demande d'une réflexion qui n'est pas préexistante à l'entretien et qui n'est donc pas consolidée et la question de la validité d'une telle méthode de recueil de données.

3.1.1. Non reproductibilité d'un entretien invalidé

Le caractère unique de l'entretien permet d'envisager que : « *contrairement à la répétition du prélèvement biologique qui permet de collecter le même produit, la construction discursive est toujours singulière, jamais reproductible*[163] ». Autrement dit, si pour une raison x ou y un entretien est invalidé, c'est-à-dire qu'il ne peut être pris en compte dans l'analyse des résultats, il ne pourra être recommencé : d'une part les conditions préliminaires (première rencontre interviewer/interviewé, découverte des questions de l'interviewer) auraient changé, ce qui introduit un biais[164] par rapport aux autre entretiens, et d'autre part, les données recueillies seraient modifiées par rapport à celles obtenues au départ (l'interviewé a réfléchi, il ne fournit plus une réponse spontanée). Il me faut donc être particulièrement vigilante aux aspects notamment pratiques des entretiens (panne du dictaphone, manque de piles, de cassettes audio, etc.). Ma population étant en effet assez restreinte, il serait regrettable que même un seul entretien soit invalidé.

3.1.2. Aspect aléatoire de l'entretien

La réussite d'un entretien dépend d'une multitude de facteurs, ce qui la rend somme toute assez aléatoire. C'est ce que A. BLANCHET et A. GOTMAN, cités par

---

[163] A. BLANCHET, Interviewer, p.88.

J. FREYSSINET-DOMINJON, expliquent très bien : « *S'entretenir avec quelqu'un est, davantage encore que questionner, une expérience, un événement singulier que l'on peut maîtriser, coder, standardiser, professionnaliser, gérer, refroidir à souhait, mais qui porte toujours un certain nombre d'inconnues (et donc de risque) inhérentes au fait qu'il s'agit d'un processus interlocutoire et non pas simplement d'un prélèvement d'information*[165] ».

A. BLANCHET parle de ce « *discours qui fluctue en fonction des situations, de l'interlocuteur, de l'humeur de l'interviewé, etc.*[166]. ». Le discours est donc dépendant de la situation d'interlocution, c'est-à-dire des personnes en présence, du moment, du lieu, de la relation qui se crée entre les interlocuteurs, etc.. Il faut parvenir à recréer une situation d'interlocution à peu près similaire pour chaque entretien sous peine d'introduire un biais important : comment en effet comparer des données si elles n'ont pas été produites dans les mêmes conditions ? Les seules conditions sur lesquelles je peux avoir une influence sont les questions que je pose aux orthophonistes interviewés : ces dernières sont les mêmes pour tous les orthophonistes de ma population, afin de pouvoir par la suite comparer leurs réponses. Je pensais également au départ rencontrer tous les orthophonistes sur leur lieu de travail, cela n'a cependant pas été possible pour les 31 entretiens : deux orthophonistes m'ont reçue chez elles et j'en ai rencontré une autre dans une salle de cours de mon centre de formation. Je n'ai pas eu l'impression que cela avait une incidence sur leurs réponses, je ne peux cependant l'affirmer catégoriquement : il serait possible d'envisager que le lieu où nous nous sommes rencontrées a joué sur leur assurance, leur capacité à évoquer des situations de rééducation, etc.

Toutefois, malgré toutes les précautions que j'aurai prises, il existera pourtant forcément des différences entre chaque entretien, différences portant notamment sur mon expérience de la conduite d'un entretien, ma forme physique qui va influer sur ma capacité à écouter et réagir, les réactions des interviewés à ma personne, etc. L'entretien étant une rencontre, il faut accepter toutes les limitations et complications de la relation humaine.

---

[164] Un biais est ce qui fausse un résultat.
[165] J. FREYSSINET-DOMINJON, Méthodes de recherche en sciences sociales, op. cit., p.145.
[166] A. BLANCHET, Interviewer, op. cit., p.88.

3.1.3. Méfiance face à l'interviewer

Comme biais introduit par la relation enquêteur-enquêté, R. MUCCHIELLI relève une « *augmentation de la méfiance a priori*[167] ». La personne interviewée peut en effet se sentir mal à l'aise face à quelqu'un venu l'interroger sur ses pratiques, craignant peut-être une inquisition et un jugement. Elle peut se demander comment seront interprétées ses réponses, quel message va passer auprès de l'interviewer, etc. L'interviewer doit alors être capable de gérer le malaise ressenti par l'interviewé par rapport aux questions posées. Ce malaise s'est parfois manifesté, au cours de mes entretiens, par un apparent embarras, des silences qui se prolongeaient, un regard fuyant, un rire un peu gêné. J'ai dans ces cas-là essayé de ne pas laisser s'éterniser un silence manifestant une gêne et je n'ai pas insisté sur les questions qui semblaient trop déranger mon interlocuteur.

Je dois cependant remarquer que ces cas ont été très rares. De manière générale, je n'ai pas eu l'impression de rencontrer de la méfiance. Je m'explique ceci de deux façons :

- l'interviewé, en l'occurrence l'orthophoniste, ou le professionnel, s'est peut-être accordé le statut de celui qui sait face à l'interviewer, c'est-à-dire moi, ou l'étudiante, apparaissant comme celui qui ne sait pas et demande à savoir. Cela a pu parfois faciliter le dialogue et diminuer chez l'interviewé une éventuelle crainte d'être jugé ;
- les personnes craignant le plus d'être critiquées ont pu refuser la situation d'entretien. Je n'ai en effet rencontré que les personnes ayant accepté l'entretien, personnes ayant par ailleurs déjà rempli le questionnaire de M. BOT et sachant donc sur quels axes allait porter l'entretien. Accepter de discuter de ces questions avec quelqu'un suppose une certaine aisance dans les domaines abordés. Pourquoi dans ce cas se méfier de l'enquêteur ?

[167] R. MUCCHIELLI, Le questionnaire dans l'enquête psychosociale, op., cit., p. 50.

3.1.4. Manque de formation pratique

La formation requise pour pouvoir mener des entretiens de recherche consiste en une connaissance théorique et pratique élémentaire des processus de communication et d'interaction interindividuelle[168].

L'interviewer doit par exemple connaître tous les types de relances possibles : la relance est une technique utilisée en entretien par un interviewer pour favoriser la production d'un discours linéaire et structuré. C'est une « *sorte de paraphrase plus ou moins déductive et plus ou moins fidèle, qui est une intervention subordonnée, s'inscrivant dans la thématique développée par l'interviewé*[169] ». La relance prend pour objet le dire antérieur de l'interviewé. Elle ne contraint pas l'interviewé à soutenir l'argumentation de son discours (comme c'est le cas pour la contradiction) et ne vise pas non plus à définir le thème du discours de l'interviewé (comme c'est le cas pour la consigne)[170]. Il serait pour autant difficile de soutenir qu'une relance est "non directive". Les relances ont valeur de guide pour le discours de l'interviewé mais il ne faut pas oublier qu'elles peuvent également l'influencer voire le modifier. La connaissance des types de relances et de leur effets possibles est donc nécessaire, comme le rappellent A. BLANCHET et A. GOTMAN : « *la décision d'intervenir ne peut être prise qu'en fonction d'une connaissance préalable des différents types d'interventions et de leurs effets respectifs sur le discours de l'interview*[171] ».

L'apprentissage de cette technique de recueil de données qu'est l'entretien doit également obligatoirement passer par l'expérience concrète. Et c'est bien là que le bât blesse puisque ma formation pratique se fera en situation d'expérimentation. Je souhaite néanmoins mener quatre entretiens préparatoires afin de me familiariser aux techniques d'entretien et d'analyser mes maladresses. Cela demeure toutefois insuffisant pour pouvoir être complètement à l'aise avec les techniques nécessaires.

---

[168] R. QUIVY, L. VAN CAMPENHOUDT, Manuel de recherche en sciences sociales, op. cit., p.198.
[169] A. BLANCHET, A. GOTMAN, L'Enquête et ses méthodes : l'entretien, op. cit., p.80.
[170] La contradiction et la consigne sont les deux autres techniques d'intervention citées par A. BLANCHET et A. GOTMAN, ibid.
[171] A. BLANCHET, A. GOTMAN, ibid., p. 19.

Par ailleurs, « *l'activité d'écoute de l'interviewer n'est pas assimilable à un acte d'enregistrement des données, elle est productrice de signification : elle met en œuvre des opérations de sélection, d'inférence, de comparaison par rapport aux objectifs de l'entretien. Elle est donc une activité de diagnostic*[172] ». Or pouvoir réaliser toutes les opérations citées demande une certaine expérience que je ne posséderai pas pour les premiers entretiens.

Cette première difficulté introduit donc un biais : les premiers entretiens seront menés de manière beaucoup plus maladroite que les derniers, ce qui peut s'en ressentir sur la valeur des données recueillies.

3.1.5. Risques de suggestion et d'induction des réponses

C'est une fois encore R. MUCHIELLI qui évoque ce biais possible de suggestion et d'induction. En effet, « *tout se passe comme si l'individu interrogé cherchait activement (et inconsciemment) quelle est l'opinion de l'enquêteur, ou ce qu'il attend (ou ce qu'il veut qu'on lui dise)*[173] ». Il cherche alors à le contenter ou éventuellement à le désarçonner.

Le répondant fait inévitablement des hypothèses sur les hypothèses de l'enquête et peut orienter son discours dans le sens de ces hypothèses. L'interviewer ne recueille alors plus des données sur les systèmes de valeurs, les repères normatifs, les interprétations, les expériences propres à l'interviewé mais des réponses que l'interviewé essaye de rendre conformes à ce qu'il pense qu'on attend de lui. C'est ce que R. MUCHIELLI appelle la « *recherche de la conformité au groupe* » qui fait partie des « *grands facteurs psycho-sociaux d'influence des conduites individuelles en public ou face à un inconnu* », dans lesquels sont par ailleurs retrouvées la « *suggestibilité et [l'] imitation sociale* », la « *peur du jugement d'autrui* » et la « *recherche de prestige social et de la considération*[174] ».

---

[172] A. BLANCHET, A. GOTMAN, L'Enquête et ses méthodes : l'entretien, op. cit., p. 78.
[173] R. MUCCHIELLI, Le questionnaire dans l'enquête psychosociale, op. cit., p. 50.
[174] R. MUCCHIELLI, ibid., p. 41.

Contre les risques de suggestion et d'induction des réponses, R. MUCHIELLI n'envisage qu'une parade : la formation de l'enquêteur[175]. Il recommande également de prendre quelques précautions élémentaires, comme celle par exemple de ne pas interroger quelqu'un sur son travail devant un supérieur hiérarchique.
Pour ce qui intéresse l'orthophonie, il serait probablement plus difficile pour un chercheur, reconnu dans la profession pour ses travaux, d'obtenir des réponses qui ne soient pas suggérées par ce que les interviewés connaissent de ses théories. En revanche, il peut être plus facile pour une étudiante comme moi d'obtenir des réponses qui correspondent à ce que pensent les orthophonistes interviewés.

3.1.6. Réflexion non préexistante à l'entretien

Les orthophonistes interviewés n'ont pas reçu à l'avance ma grille de questions. Ils ont donc découvert lors de l'entretien les questions pour lesquelles je souhaitais avoir une réponse. Pour certaines questions, il est donc arrivé que l'orthophoniste me dise qu'il n'avait auparavant jamais réfléchi là-dessus. J'ai pu remarquer que les orthophonistes interviewés semblent se poser beaucoup de questions, celles que je leur ai posées étaient cependant parfois nouvelles pour eux. Dans ces cas-là, j'ai alors pu assister à l'élaboration, la construction d'une pensée qui se cherche, qui tâtonne, qui hésite, qui prend une direction, puis encore une autre. L'orthophoniste interviewé peut d'abord répondre quelque chose puis faire marche arrière, voire même volte-face et épouser un autre point de vue. Il appartient alors à l'interviewer de pointer les points importants et d'aider l'interviewé à finaliser sa pensée.

J'ai cependant conscience qu'en sollicitant ainsi une réflexion spontanée, je ne recueille qu'une pensée "rapide", sans réel fondement, qui peut éventuellement évoluer à l'issue d'une réflexion plus poussée.

---

[175] R. MUCCHIELLI, Le questionnaire dans l'enquête psychosociale, op. cit., p. 51.

3.1.7. Validité scientifique d'une telle méthode de recueil de données

A. BLANCHET envisage l'entretien en sciences sociales comme un paradoxe : « *l'outil est irremplaçable pour accéder à des connaissances dont l'intérêt est sans cesse réaffirmé, mais il reste une méthodologie irrecevable du point de vue de l'idéal scientifique*[176] ». Il cite plusieurs auteurs relevant trois faiblesses méthodologiques majeures :

- Tout d'abord, l'entretien de recherche n'est régi par « *aucune règle précise qui justifie et définisse les conduites des interviewers*[177] ».
- Ensuite, les notions telles que « *non directivité* » ou « *attitude clinique* » (autrement dit peu ou pas d'interventions de l'interviewer) appartenant au champ thérapeutique ne valident en aucun cas l'enquête par entretien et servent au contraire « *à occulter le fonctionnement interlocutoire de l'entretien*[178] » : en effet, le sens de ce qui est dit au cours de l'entretien est co-construit par les interventions de l'interviewé mais aussi de l'interviewer, l'entretien est une véritable interlocution, c'est-à-dire un échange entre deux personnes.
- Enfin, « *corrélativement aux deux problèmes précédents, le statut scientifique des données produites reste indéfini*[179] ».

Pour éviter ce doute pesant sur la validité des données recueillies par entretien, les utilisateurs de cette méthode de recueil de données cherchent à prouver que même si le discours produit fluctue en fonction de nombreux facteurs liés à l'interlocution, sa structure profonde reste malgré tout stable et peut être analysée par les techniques d'analyse de contenu[180], à condition que les modalités aient été les mêmes pour tous les entretiens menés. R. GHIGLIONE et A. BLANCHET estiment en effet qu' « *un corpus de plusieurs entretiens produits dans le cadre d'une campagne d'enquêtes aura d'autant plus de valeur scientifique que ces entretiens auront été effectués dans des conditions de mise en œuvre*

---

[176] A. BLANCHET, Interviewer, op. cit., p. 85.
[177] F.J. ROETHLISBERGER, W.J. DICKSON, 1943, cités dans A. BLANCHET, Interviewer, ibid., p.85.
[178] P. BOURDIEU, J.C. CAMBOREDON et J.C. PASSERON, 1967 ; M. PAGES, 1970 ; A. BLANCHET, 1982, cités dans A. BLANCHET, Interviewer, op. cit., p. 85.
[179] G. FRIEDMANN, 1946, cité dans A. BLANCHET, ibid., p.85.
[180] A. BLANCHET, Interviewer, op. cit., p.86.

globalement comparables[181] ». Cependant, même si la méthode d'entretien est reconnue en sciences sociales, elle ne répond pas aux critères de validité scientifique préconisés dans le domaine médical, notamment par l'ANAES. Utiliser cette méthode en orthophonie élargit donc les perspectives d'analyse des pratiques professionnelles qui se situent non seulement dans le champ de la santé, mais aussi dans celui du social.

3.2. Difficultés d'application de cette méthode d'entretien à la population choisie

La population choisie pour participer à cette enquête est exclusivement constituée d'orthophonistes libéraux. Ce choix d'une population d'orthophonistes d'une part, de professionnels libéraux d'autre part, entraîne des difficultés à plusieurs niveaux :

- prise de contact téléphonique,
- prise de rendez-vous,
- durée de l'entretien,
- distance des lieux de rencontre.

3.2.1. Prise de contact téléphonique

Tout d'abord, il s'agit de contacter par téléphone chacun des orthophonistes ayant répondu au questionnaire de M. BOT et ayant accepté de recevoir ultérieurement une autre étudiante pour un entretien destiné à poursuivre la recherche initialement menée (cf. chapitre 3 de cette partie). Comme il me faut m'assurer qu'un an après avoir donné son accord, il est toujours prêt à recevoir une étudiante pour un entretien, cet appel téléphonique occupe un temps, une durée qui risque de gêner l'orthophoniste sur son lieu de travail, en séance de bilan ou de rééducation. Il me faut souvent également rappeler à un moment où l'orthophoniste n'est pas occupé avec un patient. Et il s'est donc parfois écoulé un temps un peu plus long que prévu avant que je n'obtienne un rendez-vous.

---

[181] A. BLANCHET, R. GHIGLIONE, Analyse de contenu et contenus d'analyse, p.103.

3.2.2. Prise de rendez-vous

Les orthophonistes libéraux ont bien souvent un emploi du temps très chargé. Il s'agit donc de trouver un créneau disponible pour me recevoir, ce qui n'est pas facile. Je dois faire remarquer que certaines orthophonistes n'ont pas hésité à me recevoir chez elles ou à venir à leur cabinet pendant un jour de congé pour répondre à ma demande. D'autres ont annulé des rendez-vous pour pouvoir m'accueillir.
Pour les orthophonistes exerçant assez loin de mon lieu de résidence, il a fallu de plus convenir d'un horaire qui ne soit pas trop tardif et qui, dans certains cas, me permette de rencontrer les orthophonistes de ma population travaillant dans les environs.

3.2.3. Durée de l'entretien

Préalablement aux rendez-vous, il m'a bien sûr fallu déterminer une durée approximative d'entretien. Il ne fait aucun doute que la durée annoncée d'une heure est entrée pour une bonne part dans leur acceptation : en effet, si l'entretien avait duré plus longtemps, j'aurais probablement essuyé quelques refus bien compréhensibles. Cependant, un entretien d'une heure oblige déjà bien souvent l'orthophoniste qui me reçoit à reporter ou annuler deux séances de rééducation, ce qui n'est pas aisé à gérer en exercice libéral.

Le plus souvent, le fait de rencontrer des professionnels sur leur lieu même de travail a entraîné un autre inconvénient : l'entretien se déroulant entre deux séances de rééducation, il a parfois dû être écourté, étant donné que les orthophonistes accumulaient en effet parfois du retard dans leurs prises en charge. A contrario, certaines questions ont parfois interpellé les orthophonistes interviewés et leurs réponses ont été plus longues que ce que j'avais prévu. Ceci n'a constitué une gêne que dans la mesure où l'entretien ne pouvait peut parfois pas dépasser la durée annoncée lors de la prise de rendez-vous puisqu'une séance de rééducation lui succédait. J'ai donc été parfois contrainte à supprimer des questions prévues, par manque de temps.

Sur les 31 entretiens réalisés, les durées se sont finalement échelonnées entre 40 minutes et deux heures, en fonction du temps dont chaque orthophoniste disposait, mais aussi des réponses plus ou moins longues que mes questions lui inspiraient.

3.2.4. Distance des lieux de rencontre

Ayant été amenée à rencontrer des orthophonistes exerçant dans toute la Lorraine, un véhicule personnel a été nécessaire, particulièrement pour celles ou ceux de ces orthophonistes travaillant en milieu rural. C'est ainsi que j'ai pu parcourir les quelques 2000 km qu'a nécessités mon enquête.
Au delà de la durée de l'entretien elle-même, ce sont finalement les trajets pour me rendre aux rendez-vous qui m'ont pris le plus de temps lors de mon enquête. En définitive, les entretiens réalisés loin de mon domicile ont à chaque fois occupé des journées complètes. C'est pourquoi j'ai parfois essayé de regrouper au maximum les entretiens, menant, en une journée, jusqu'à cinq entretiens chez des orthophonistes exerçant à 200 km de mon domicile.

Ces difficultés ne m'ont cependant pas fait renoncer au choix de l'entretien comme méthode de recueil de données, car c'est cette méthode qui m'a paru le mieux répondre à mes objectifs et la plus adaptée à la vérification de mes hypothèses. Les étapes suivantes ont consisté à recruter une population susceptible de m'apporter les informations recherchées et à construire la grille d'entretien qui allait me servir de support et de guide.

Chapitre 3 : Constitution d'une population et construction d'un guide d'entretien

Dans un premier temps, je me suis demandé quelle population sélectionner pour ma recherche et ai ensuite défini le profil des futurs interviewés à partir de trois critères :

- le lieu d'exercice,
- l'année d'obtention du C.C.O.,
- le lieu de formation.

Dans un deuxième temps, j'ai choisi les questions que j'allais poser dans mes entretiens en fonction de mes objectifs et de mes hypothèses et j'ai ainsi construit ma grille d'entretien.

1. Constitution de la population

1.1. Sélection de la population

Mon choix de population s'est assez rapidement déterminé à partir de la problématique de mon travail de recherche, à savoir essayer d'approfondir et de comprendre les imprécisions ou apparentes contradictions relevées par M. BOT dans les réponses à son questionnaire. En effet, pour comprendre et approfondir les réponses données, il s'agissait de s'adresser à ceux qui les avaient fournies, c'est-à-dire aux 72 répondants au questionnaire de M. BOT.

Le recrutement de cette population avait en fait déjà été réalisé par M. BOT au cours de son enquête. M. BOT pensait en effet compléter les informations obtenues par son questionnaire au moyen d'entretiens mais n'en a pas eu le temps. Son questionnaire comprenait donc un encart dans lequel elle sollicitait un entretien et proposait à chaque orthophoniste disposé à la recevoir de procurer son nom et ses coordonnées. Ayant décidé de poursuivre sa recherche, j'ai donc retenu les noms des orthophonistes qui avaient accepté la proposition d'un entretien ultérieur.

Les répondants au questionnaire de M. BOT, disposés à l'époque à s'impliquer dans un entretien, étaient au nombre de 31. M. BOT et moi-même leur avons donc envoyé un courrier commun en septembre 2003, les informant, d'une part que M. BOT n'avait pas eu le temps de mener les entretiens pour lesquels elle avait demandé leur accord et d'autre part, que c'était moi qui poursuivais la recherche entamée. J'ai donc sollicité une confirmation de leur accord pour un entretien et promis de les contacter quelques temps plus tard par téléphone.
Ayant contacté les 31 orthophonistes courant décembre 2003 et ayant obtenu l'accord de chacun d'entre eux pour un entretien, j'ai été en mesure d'établir leur profil d'après les renseignements apportés par leurs réponses au questionnaire de M. BOT.

1.2. Profil des futurs interviewés

1.2.1. Lieu d'exercice

Le tableau ci-dessous présente la répartition par département des orthophonistes ayant accepté d'être interviewés. Pour donner une idée de la proportion de ceux-ci par rapport à tous les orthophonistes libéraux de Lorraine[182] et par rapport au nombre de répondants au questionnaire de M. BOT, je fais également figurer dans ce tableau des données de l'enquête de M. BOT[183] à laquelle succède la mienne.
Je précise que le nombre d'orthophonistes exerçant en Lorraine a été calculé début 2003. Il a peut-être légèrement changé depuis du fait de l'arrivée de nouveaux diplômés mais j'estime préférable de garder cette base initiale, puisque c'est sur elle qu'a démarré l'enquête de M. BOT.

---

[182] A l'exception de quatre orthophonistes libéraux : deux orthophonistes membres du jury de M. BOT et du mien et deux orthophonistes ayant participé au pré-test de l'enquête de M. BOT.
[183] M. BOT, Etat des lieux de la notion d'évaluation et es pratiques orthophoniques concernant l'évaluation initiale des troubles développementaux du langage écrit, op. cit., p.107.

Département	Nombre de questionnaires envoyés par M.Bot en 2003	Nombre de réponses obtenues	Nombre d'orthophonistes acceptant d'être interviewés	Pourcentage d'orthophonistes ayant acceptés d'être interviewés
Meurthe-et-Moselle (54)	118	29	12	10,2%
Meuse (55)	25	5	1	4,0%
Moselle (57)	120	28	13	10,8%
Vosges (88)	47	10	5	10,6%
Total	**310**	**72**	**31**	**10,0%**

Pour les départements de Meurthe-et-Moselle, de Moselle et des Vosges, les proportions d'orthophonistes ayant accepté d'être interviewés se situent toutes autour de 10% de la population orthophoniste libérale totale du département. D'ailleurs, les 31 orthophonistes ayant donné leur accord pour un entretien représentent pratiquement 10% de la population orthophoniste libérale totale de la région Lorraine (calculée en 2003).

Je relève en revanche une grande différence avec le département de la Meuse, puisqu'une seule orthophoniste accepte de me recevoir, alors que le pourcentage de réponses au questionnaire de M. BOT dans ce département était à peu près équivalent aux autres départements.

J'avance deux hypothèses pour expliquer ce décalage. Je suppose que, d'une part, cela tient au faible nombre d'orthophonistes exerçant dans ce département : si les emplois du temps des orthophonistes libéraux semblent chargés partout, j'imagine que c'est peut-être encore plus vrai dans un département où ils sont en sous-effectif. Il leur est donc peut-être plus difficile d'envisager de prendre du temps pour recevoir une étudiante.

D'autre part, j'avance l'idée que ce département étant le plus éloigné du centre de formation en orthophonie, les orthophonistes meusiens questionnés ont peut-être estimé qu'ils ne seraient de toutes façons pas réellement sollicités pour participer à une recherche et que ce n'était donc pas la peine de donner leur accord de principe.

1.2.2. Année d'obtention du Certificat de Capacité en Orthophonie

Le tableau ci-dessous donne une idée exacte des expériences professionnelles des orthophonistes disposés à un entretien.

Année d'obtention du CCO	1969	1973	1974	1976	1980	1982	1984	1987	1988	1989
Nombre d'orthophonistes acceptant d'être interviewés	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1

Année d'obtention du CCO	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Nombre d'orthophonistes acceptant d'être interviewés	1	1	1	1	2	2	3	3	1	3

La médiane est 1994, ce qui signifie que parmi tous les orthophonistes qui acceptent de m'accorder un entretien, un sur deux a été diplômé entre 1994 et 2002. Il est intéressant de remarquer que cette médiane reste inchangée par rapport à celle calculée pour les répondants au questionnaire de M. BOT[184].

1.2.3. Lieu de formation

Parmi les orthophonistes que j'allais rencontrer pour un entretien, une avait fait ses études d'orthophonie en Belgique, une autre venait du centre de formation de Lyon, trois autres venaient de l'école d'orthophonie de Lille et quatre enfin avaient été formés à Paris. Les 22 autres orthophonistes avaient suivi leur formation initiale à Nancy.

2. *Construction de la grille d'entretien*

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

---

[184] M. BOT, Etat des lieux de la notion d'évaluation et es pratiques orthophoniques concernant l'évaluation initiale des troubles développementaux du langage écrit, op. cit., p. 107.

2.1. Choix d'utiliser un guide d'entretien

Etant donné mon manque de formation théorique et pratique à la méthode de l'entretien, mais également les objectifs et les hypothèses de mon travail de recherche, il m'a paru plus souhaitable de m'appuyer sur un guide (ou une grille) pour mener mes entretiens. A. BLANCHET et A. GOTMAN définissent ainsi le guide d'entretien : «*C'est un ensemble organisé de fonctions, d'opérateurs et d'indicateurs qui structure l'activité d'écoute et d'intervention de l'interviewer*[185] ». Un entretien est ainsi plus ou moins structuré en fonction du degré de formalisation du guide.

A. BLANCHET et A. GOTMAN estiment que « *l'entretien structuré s'emploie lorsqu'on dispose d'informations plus précises sur le domaine étudié et sur la façon dont il est perçu et caractérisé (enquête principale ou complémentaire)*[186] », ce qui est mon cas grâce aux données recueillies par M. BOT. Cela justifie donc tout à fait mon choix de l'emploi d'une grille présentant des questions assez précises. Outre le fait qu'un guide d'entretien me permette de compléter plus facilement les données obtenues par M. BOT et de répondre aux questions qu'elle a soulevées lors de l'analyse des réponses à son questionnaire, j'estime qu'il présente trois autres avantages :

- pouvoir disposer d'un protocole standardisé, c'est-à-dire uniformisé : les mêmes questions posées à tous les interviewés, dans les mêmes termes, afin de pouvoir comparer les réponses,
- produire des données susceptibles de m'aider à valider mes deux hypothèses (ce qui serait plus aléatoire avec un entretien libre au cours duquel l'interviewé pourrait s'éloigner considérablement des thèmes proposés),
- me rassurer en tant qu'interviewer débutant en me fournissant un appui.

Choisir d'utiliser une grille d'entretien avec un nombre important de questions, toutes assez précises, donc une grille plutôt bien formalisée, c'est finalement prendre la décision de rejeter la méthode d'entretien libre au profit de l'entretien semi-directif (ou semi-dirigé). Semi-directif car je fais le choix de questions ouvertes, pas forcément posées dans l'ordre prévu dans mon guide. Je n'exclus pas non plus d'être amenée à en poser d'autres pour préciser les réponses obtenues.

---

[185] A. BLANCHET, A. GOTMAN, L'enquête et ses méthodes : l'entretien, op., cit., p. 60.
[186] A. BLANCHET, A. GOTMAN, L'enquête et ses méthodes : l'entretien, op., cit., p. 60.

A la suite de l'élaboration d'une première version de ma grille d'entretien (cf. partie 2.2.), j'ai choisi de mener quatre entretiens préliminaires auprès d'orthophonistes (ne faisant pas partie de ma population) ayant respectivement 1 an, 10 ans, 20 ans et 30 ans de pratique professionnelle (afin de correspondre au mieux aux diverses expériences professionnelles de ma population), en vue de mettre à l'épreuve six objectifs :

- savoir si un entretien semi-directif s'appuyant sur une grille précise pouvait réellement répondre à mes objectifs de travail et à mes hypothèses,
- vérifier que mes questions amènent les réponses attendues, c'est-à-dire m'apporter les données nécessaires à la validation de mes hypothèses,
- contrôler la clarté de la formulation de mes questions,
- évaluer la logique de l'enchaînement de mes questions (même si, je le rappelle, je n'ai jamais considéré que les questions devaient être absolument posées dans l'ordre de ma grille),
- me familiariser avec cette trame afin d'acquérir un peu plus de souplesse dans l'enchaînement de mes questions,
- m'entraîner à la technique d'entretien,
- estimer la durée d'un tel entretien.

Ces entretiens préliminaires, ainsi que des entretiens avec les membres de mon jury, m'ont conduite à modifier certaines questions ainsi qu'à en éliminer quelques unes, pour proposer aux orthophonistes de ma population une durée d'entretien compatible avec leur emploi du temps.

Etant par ailleurs parvenue à la conclusion que des entretiens semi-directifs auprès d'orthophonistes étaient susceptibles de m'apporter un matériau suffisamment riche pour répondre à certaines de mes questions et éventuellement à mes hypothèses de départ, j'ai opté définitivement pour la méthode de l'entretien semi-directif.

En ce qui concerne l'organisation de mon guide d'entretien, j'ai déterminé quatre parties :

- définitions,
- utilisation des outils d'évaluation,
- prise en charge,
- harmonisation des pratiques - recherche.

Ces différentes parties ont été élaborées en fonction de mes hypothèses et ont donc orienté le choix de mes questions.

Je vais maintenant tâcher d'expliquer les questions que j'ai choisies de poser et en quoi elles me semblent pertinentes dans le cadre de ma recherche.

2.2. Elaboration du guide d'entretien

2.2.1. DEFINITIONS (partie 1)

Dans un premier temps, il me semble nécessaire d'interroger les orthophonistes sur les représentations qu'ils se sont construites de certaines notions utilisées dans l'exercice de leur profession. En tant que membres d'une même profession, les orthophonistes sont en effet supposés partager les mêmes représentations. Pour pouvoir ne serait-ce qu'échanger sur leurs pratiques, ils doivent a priori utiliser les mêmes termes pour parler des mêmes référents[187]. C'est ce que C. CHABROL nomme un « *espace commun sémantique* » permettant de « *sémantiser des pratiques ou de les rendre signifiantes socialement* »[188].

Avant de chercher à analyser des pratiques professionnelles, ne s'agit-il pas de savoir si tous les orthophonistes partagent les mêmes représentations ? C'est la première question à laquelle je souhaite répondre dans le cadre de ma première hypothèse. Le travail d'enquête que je réalise à la suite de M. BOT peut éventuellement révéler la nécessité de redéfinir des notions qui ont évolué au fil du temps mais pas forcément au même rythme pour tout le monde. Certains termes ne sont-ils pas galvaudés à force d'être employés à tout va ? Je pense notamment au terme de « *dyslexie* » abondamment cité dans les médias et peut-être pas toujours à bon escient. Il s'agit ici de savoir s'il existe réellement un consensus dans la définition de quelques termes fréquemment employés dans la littérature, ou s'il sera intéressant de chercher à l'établir.

---

[187] « Référent » est le terme employé en linguistique pour désigner l' « objet réel ».
[188] C. CHABROL, Discours du travail social et pragmatique, op. cit., p.110.

Dans le cadre de mon sujet de mémoire, il me paraît important de demander aux orthophonistes de définir les termes : "évaluation", " bilan", " diagnostic", "pathologies du langage écrit", "troubles secondaires" et "troubles spécifiques". Je demande aussi aux orthophonistes de m'expliquer, dans la deuxième partie de ma grille, ce que sont pour eux les "activités métacognitives et métalangagières". Je ne fais pas figurer cette question dans cette première partie car je n'en demande pas seulement une définition.
Tous les termes que je propose aux orthophonistes étant couramment utilisés dans la littérature les concernant, il me paraît donc intéressant de savoir si les praticiens utilisent effectivement ces termes et si c'est bien le cas, s'ils les emploient de la même façon que dans la littérature. Cette remarque est relative à l'une de mes questions concernant l'existence ou non d'un décalage entre littérature et pratiques professionnelles.

Je laisse cependant le choix aux orthophonistes interviewés d'utiliser des termes qui ne sont pas forcément les mêmes que ceux que je leur propose, en vue d'autres renseignements quant à leur conception de leur pratique :dans quel(s) courant(s) ils s'inscrivent, quelle(s) théorie(s) ils rejettent, etc.

Bien que les notions d' "évaluation" et de "bilan" aient déjà été définies par les répondants au questionnaire de M. BOT et donc a fortiori par les personnes que je vais interviewer, deux raisons me conduisent cependant à renouveler leur essai de définition :
La première raison a trait aux principes de l'interaction verbale définis en linguistique : tout échange interactionnel doit tenir compte de la composante référentielle qui fait partie des compétences de communication dans une langue [189]. Cette composante est la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations. Par exemple, une référence commune est d'employer le même mot pour le même objet. C'est exactement ce qui me préoccupe lorsque je demande à l'interviewé comment, lui, définit certains termes : je cherche à créer pour la durée de l'entretien un cadre de référence qui nous soit commun. Ainsi, si dans la suite de l'entretien l'orthophoniste emploie par exemple le terme de "bilan", je saurai

[189] D'après notamment S. MOIRAND, Enseigner à communiquer en langue étrangère, 1982.

précisément à quoi ce terme renvoie. J'essaye de cette manière de limiter les possibles erreurs d'interprétation de ma part.
La seconde raison est que je cherche, à travers ces définitions, à répondre en partie à ma deuxième hypothèse, qui envisage l'existence de ce que je nomme un "retour réflexif" de l'orthophoniste sur sa pratique, c'est-à-dire une réflexion suscitée par le travail de recherche amorcé par questionnaire. Demander aux orthophonistes de définir à nouveau les termes de "bilan" et "évaluation" pourra éventuellement faire constater une évolution de leurs représentations liée à ce retour réflexif.

Quant aux notions de « *troubles spécifiques* » et de « *troubles secondaires* », les orthophonistes se sont-ils réellement appropriés ces termes employés dans la littérature scientifique[190] ? Ces termes illustrent pourtant une nouvelle approche de la "'mission" d'un orthophoniste puisqu'ils sont sensés délimiter l'intervention orthophonique. Les orthophonistes ont-ils conscience de cette nouvelle donne qui met plus que jamais l'accent sur l'utilisation d'outils de mesure ? Pour différencier les troubles pathologiques du langage écrit des troubles secondaires, il s'agit en effet de s'appuyer sur un écart significatif par rapport à une norme. Le DSM-IV décrit ainsi le premier critère diagnostique du trouble de la lecture (F81.0)[191] :
« *Les réalisations en lecture, évaluées par des tests standardisés passés de façon individuelle mesurant l'exactitude et la compréhension de la lecture, sont nettement au dessous du niveau escompté compte tenu de l'âge chronologique du sujet, de son niveau intellectuel (mesuré par des tests) et d'un enseignement approprié à son âge.* »
La connaissance que les orthophonistes ont de ces deux termes est donc à mettre en relation avec la deuxième question de ma première hypothèse : les orthophonistes interrogés s'appuient-ils uniquement ou principalement sur un écart significatif dans performances par rapport à une norme pour proposer une prise en charge ?

---

[190] Dans la CIM-10 (p.399), par exemple, c'est le terme de "trouble spécifique de la lecture" qui est employé pour désigner la "dyslexie de développement" (F81.1), terme qui exclue les "difficultés de lecture secondaires à des troubles émotionnels".
[191] AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, DSM IV, p.58.

2.2.2. UTILISATION DES OUTILS D'EVALUATION (partie 2)

Dans cette partie, j'envisage de lever les apparentes "incohérences" mises en évidence par M. BOT en ce qui concerne l'examen et le diagnostic orthophoniques[192] et ce, dans le cadre de ma première hypothèse. Dans un même questionnaire, il est en effet arrivé que des réponses semblent se contredire et plus particulièrement dans ces parties "examen et diagnostic orthophoniques". L'outil questionnaire présentant certaines limites, du fait notamment de son auto-administration, M. BOT n'a pu que poser un certain nombre d'hypothèses quant à leur explication mais n'a pu les vérifier par manque de temps.
Je me propose donc d'explorer plus avant ces réponses pour tâcher de les clarifier. J'ai donc choisi, pour ce faire, de mettre en avant certaines de ces apparentes contradictions et de demander aux orthophonistes interviewés de réagir quant à ces réponses, même si elles ne correspondent pas forcément aux leurs.

Pour chaque item, je commence donc par proposer un pourcentage de réponses obtenues au questionnaire. Puis je demande l'avis de l'orthophoniste interviewé : je souhaite ainsi l'amener à me parler de sa pratique et à réagir aux réponses de ses collègues qui ne vont pas forcément correspondre aux siennes.
Proposer ainsi des réponses déjà données peut peut-être amener l'interviewé à une parole déculpabilisée et affranchie de toute contrainte du "socialement correct". Au cours de mes lectures, je n'ai cependant pas trouvé de théorie me permettant d'affirmer cela : cette déclaration reste donc une simple supposition de ma part.
Je vais maintenant reprendre chacune de mes questions pour en expliciter les liens avec mes hypothèses de recherche.

---

[192] Respectivement objets des parties B et C du questionnaire de Muriel BOT.

Question 2. 1.

96% des orthophonistes ayant répondu au questionnaire disent que ces outils servent à établir un diagnostic.

Cependant, seuls 72% des orthophonistes répondants disent que ces outils servent à mesurer les performances de l'enfant.

D'après ces résultats, il semblerait donc que 24% des orthophonistes répondants utilisent les outils d'évaluation pour poser un diagnostic mais sans mesurer les performances de l'enfant. Cette manière de faire apparaît plutôt paradoxale puisque les outils d'évaluation sont en premier lieu destinés à mesurer de façon objective des performances par rapport à une norme. Il serait donc intéressant de parvenir à approfondir la manière dont les orthophonistes utilisent les tests ou épreuves étalonnés. Quel(s) renseignement(s), autres que la mesure de performances par rapport à une norme, les orthophonistes tirent-ils de l'utilisation de ces instruments de mesure ? Par cette question, je cherche à répondre en partie à la première question de ma première hypothèse, c'est-à-dire savoir si les orthophonistes s'appuient uniquement ou principalement sur un écart significatif par rapport à une norme pour proposer une prise en charge.

Question 2.2.

64% des personnes répondantes disent souvent respecter les consignes de passation des tests étalonnés ou épreuves standardisées.

2.2.1. Est-ce votre cas et pourquoi ?

Le respect des consignes de passation des tests et épreuves étalonnés est une condition sine qua non de la validité des résultats quantitatifs obtenus. Pourtant, les réponses au questionnaire de M. BOT ont révélé que beaucoup des orthophonistes répondants ne respectent pas à la lettre ces consignes. Mon but est de savoir quelles sont les raisons qui conduisent les orthophonistes praticiens à modifier plus ou moins les consignes de passation des tests ou épreuves étalonnés. Existe-t-il un décalage entre ce que proposent les concepteurs de tests et ce que peuvent réaliser les orthophonistes libéraux utilisateurs de ces tests ? J'en reviens finalement à ma question de l'existence ou non d'un décalage entre les données de la littérature et la pratique des orthophonistes libéraux sur le terrain (cf. hypothèse 1).

2.2.2. Que pensez-vous de ce pourcentage ? Comment l'interprétez-vous ?

En posant cette question, je cherche à faire réagir l'orthophoniste interviewé à propos d'une opinion qui serait contraire à la sienne. En effet, les entretiens préliminaires m'ont montré que les orthophonistes qui tâchent de respecter au mieux les consignes de passation des tests s'étonnent que ce ne soit pas le cas de l'ensemble de leurs collègues, tandis que ceux qui disent ne pas toujours les respecter s'avouent surpris qu'autant d'orthophonistes puissent rigoureusement appliquer ces consignes de passation. Finalement, chaque interviewé va probablement voir dans ce chiffre tous ceux qui ne procèdent pas comme lui.

2.2.3. Par exemple, 50% des répondants au questionnaire fractionnent les tests même si ça n'est pas prévu dans les consignes : qu'en pensez-vous ?

64% des répondants au questionnaire de M. BOT disent souvent respecter les consignes de passation des tests. Or, 50% de l'ensemble des répondants utilisent les tests en partie même si ça n'est pas prévu dans les consignes de passation. L'analyse par croisement des variables a ainsi permis à M. BOT de mettre en évidence que 24 orthophonistes fractionnent les tests même si les consignes de passation ne le permettent pas, alors qu'ils affirment dans le même temps respecter les consignes de passation des tests.

A travers les réponses à cette question, je vais peut-être me rendre compte que cette apparente incohérence est plutôt due à une ignorance de l'existence de cette condition de non-fractionnement pour certains tests. Cette question va donc éventuellement faire prendre conscience aux interviewés que le simple fait de fractionner un test modifie dans certains cas les consignes de passation de ce test et donc, par conséquent, la validité du résultat obtenu. Vérifier notamment l'impact de cette prise de conscience sur la pratique des interviewés serait une manière de valider en partie ma deuxième hypothèse qui envisage un retour réflexif des interviewés sur leur pratique. Malheureusement, il est peu probable que je parvienne à réaliser cette vérification dans le temps imparti à la réalisation de ce mémoire de recherche.

Par ailleurs, les réponses à cette question peuvent me permettre d'expliquer en partie pourquoi certains orthophonistes ne respectent volontairement pas certaines

consignes de passation des tests et, en particulier, le non-fractionnement de certains tests.

Question 2.3.
Seuls 22% des répondants utilisent systématiquement l'étalonnage des tests.
2.3.1. Est-ce votre cas et pourquoi ?
2.3.2. Ce chiffre vous étonne-t-il ? Comment pourriez-vous l'expliquer ?

D'une part, la question 2.3.1. doit me permettre de répondre à ma première hypothèse qui, je le rappelle, envisage que les orthophonistes ne s'appuient pas en priorité sur des résultats chiffrés. Pourquoi certains orthophonistes estiment-ils l'utilisation de l'étalonnage nécessaire tandis que d'autres estiment pouvoir s'en passer ? Quels sont les arguments des uns et des autres ? Quand je demande ensuite à l'interviewé si ce chiffre l'étonne, je lui propose, de manière déguisée, d'expliquer la démarche contraire à la sienne. Je pense qu'essayer de se mettre à la place de quelqu'un qui procède d'une autre façon peut faire évoluer la réflexion. L'interviewé peut en effet se dire qu'il a décidément choisi la meilleure démarche ou alors se faire la réflexion que l'autre manière de procéder est peut-être plus juste. En tout cas, l'existence d'une autre manière de faire ne peut qu'interpeller l'interviewé.
D'autre part, la littérature scientifique[193] préconise l'utilisation de « *tests standardisés* » pour pouvoir établir un diagnostic de « *troubles de la lecture* ». Or, d'après les réponses au questionnaire, seuls 22% des répondants utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. Il existe donc un décalage à ce niveau entre littérature et pratique, ce qui répond à la question que je me pose dans le cadre de ma première hypothèse. Il est toutefois intéressant d'aller plus loin et d'essayer d'expliquer en quoi consiste ce décalage, d'où ma question 2.3.1.
Enfin, la question de l'étalonnage, et à travers elle, d'une mesure quantitative des performances, semble étroitement liée à la représentation que l'interviewé a de son métier d'orthophoniste. Tous les orthophonistes interviewés n'ont peut-être pas la même idée sur la nécessité ou non d'étalonner, ce qui peut être éventuellement mis en parallèle avec leur conception de la place et du rôle de l'orthophonie. Les

[193] Cf. DSM IV, op. cit., p.58.

orthophonistes n'ont donc peut-être pas tous la même représentation de ce en quoi consiste leur mission. Ceci peut rejoindre ma question sur le partage des représentations dans toute la profession (cf. hypothèse 1).

2.3.3. 53% des répondants disent qu'un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme obtenu aux tests est le 1er ou le 2^{e} élément incitant à proposer une prise en charge. Parmi ces orthophonistes, seuls 34% utilisent systématiquement l'étalonnage des tests.

- ***A votre avis, comment font les 66% restants pour déterminer un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme ?***

Cette question est destinée à expliquer une apparente incohérence dans certaines réponses obtenues au questionnaire de M. BOT. Elle permettra peut-être également de répondre en partie à la deuxième question de ma première hypothèse : les orthophonistes interviewés s'appuient-ils uniquement ou principalement sur un écart significatif des performances par rapport à une norme pour proposer une prise en charge ? En effet, certains interviewés vont peut-être me répondre que la mesure du décalage par rapport à la norme est plutôt basée sur une analyse qualitative des erreurs. Dans ce cas, il n'y a pas à proprement parler de mesure d'un "écart significatif des performances par rapport à une norme" puisque ceci est une mesure quantitative. Dans ce cas, je pourrais dire que l'incohérence se situe au niveau du vocabulaire employé : la représentation de ce qu'est un écart significatif des performances par rapport à une norme" n'est peut-être pas la même pour tous. Une telle constatation m'amènerait également à répondre en partie à la question du partage des mêmes représentations de certaines notions par toute la profession (cf. hypothèse 1).

Enfin, cette question 2.3.3. peut aussi révéler un décalage entre ce qui est préconisé dans la littérature scientifique (cf. DSM IV, P.58) et ce qui est fait dans la pratique (cf. hypothèse 1).

Question 2.4.

Pensez-vous, comme 72% des enquêtés ayant répondu au questionnaire, qu'il y a des tranches d'âge difficiles à tester ?

2.4.1. Lesquelles selon vous et pour quelles raisons ?

2.4.2. Comment vous y prenez-vous ?

Les réponses à cette question vont éventuellement me permettre de répondre à deux questions posées dans le cadre de ma première hypothèse.

D'une part, si les orthophonistes interviewés estiment que pour certaines tranches d'âge il est difficile, voire impossible, d'utiliser des tests, je pourrai constater qu'il existe un décalage entre l'utilisation de tests préconisée dans la littérature et ce qu'il est réellement possible de faire en cabinet libéral, face à un enfant qui vient consulter pour des difficultés en langage écrit.

D'autre part, la réponse à la question « *comment vous y prenez-vous ?* » peut éventuellement me permettre de répondre en partie à une autre question, à savoir si les orthophonistes interviewés ne se basent que sur la constatation d'un écart significatif des performances par rapport à une norme pour proposer une prise en charge.

Question 2.5.

Concernant toujours les troubles développementaux du langage écrit, quels tests ou épreuves utilisez-vous ? Comment s'est fait votre choix ?

La manière dont se fait le choix des tests peut me donner des informations sur les critères d'un test les plus importants aux yeux d'un orthophoniste praticien. Ces critères de choix ne sont peut-être pas les mêmes que ceux qui peuvent être trouvés dans la littérature (cf. question de mon hypothèse 1). Par exemple, les expérimentations dont le compte-rendu figure dans les revues spécialisées utilisent, d'après mes recherches bibliographiques, des tests s'appuyant sur des théories récentes .

Les tests utilisés peuvent également révéler dans quel courant s'inscrit l'orthophoniste interviewé. Or chaque courant a souvent ses représentations

spécifiques de certaines notions. Je présume que si un orthophoniste utilise un test, c'est parce qu'il lui convient et que donc, a posteriori, il adhère aux représentations que le test véhicule. Ainsi, si tous les orthophonistes n'utilisent pas les mêmes tests, c'est peut-être parce qu'ils n'ont pas les mêmes représentations de certaines notions (cf. question de mon hypothèse 1).

Question 2.6.

96% des personnes répondantes utilisent comme outil d'examen un « mélange personnel »

2.6.1. Comment comprenez-vous ce terme ?

Cette question entre dans le champ de ma première hypothèse et plus spécifiquement de l'interrogation sur l'existence ou non d'un décalage entre les données de la littérature et la pratique réelle des orthophonistes libéraux. L'utilisation d'un "mélange personnel" comme outil d'examen répond-t-elle aux indications de la littérature scientifique et de l'ANAES en particulier ? Tout dépend comment les interviewés définissent ce terme et ce qu'il inclut pour eux. La comparaison de cette définition et des indications de l'ANAES pourra éventuellement révéler un décalage entre littérature et pratique.

2.6.2. Est-ce votre cas et pourquoi ?

Pourquoi les orthophonistes ayant répondu au questionnaire utilisent-ils, dans leur grande majorité, un "mélange personnel" plutôt que simplement les tests existants ? Cette utilisation révèle peut-être un manque mais à quel niveau ? Un manque d'information sur ce qu'il existe, un manque au niveau des tests existants..... Dans ce dernier cas, cela pourrait résulter d'un décalage entre la recherche et les attentes des orthophonistes praticiens (cf. question de ma première hypothèse).

2.6.3. Comment se fait l'interprétation des résultats et en quoi peuvent-ils aider ?

Autrement dit, lorsqu'ils utilisent un "mélange personnel", les orthophonistes peuvent-ils se baser sur un écart significatif des performances par rapport à une norme ? Si jamais ça n'est pas le cas, sur quoi se basent-ils pour évaluer les troubles développementaux du langage écrit ? Le but est de pouvoir répondre en partie à la question : "les orthophonistes interrogés s'appuient-ils uniquement ou principalement sur un écart significatif des performances par rapport à une norme pour proposer une prise en charge ?" (cf. hypothèse 1)

Question 2.7.
36% des orthophonistes répondants se créent des outils d'évaluation
2.7.1. Est-ce votre cas et pourquoi ce besoin ?

L'utilisation d'outils d'évaluation que le praticien s'est lui-même créés ne répond pas à ce que préconise la littérature scientifique, notamment la DSM IV (cf. p.6). La réponse à cette question va donc révéler ou non un décalage entre les données de la littérature et la pratique des orthophonistes libéraux (3^{e} question évoquée dans le cadre de ma première hypothèse). De plus, il n'est pas sans intérêt de s'intéresser aux raisons de ce décalage entre littérature et pratique.

2.7.2. Est-ce que le fait d'employer ce terme d'« outils de mesure » pour ces créations personnelles vous dérange ?

Je cherche à déterminer si les orthophonistes interviewés estiment que les outils créés par les praticiens eux-mêmes ont une valeur scientifique équivalente aux outils d'évaluation existant sur le marché. Je m'interroge ici sur la représentation qu'ont les orthophonistes de ce que sont les "outils de mesure". Est-ce une représentation partagée par toute la profession ? (question 1 de ma première hypothèse).

2.7.3. 68% des répondants souhaiteraient que le domaine concernant le repérage et le dépistage des troubles du langage écrit soit développé dans la recherche. Est-ce votre cas ? Pourriez-vous dans ce cas/ néanmoins l'expliquer ?

Qu'une majorité de répondants au questionnaire souhaitent que le domaine du repérage et du dépistage des troubles du langage écrit soit développé dans la recherche laisse supposer que les orthophonistes praticiens ressentent un manque à ce niveau. Il pourrait donc là encore exister un décalage entre les attentes des praticiens et les données de la recherche trouvées dans la littérature spécialisée (question 3 de ma première hypothèse).

Question 2.8.
Au travers des réponses au questionnaire, les termes d' « activités métacognitives et métalangagières » apparaissent mal connus par les orthophonistes libéraux.
2.8.1. Est-ce des termes que vous connaissez ? Que vous employez ? Sauriez-vous les définir ?
2.8.2. Ces activités consistent à demander à l'enfant qu'est-ce que c'est que lire, à quoi ça sert et comment il fait, lui, pour lire. Utilisez-vous ce type d'activités lors d'un bilan de langage écrit ?

Ces questions peuvent être une illustration du décalage qu'il existe parfois entre littérature et pratique (question 3 de ma première hypothèse). Les orthophonistes praticiens utilisent peut-être au moins en partie des « *activités métacognitives et métalangagières* » lors du bilan mais ils ne s'en sont peut-être pas appropriés le terme. Or cela peut nous laisser supposer que d'autres notions apparaissant dans la littérature ne sont pas totalement appropriées par les praticiens, ce qui pourrait parfois expliquer les différences relevées entre cette littérature et la pratique.

2.2.3. PRISE EN CHARGE (partie 3)

A l'issue d'un bilan de langage écrit, vous arrive-t-il d'estimer qu'une prise en charge orthophonique n'est pas nécessaire ?

En posant cette question, je cherche à déterminer si les orthophonistes ne prennent effectivement en charge que les troubles spécifiques du langage écrit, les seuls dont il soit vraiment question dans la littérature, et s'ils estiment que les troubles secondaires ne relèvent pas de l'orthophonie. C'est en effet ainsi que j'interprète le fait que je n'ai pas trouvé d'articles traitant des « *troubles secondaires* » (ainsi nommés, en tout cas) lors de mes recherches bibliographiques. Pour estimer qu'une prise en charge est nécessaire ou non, les orthophonistes ne se baseraient donc pas uniquement sur un écart significatif des performances par rapport à la norme (qui est d'au moins deux ans en lecture par exemple).

Dans ce cas, que dites-vous aux parents ?

Je demande à l'orthophoniste interviewé ce qu'il dit aux parents d'enfants qu'il reçoit pour des difficultés en lecture et pour lesquels il estime qu'une prise en charge orthophonique n'est pas nécessaire.

Cela lui permettra d'expliquer de manière peut-être encore plus claire sa réponse à la précédente question. Indique-t-il par exemple aux parents que leur enfant n'a pas de « *pathologie du langage écrit* » et ne relève donc pas de l'orthophonie ? Informe-t-il les parents qu'au vu de l'origine possible des troubles de leur enfant celui-ci semble plutôt avoir besoin d'un autre type de prise en charge ? (psychologie, psychomotricité,...) En résumé, la question est de savoir si les orthophonistes libéraux mettent eux-mêmes des bornes à leur champ de compétences ou s'ils acceptent tous les "mauvais lecteurs"[194] se présentant à leur cabinet.

Il pourrait donc exister un décalage entre littérature et pratique à ce niveau (question 3 de ma première hypothèse), c'est-à-dire que les praticiens ne se baseraient pas

[194] J'emploie ce terme de "mauvais lecteurs", non dans le sens où il est employé dans le champ de la psychologie cognitive, mais pour désigner les enfants ayant des difficultés de lecture sans être forcément dyslexiques.

sur un écart *significatif* par rapport à la norme pour proposer une prise en charge, alors que cela est préconisé dans la littérature.

Proposez-vous d'autres alternatives ?

Cette interrogation est destinée à répertorier toutes les autres aides que l'orthophoniste interviewé entrevoit dans le cas où une intervention orthophonique n'est pas la réponse adaptée aux difficultés de l'enfant. Je souhaite tout particulièrement savoir si l'orthophoniste va évoquer le soutien scolaire et ce faisant, s'en démarquer. Dire à des parents : « *Votre enfant a besoin de soutien scolaire en lecture et en écriture pour rattraper ses lacunes, mais non d'orthophonie puisqu'il ne présente pas de pathologie du langage écrit* », c'est faire toute la différence entre ce qui est nommé « *troubles spécifiques* » et « *troubles secondaires* ». En effet, d'après les indications de l'ANAES, il semblerait que seuls les troubles spécifiques relèvent de l'orthophonie. Les troubles secondaires pourraient donc être résolus simplement par du soutien scolaire ? Il n'est pas sûr que tous les orthophonistes partagent cette manière de penser.

2.2.4. HARMONISATION DES PRATIQUES -RECHERCHE (partie 4)

Question 4.1.
Parmi les répondants au questionnaire, 74% connaissent l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé (ANAES).
4.1.1. Est-ce votre cas ? Par quel biais ?
4.1.2. Parmi ces personnes, 45% disent avoir pris connaissance de ces indications concernant le langage écrit chez l'enfant. Faites-vous partie de ces personnes et pourquoi ?
4.1.3. Seules 24% d'entre elles disent tenir compte de ces indications : qu'en est-il pour vous ? Pourquoi ?

Je cherche en parvenant à la question 4.1.3. à déterminer ce que pensent les orthophonistes des indications de l'ANAES dans le domaine du langage écrit, pour

ceux qui, évidemment, les ont consultées. Cela avait déjà été demandé aux orthophonistes par le biais du questionnaire mais seuls six orthophonistes avaient répondu à cette question ouverte. J'espère donc faire se développer ces réponses lors de mes entretiens, afin de savoir si ce que demande l'ANAES est bien en adéquation avec la réalité de la pratique. Ce serait aussi peut-être une autre manière d'approcher les représentations que se sont construites les orthophonistes dans le domaine du langage écrit (cf. question 1 de ma première hypothèse).

Par ailleurs, si tous les orthophonistes que j'interroge disent essayer de suivre ces indications de l'ANAES, s'agit-il de la volonté d'harmoniser leurs interventions ? Dans ce cas, cela répondrait à la 4^{e} question que je pose dans le cadre de ma première hypothèse : "les orthophonistes libéraux sont-ils prêts à entrer dans une démarche d'évaluation professionnelle ?"

Les questions 4.1.1. et 4.1.2. sont en lien avec la deuxième hypothèse dans laquelle j'envisage un retour réflexif des orthophonistes sur leur propre pratique à la suite du questionnaire (de M. BOT) et de notre entretien. Je vais comparer les réponses obtenues au moyen du questionnaire à celles que je vais recueillir par entretien et voir ainsi si certains orthophonistes ne connaissant pas l'ANAES ou ses indications l'année précédente se sont renseignés depuis. Je pourrais alors interpréter cela comme une conséquence du fait d'avoir rempli le questionnaire mais ne pourrai en aucun cas l'affirmer sans un témoignage explicite d'orthophonistes se trouvant dans ce cas de figure (par exemple : « *c'est après avoir rempli le questionnaire que j'ai cherché des informations sur l'ANAES* »).

Question 4.2.
En tant qu'orthophoniste libéral, vous avez reçu une plaquette de l'Assurance Maladie vous proposant de signer un « Contrat de Pratique Professionnelle ».
4.2.1. Avez-vous pris connaissance de ce contrat ?
4.2.2. Pensez-vous le signer ? Pourquoi ?

Le « C*ontrat de Bonne Pratique* » (CBP) est une tentative d'harmonisation du compte-rendu de bilan de langage écrit et probablement à travers lui, du bilan de

langage écrit lui-même. Il me semble donc intéressant de savoir comment il a été accueilli par les praticiens et s'il rencontre une forte adhésion auprès des orthophonistes que je vais interviewer.
Ce contrat peut être considéré comme une première tentative d'évaluation globale de la profession, en vue d'établir le constat que les orthophonistes sont prêts à accepter de suivre un modèle, une sorte de "norme" qui leur est proposée. Autrement dit, les orthophonistes sont-ils prêts à entrer dans une démarche d'évaluation professionnelle ? (4e question de ma première hypothèse)

4.2.3. Que pensez-vous plus précisément du fait d'évaluer l'impact d'une formation obligatoire sur la pratique professionnelle ?
4.2.4. 28% des répondants souhaiteraient que se développent des évaluations des techniques de rééducation : est-ce votre cas ? Pourquoi ? Que pensez-vous de ce chiffre ?

Plus précisément, j'essaye de recueillir l'opinion de chaque orthophoniste interviewé à propos de l'évaluation professionnelle. Cette notion apparaît dans le CBP puisque l'Assurance Maladie prévoit d'évaluer l'impact d'une formation obligatoire sur la pratique professionnelle. Je souhaite tout d'abord savoir si le praticien interrogé estime ce projet réalisable et synonyme de progrès.
Que pense-t-il par ailleurs d'une évaluation des techniques de rééducation ? M. BOT a évoqué cette question avant moi, j'en parle à mon tour car ne semble-t-il pas à beaucoup que ce soit la suite logique des mesures prises récemment par l'Assurance Maladie, telle cette proposition d'adhésion au CBP ? Connaître l'opinion de quelques orthophonistes libéraux à ce sujet m'a paru intéressant pour répondre à la question "les orthophonistes libéraux sont-ils prêts à entrer dans une démarche d'évaluation professionnelle ?" (4e question de ma première hypothèse)
Lorsque je demande « *Que pensez-vous de ce chiffre ?* », j'invite l'orthophoniste interviewé, au delà d'un simple commentaire à la vue de ce chiffre, à me donner éventuellement des arguments pour expliquer une opinion qui ne serait pas la sienne, en vue de mieux comprendre son opinion personnelle.

Question 4.3.

7% des répondants souhaitent voir être mis en place une harmonisation du nombre de séances de rééducation et de leur fréquence.

4.3.1. Qu'en pensez-vous ? Que pensez-vous de ce pourcentage ?

De même que dans la question précédente, je sollicite l'opinion de l'orthophoniste et lui propose de trouver éventuellement des arguments pour défendre un avis qui serait contraire au sien.

4.3.2. Souhaiteriez-vous une harmonisation du bilan de langage écrit ? Pourquoi et si oui, de quel ordre ? (démarche générale, outils d'évaluation à utiliser,...)

Je pose ici la question pour laquelle les réponses obtenues permettront d'infirmer ou de confirmer ma première hypothèse (au sujet de la disposition des orthophonistes à entrer dans une démarche d'évaluation professionnelle) et que les questions satellites que sont les items 4.2.3., 4.2.4. et 4.3.1. servent surtout à renforcer.

Question 4.4.

Recherches actuelles concernant spécifiquement les troubles développementaux du langage écrit.

4.4.1. Vous tenez-vous au courant et pourquoi ? Par quel(s) moyen(s) ?

4.4.2. Ces données que vous apporte la recherche vous aident-elles dans votre pratique ? Font-elles évoluer votre pratique ?

4.4.3. Estimez-vous qu'à l'heure actuelle la recherche répond à vos besoins ?

4.4.4. Que penseriez-vous de la création d'un pôle de recherche orthophonique ?

Par ces quatre questions, j'essaye d'apporter des éléments pour la validation éventuelle de la question sur l'existence ou non d'un décalage entre les données de la littérature et la pratique des orthophonistes libéraux (2^{e} question de ma première hypothèse). En effet, le décalage que je suppose exister entre la recherche,

s'exprimant dans la littérature spécialisée et la pratique, peut se situer au niveau des attentes des praticiens. Ceux-ci estiment peut-être avoir des manques dans leurs interventions quotidiennes et peuvent espérer que la recherche les comble. La recherche n'est elle pas destinée avant tout à faire évoluer les pratiques ? Mais si les praticiens considèrent que la recherche ne répond pas à leurs attentes, ils ont peut-être conscience que c'est souvent à cause d'un manque de moyens dû à une absence de volonté politique de créer une recherche spécifiquement orthophonique...

Auriez-vous quelque chose à ajouter aux définitions que vous m'avez données au départ ou sur tout autre élément évoqué lors de cet entretien ?

Vous êtes vous déjà posé certaines des questions évoquées ici ? Y avez-vous trouvé des réponses ?

Les deux dernières questions de ma grille, qui n'apparaissent pas sous forme d'items, doivent me permettre de mettre à jour le début d'une réflexion suscitée par l'entretien que je viens d'avoir avec l'orthophoniste. Elles me permettront peut-être également de savoir si le questionnaire a interpellé la personne que je viens d'interviewer et l'a conduite à s'interroger sur certains points. Il s'agit donc d'un retour sur une tentative de validation de ma deuxième hypothèse (concernant le "retour réflexif" de l'orthophoniste interviewé sur sa pratique).

Partie 1: Elaboration de la question de départ

Partie 2 : Lectures exploratoires

Partie 3 : Mise au point du dispositif de recherche

Partie 4 : Analyse des corpus

Chapitre 1 : Analyse en lien avec le premier objectif de ma recherche

1. Tentative d'explication des incohérences relevées par M. BOT dans les réponses au questionnaire initial

2. Tentative de réponse aux trois questions posées initialement

Chapitre 2 : Analyse en lien avec ma deuxième hypothèse de travail

1. Apport d'informations nouvelles

2. Changements constatés depuis le questionnaire de M. BOT

3. "Retour réflexif" induit par l'entretien

Le premier objectif qui guide ce travail de recherche est d'approfondir l'état des lieux des pratiques orthophoniques d'évaluation initiale des troubles développementaux du langage écrit élaboré par M. BOT au cours de l'année 2003, à partir de données recueillies par questionnaire.

Dans un premier temps, je vais donc m'efforcer d'expliquer les incohérences et manques relevés par M. BOT et que j'ai décidé d'approfondir dans ma recherche, en faisant une synthèse de toutes les réponses qui m'ont été données lors de mes 31 entretiens.

Dans un deuxième temps, je vais tâcher de répondre aux trois questions suivantes (posées dans le cadre de ma première hypothèse) :

- Les orthophonistes interrogés s'appuient-ils uniquement ou principalement sur un écart significatif des performances par rapport à une norme pour proposer une prise en charge ?
- Existe-t-il un décalage entre les données de la littérature et la pratique des orthophonistes libéraux ?
- Les orthophonistes interrogés partagent-ils les mêmes représentations de certaines notions spécifiques à leur profession ?

Je précise qu'étant donné le temps imparti pour l'élaboration de ce mémoire de fin d'études, je n'ai pu me former à une méthode d'analyse particulière (analyse statistique des données ou, plus en lien avec le recueil d'informations par entretien, l'analyse de contenu). En m'appuyant sur ce que proposent R. GHIGLIONE et B. MATALON en terme d'analyse d'un ensemble d'entretiens[195], je commence par une analyse verticale des entretiens, c'est-à-dire que je passe en revue les réponses de chaque orthophoniste pour chacune des questions soulevées. Cependant, dans un souci de plus grande lisibilité et également dans le but d'obtenir une vue d'ensemble, je fais ensuite une analyse horizontale, c'est-à-dire que pour chacune des trois questions évoquées ci-dessus ainsi que pour les questions soulevées par les réponses au questionnaire de M. BOT, je relève les différents types de réponses qui

[195] R. GHIGLIONE, B. MATALON, Les enquêtes sociologiques, Théories et pratique, p. 193-199.

ont pu y être apportées dans les 31 entretiens et j'essaye de regrouper les réponses qui se rapprochent.

Comme l'expliquent R. GHIGLIONE et B. MATALON, « *ces deux types d'analyses, simultanément, constituent bien un mode d'approche de notre problème, mais il reste tout à fait partiel, puisqu'on se contente de deux découpages particuliers du matériel, sans en obtenir une vue globale véritable*[196] ». J'ai donc tout à fait conscience des lacunes de mon analyse, au niveau notamment de la rigueur scientifique. C'est pourquoi je garde à disposition du lecteur intéressé la transcription intégrale des 31 entretiens, afin que lui même puisse se faire une idée des réponses apportées par les orthophonistes interviewés.

Je précise que les transcriptions réalisées, et dont quelques extraits seront cités dans les deux chapitres suivants, respectent les règles de transcription orthographique. Par ailleurs, elles sont les reproductions exactes des paroles prononcées oralement par les orthophonistes interviewés, sans modifications qui auraient pu les rendre plus conformes à une version écrite.

Chapitre 1 : Analyse en lien avec le premier objectif : approfondissement de l'état des lieux des pratiques orthophoniques de bilan de langage écrit réalisé en 2003 par M. BOT

Pour approfondir l'état des lieux élaboré par M. BOT à partir des 72 réponses à son questionnaire initial, je vais tâcher, dans une première partie, de clarifier certaines réponses qui avaient pu paraître plutôt paradoxales de prime abord. Dans une seconde partie, j'essaierai de répondre aux trois questions évoquées ci dessus, qui transcendent les questions que j'ai pu poser au cours de mes entretiens, en tenant justement compte de tout ce qui a été dit au cours de chaque entretien.

---

[196] R. GHIGLIONE, B. MATALON, Les enquêtes sociologiques, Théories et pratique, op. cit., p.199.

1. *Tentative d'explication des incohérences relevées par M. BOT dans les réponses au questionnaire initial*

Comme il m'a semblé trop ambitieux de vouloir éclaircir les nombreuses questions soulevées par M. BOT lors de l'analyse des réponses qui ont été données à son questionnaire, j'ai centré mon analyse sur dix apparentes incohérences qu'elle avait relevées, en posant des questions plus précises aux 31 orthophonistes que j'ai rencontrés en entretien.

1.1. 96% des orthophonistes ayant répondu au questionnaire disent que ces outils d'évaluation (tests, batteries) servent à établir un diagnostic. Cependant, seuls 72% des orthophonistes répondants disent que ces outils servent à mesurer les performances de l'enfant.

C'est par une reformulation de ce constat apparemment paradoxal que j'ai sollicité des explications auprès de chacun des 31 orthophonistes interviewés, en posant la question suivante :

« *Ces outils servent donc souvent à établir un diagnostic mais sans que ce diagnostic s'appuie forcément sur les performances de l'enfant : quels autres renseignements aidant à la pose d'un diagnostic peuvent donc être apportés par ces outils ?* ».

Seuls deux orthophonistes (entretien n°5 et n°14) n'ont pas su comment expliquer cette apparente incohérence, les outils d'évaluation ne servant, d'après eux, qu'à mesurer les performances de l'enfant.

J'ai obtenu des réponses des 29 autres orthophonistes que j'ai classées en quatre rubriques :

1.1.1. Les tests permettent d'obtenir des données qualitatives sur l'enfant.

1 orthophoniste estime que les tests lui permettent de faire une *« analyse qualitative »* sans donner plus de détails (entretien n°6).

5 orthophonistes disent que les tests apportent des renseignements sur les capacités générales de l'enfant, sur son comportement : rapidité/lenteur, adaptabilité, organisation, soin, compréhension des consignes, etc. et éventuellement existence d'autres troubles, d'ordre psychologique par exemple (entretiens n°1, n°13, n°18, n°26 et n°31). Dans l'entretien n°26, l'orthophoniste me précise que les collègues qui ont répondu se servir des outils d'évaluation sans mesurer les performances de l'enfant s'appuient justement sur « *ce que ne testent pas les tests, c'est-à-dire comment l'enfant fait pour intégrer, s'adapter, répondre à une consigne, quelle est la réaction en situation de test, qu'est-ce que ça mobilise* » (entretien n°26, O13).

14 orthophonistes considèrent que les tests révèlent le comportement de l'enfant face à l'écrit et en situation d'évaluation, ce qui peut compter pour une bonne part dans l'élaboration du diagnostic : à travers la passation de tests, ces orthophonistes peuvent voir la souffrance de l'enfant, son angoisse / sa confiance en lui, sa lenteur / sa rapidité, son inhibition, sa désinvolture, son éventuelle fatigabilité, sa motivation, c'est-à-dire notamment sa participation à ce que lui propose l'orthophoniste, etc. (entretiens n°1, n°2, n°6, n°7, n°9, n°10, n°12, n°18, n°19, n°22, n°25, n°26, n°27, n°31).
C'est ce que m'explique une orthophoniste au cours de l'entretien n°7 : les outils d'évaluation permettent d'observer « *l'angoisse de l'enfant par rapport à tout ce qui est écrit, son comportement, sa réaction vis-à-vis de ça, et ça, ça n'est pas quantifiable. Ce n'est pas un test qui vous le dira : c'est quand on fait passer un test que l'on voit ses réactions, son comportement, son angoisse, sa désinvolture, tout ce qu'on voudra* » (entretien n°7, O12).

3 orthophonistes jugent que les outils d'évaluation permettent de relever les types d'erreurs que fait l'enfant (par exemple s'il fait des confusions, et dans ce cas,

lesquelles), et à partir de là, de poser un diagnostic ou de le préciser, en clarifiant par exemple de quel type de dyslexie il s'agit (entretiens n°4, n°13, n°19).

6 orthophonistes estiment que les tests permettent de constater comment fonctionne l'enfant face à l'écrit : quelles sont ses stratégies (par exemple, quelle voie de lecture il utilise principalement), s'il a des moyens de compensation et éventuellement lesquels (entretiens n°3, n°8, n°9, n°11, n°17, n°27).

En définitive, 19 orthophonistes s'accordent à dire que les tests, outre le fait qu'ils peuvent mesurer les performances de l'enfant (car ils ne remettent pas cela en cause), les renseignent également de manière qualitative sur l'enfant.

1.1.2. La passation de tests peut permettre d'observer la réaction des parents présents par rapport à leur enfant, par rapport à ce que l'orthophoniste dit.

1 orthophoniste (entretien n°7) ajoute que ces outils d'évaluation peuvent servir également à autre chose qu'à mesurer les performances de l'enfant et que, outre le fait qu'ils lui permettent de voir le comportement de l'enfant face à l'écrit, ils lui permettent également d'observer les interactions familiales autour de l'écrit et les réactions des parents par rapport à ce que propose l'orthophoniste : « *C'est là qu'on voit comment il réagit vis-à-vis de ça, comment réagissent les parents par rapport à la réaction de l'enfant et quelles sont leurs réactions à eux et par rapport à ce que je dis. C'est pas forcément la même. Quand je dis par exemple qu'aujourd'hui on a fait une dictée, parce qu'il fallait bien que je vois comment il écrit, et qu'après, il n'en fera plus jamais dans mon cabinet, les réactions sont très diverses !* » (entretien n°7, O12).

1.1.3. Les outils d'évaluation ne permettent qu'une mesure partielle des performances de l'enfant.

6 orthophonistes estiment que si certains de leurs collègues ont répondu que les tests ne mesuraient pas les performances de l'enfant, c'est parce qu'ils ont introduit une nuance : les outils d'évaluation ne peuvent en aucun cas mesurer les

performances "d'ensemble" de l'enfant, c'est-à-dire que les résultats à ces tests ne peuvent être généralisés à l'ensemble de la vie de l'enfant (entretiens n°15, n°16, n°20, n°21, n°28, n°30). Ces outils se contentent de mesurer les performances de l'enfant *à un moment précis et dans des conditions particulières*. Ces 6 orthophonistes insistent sur le fait qu'un enfant en situation de test est rarement dans son état normal : il veut bien faire donc il redouble d'efforts, il est stressé, etc. Ainsi que me l'explique l'orthophoniste rencontré lors de l'entretien n°30, « *ces éléments, qui forcément sont à prendre en compte, donc ils ne suffisent pas à mesurer, c'est ça que ça veut dire. C'est pas qu'ils ne mesurent pas les performances de l'enfant, ils ne suffisent pas à les mesurer… Je crois qu'on peut le dire avec certitude, ça mesure les performances de l'enfant mais à un moment donné, dans une situation donnée, dans un état donné* » (entretien n°30, O17). Une orthophoniste qualifie d'ailleurs ces outils de « *réducteurs* » (entretien n°16).

1 orthophoniste affirme quant à elle que l'évaluation des performances de l'enfant n'est que partielle dans la mesure où il n'y a pas de tests qui, selon elle, donne une image globale de l'enfant : les tests existants sont des « *tests qui sont excessivement pertinents pour des domaines très précis, très ciblés* » (entretien n°24, O9) et pour avoir une idée plus globale, il s'agit d'utiliser « *une succession de tout petits trucs en fait, de tout petits trucs très précis qu'il faut que tu colles les uns aux autres pour arriver à te faire un schéma global sur l'enfant* » (entretien n°24, O9). C'est donc ainsi qu'elle explique ces réponses apparemment incohérentes.

1.1.4. Nuances introduites au niveau du vocabulaire employé.

1 orthophoniste (entretien n°23) explique cette apparente incohérence par le fait que certains de ses collègues ont estimé, comme elle, que les outils d'évaluation permettent de mesurer les difficultés de l'enfant et non ses *performances*. Cette nuance permet de comprendre, selon elle, que 24% des répondants au questionnaire aient pu répondre que ces outils servaient à établir un diagnostic mais sans mesurer les performances.

1 autre orthophoniste (entretien 29) pense que les outils d'évaluation ne mesurent les performances que s'ils sont assez fiables pour tester ce qu'ils sont

sensés tester. Sinon, ils peuvent aider à poser un diagnostic sans réellement *mesurer* les performances.

Discussion :

Les explications à cette apparente incohérence relevée par M. BOT se situent donc, pour 9 des orthophonistes interviewés, dans l'introduction de nuances au niveau du vocabulaire employé (les outils d'évaluation *mesurent*-ils les *performances* de l'enfant ?) et au niveau de sa précision (les outils d'évaluation mesurent les performances de l'enfant *à un moment précis, à un endroit précis, dans des conditions particulières de bilan*).
Ce qui me semble finalement le plus intéressant à remarquer est l'importance, pour une majorité des interviewés, c'est-à-dire 19 orthophonistes (presque les deux tiers des interviewés), de tout ce qui entoure la passation de tests et qui n'est justement pas mesuré par ces tests. Ces orthophonistes accordent une grande valeur à l'observation de l'enfant en situation d'évaluation de langage écrit, observation qui semble leur apporter beaucoup de renseignements entrant aussi pour une part dans l'élaboration de leur diagnostic.

En définitive, il semblerait que les tests ne donnent qu'une mesure partielle des performances de l'enfant et pour en avoir une image plus globale, il faut tenir compte de tous les renseignements qualitatifs que peut apporter leur passation. Certains orthophonistes m'ont également affirmé qu'il fallait attendre un certain nombre de séances avant de pouvoir cerner mieux l'enfant, que ce n'était pas en le voyant une fois en situation de bilan que c'était possible de tout connaître de lui et de poser un diagnostic sûr et précis sur ses troubles.
Ainsi, d'une part les résultats aux les tests ne permettraient pas à eux seuls de poser un diagnostic et d'autre part, ce diagnostic serait difficilement envisageable à l'issue du bilan initial de langage écrit.

1.2. 64% des personnes répondantes disent souvent respecter les consignes de passation des tests étalonnés ou épreuves standardisées. Pourtant, 50% des personnes répondantes fractionnent les tests même si ça n'est pas prévu dans les consignes.

La question n'était pas posée en ces termes aux personnes interviewées : à chaque orthophoniste interviewé, j'ai commencé par proposer le premier item (respect des consignes de passation) en demandant si lui respectait les consignes. Ensuite, j'ai demandé à chacun s'il fractionnait les tests.
J'ai pu poser ces questions aux 31 orthophonistes interviewés. Cependant, une orthophoniste, diplômée en 1996, m'a indiqué ne plus respecter que rarement les consignes de passation des tests, alors qu'elle s'y efforçait au début de sa pratique (entretien n°16). Elle m'a d'ailleurs déclaré ne pas avoir, aujourd'hui, de tests en langage écrit. Elle ne rentre donc dans aucun des trois cas de figure que j'ai distingués :

1.2.1. Orthophonistes qui essayent de respecter les consignes de passation des tests étalonnés, et qui font notamment passer un test dans son intégralité si cela fait partie des consignes de passation.

J'ai classé 9 orthophonistes dans cette catégorie : entretiens n°5, n°8, n°10, n°13, n°15, n°21, n°22, n°23, n°27.

La principale raison pour tous ces orthophonistes de respecter les consignes de passation d'un test, et notamment de ne pas le fractionner, est qu'ils veulent s'appuyer sur quelque chose qui a été vérifié et ainsi pouvoir utiliser l'étalonnage.

Plusieurs d'entre eux m'ont dit ne pas utiliser souvent de tests mais, quand c'est le cas, prendre soin de respecter les consignes pour pouvoir ensuite considérer l'étalonnage.

Lors de l'entretien n°8, l'orthophoniste interviewée m'explique qu'elle « *pense que si ce n'est pas décomposable, c'est qu'il y a souvent une raison dans la constitution du test lui-même donc qu'il vaut mieux passer toutes les choses pour pouvoir faire des corrélations entre les différentes épreuves. Donc j'essaie de ne pas couper* » (entretien n°8, O17).

En revanche, bien que pratiquement tous les orthophonistes de cette catégorie m'ont dit « *essayer* » de respecter les consignes de passation des tests, « *essayer* » ne signifie pas forcément « *faire* », ainsi qu'en témoignent les propos suivants : « *[…] si je me filmais tous les jours quand je fais passer un test, il est fort probable que je trouve des moments où je ne respecte pas forcément pile poil comme c'est écrit. Et c'est vrai que oui, […] je respecte au maximum les consignes de passation. Maintenant, c'est toujours pareil, c'est toujours en situation donc il peut arriver qu'il y ait eu un bruit et que je répète la phrase alors que je ne devrais pas la répéter, ou que la maman dise la réponse avant l'enfant, donc bon tant pis, je ferai autrement pour la prochaine fois. Et il est très très courant aussi que je fasse passer les tests en deux fois. Les tests sont longs, les enfants sont fatigables, donc c'est vrai que je n'ai pas la même situation la fois d'après* » (entretien n°21, O10).
Finalement, il semble très difficile, même pour des orthophonistes qui le souhaitent, de respecter très précisément les consignes de passation d'un test puisqu'il faut tenir compte des aléas d'une réelle situation d'interaction.

Deux orthophonistes m'ont indiqué par ailleurs qu'elles avaient changé leur façon de faire un bilan depuis moins d'un an (entretiens n°13 et n°23) : elles s'efforcent maintenant de respecter les consignes de passation des tests étalonnés et ne les fractionnent plus. Pour l'une, il s'agit de suivre les exigences du Contrat de Bonne Pratique (CBP) afin de pouvoir le signer en respectant les engagements pris. Pour l'autre, il semble que remplir le questionnaire de M. BOT l'ait aidée à prendre conscience de ses incohérences dans sa manière de mener un bilan et l'ait amenée à réagir en modifiant sa façon de faire.

1.2.2. Orthophonistes qui disent respecter les consignes de passation des tests étalonnés mais qui admettent fractionner certains tests, voire tous.

C'est le cas de 9 des 31 orthophonistes interrogés : entretiens n°3, n°7, n°9, n°17, n°20, n°24, n°26, n°28 et n°29.

Il convient cependant de nuancer cette déclaration. En effet, certains interviewés m'ont dit fractionner des tests tels que la BELEC ou la L2MA. Or certaines épreuves de ces deux batteries sont étalonnées et il est prévu dans leurs consignes de passation de pouvoir les faire passer isolément. Dans ce cas, le fractionnement ne va pas à l'encontre des consignes de passation, même s'il est indiqué dans ces batteries qu'il est préférable de faire toutes les épreuves.

Tous les orthophonistes ne m'ayant pas mentionné les tests qu'ils disent fractionner, il m'est impossible de distinguer ceux qui fractionnent les tests alors que c'est prévu dans les consignes de passation, de ceux qui violent une consigne de non-fractionnement. J'effectue donc mon classement en fonction des dires des orthophonistes qui disent fractionner des tests.

Les orthophonistes qui ne font pas passer les tests dans leur intégralité insistent sur l'impossibilité matérielle de le faire : d'une part, ils remarquent que les enfants qu'ils reçoivent en bilan de langage écrit sont souvent très fatigables et éprouvent des difficultés à rester concentrés un long moment ; d'autre part, l'emploi du temps souvent très chargé des orthophonistes ne leur permet pas de faire un bilan qui dure plusieurs heures. D'ailleurs, la seule orthophoniste qui m'a déclaré pouvoir passer 3-4 heures sur un bilan ne fractionne pas les tests (entretien n°15). Souvent aussi les orthophonistes disent s'adapter à ce que l'enfant produit : si par exemple tout ce qu'il fait est correct, ou si tout, au contraire, est erroné, ces orthophonistes jugent qu'il n'est pas nécessaire de terminer le test.

1.2.3. Orthophonistes qui déclarent ne pas respecter systématiquement les consignes de passation des tests et qui disent également fractionner les tests.

J'ai recensé 12 orthophonistes faisant partie de cette catégorie : entretiens n°1, n°2, n°4, n°6, n°11, n°12, n°14, n°18, n°19, n°25, n°30 et n°31.

Les remarques mentionnées, relatives au fractionnement permis ou non dans certains tests et les principales raisons évoquées pour expliquer ce fractionnement, sont également valables ici.

Parmi ces 12 orthophonistes, plusieurs m'ont précisé ne pas respecter les consignes dans la mesure où ils n'utilisaient pas la formulation exacte indiquée par le manuel de passation de chaque test. Cependant, ils tenaient à m'indiquer qu'ils utilisaient une formulation très proche. L'orthophoniste rencontré lors de l'entretien n°30 insiste notamment sur le fait qu'il veille à garder une *« attitude de neutralité »* face à l'enfant qui est testé : « *Oui, je respecte les consignes mais pas à la lettre (rire). Je pense les respecter dans l'esprit, dans l'attitude, c'est-à-dire de veiller très fortement à ne donner aucune, à ne conditionner aucunement le patient quand je lui donne les consignes. Là, je fais très attention à ça. Maintenant, euh, effectivement, est-ce que la terminologie que j'emploie est rigoureusement celle qui est suggérée, pas forcément* » (entretien n°30, O19).
La question que je me suis naturellement posée était dans quelle catégorie classer cet orthophoniste ? J'ai décidé de considérer qu'il ne respectait pas systématiquement les consignes dans la mesure où les créateurs de tests demandent, dans une majorité de tests, à ce que les paroles prononcées par l'orthophoniste soient strictement les mêmes que celles indiquées dans le manuel de passation, dans un souci de neutralité. Qui me dit que cet orthophoniste prononce effectivement des paroles neutres ? Je ne peux me baser que sur son jugement qui est forcément subjectif. Par ailleurs, les autres orthophonistes ne m'ont pas précisé aussi clairement quelles consignes ils ne respectaient pas, c'est pourquoi il m'est difficile de savoir lesquels ne font que modifier légèrement la terminologie employée, en prenant certaines précautions pour ne pas induire des réponses de l'enfant. Ces remarques expliquent donc mon choix de classement.

Une orthophoniste (entretien n°19) m'a signalé que lorsqu'elle découvre un test, elle respecte rigoureusement ses consignes de passation et évite notamment de le fractionner, mais « *par contre, je dois avouer que comme beaucoup de mes collègues, une fois que je suis entrée dans le test, certaines choses m'ont semblé très intéressantes mais je fais aussi du zapping entre les tests, en n'ayant pas toujours mené à bien l'ensemble du test* » (entretien n°19, O13). Elle explique que le besoin qu'éprouvent beaucoup d'orthophonistes à fractionner les tests par le fait que ces tests « *ne sont pas adaptés à des cliniciens* », donc à la pratique en libéral, parce qu'ils sont loin de couvrir « *l'ensemble de ce que le patient vient présenter comme pathologie et que si on se contente de ça, eh bien on passe à côté de certaines choses importantes dans le projet de rééducation* » (entretien n°19, O13).

Discussion :

Le respect des consignes de passation des tests étalonnés ne semble pas être chose simple pour les orthophonistes interviewés. En effet, seuls 9 orthophonistes paraissent réellement les respecter dans leur intégralité, ou plutôt, disent « *essayer* » de les respecter. La nuance est de taille et en dit long sur la difficulté pour un orthophoniste clinicien travaillant dans le cadre d'un cabinet libéral de suivre rigoureusement les consignes de passation de tests qui ont étaient élaborés dans des laboratoires de recherche, même en étant décidé à le faire. Les 21 autres orthophonistes de l'enquête reconnaissent aisément ne pas pouvoir respecter toutes ces consignes de passation, et notamment la consigne qui insiste sur la nécessité que les tests soient passés dans leur intégralité.

Un si large consensus me paraît indiquer clairement que les outils d'évaluation utilisés en orthophonie ne sont pas adaptés à la pratique libérale sur au moins un point : le temps nécessaire à leur passation est beaucoup trop long. La discussion peut ensuite porter sur les moyens de réduire ce temps de passation : certains orthophonistes ont trouvé comme solution de faire passer les tests dans leur intégralité mais en plusieurs séances, d'autres ont pris la décision de ne garder que les éléments les plus pertinents des tests à leur disposition.

1.3. A quoi servent les tests pour les orthophonistes cliniciens ?

Pour répondre à cette question posée à l'origine par M. BOT, qui s'étonnait que parmi les 72 répondants à son questionnaire, seuls 16 disaient utiliser systématiquement l'étalonnage des tests, j'ai moi-même demandé à chaque orthophoniste interviewé pourquoi il utilisait ou n'utilisait pas l'étalonnage. La synthèse des réponses données à cette question fournit des éléments permettant de comprendre quelles sont, pour les orthophonistes libéraux interviewés, les finalités des outils de mesure. Il faudra bien sûr corréler ces réponses à d'autres pour avoir une meilleure idée de l'utilisation que font les orthophonistes libéraux interrogés des tests dits "orthophoniques".

Deux orthophonistes m'ont indiqué ne pas du tout se servir de tests en langage écrit (entretiens n°5 et n°16) mais m'ont malgré tout donné leur point de vue quant à l'étalonnage, par rapport à leur utilisation des tests dans d'autres domaines. J'ai donc obtenu 31 réponses concernant l'utilisation ou non de l'étalonnage.
Dans un souci de clarté, j'ai regroupé les explications concernant d'une part la non-utilisation, d'autre part l'utilisation de l'étalonnage des tests.

1.3.1. Pourquoi ne pas utiliser l'étalonnage des tests ?

Parmi les 23 orthophonistes qui disent ne pas utiliser systématiquement l'étalonnage des tests, des réponses relèvent de l'aveu, certains semblant éprouver une sorte de culpabilité, une vague impression de "mal faire" (« *voilà, je pense que pour être plus pertinente effectivement, il faudrait utiliser l'étalonnage* » entretien n°24, O15), précisant parfois qu'ils ne l'utilisent peut-être pas à chaque fois qu'ils se servent d'un test étalonné mais qu'ils l'utilisent quand même de temps en temps. D'autres réponses relèvent uniquement de la déclaration d'intention sans justification : « *ça ne m'apporte rien par rapport à l'enfant qui est en face de moi de savoir qu'il est dans tel écart-type ou pas, et ça n'apporte rien à l'enfant et à sa famille. Donc c'est pour ça que je ne le fais pas* » (entretien n°7, O18) ; « *on nous a*

tellement appris qu'il faut avoir des quartiles, des centiles qu'on pense que c'est une absolue nécessité pour pouvoir faire un diagnostic » (entretien n°26, O20).

Les raisons fournies à la non-utilisation de l'étalonnage peuvent être classées en cinq rubriques :

➢ **Raisons matérielles** :

- Le coût des tests est souvent élevé. Cela a pour conséquence que beaucoup d'orthophonistes se procurent des tests en les photocopiant, notamment durant leurs études. Cependant, procéder ainsi conduit au fait que les orthophonistes possèdent rarement l'intégralité du test, et il leur manque bien souvent l'étalonnage (entretiens n°3, n°14, n°28 mais concerne probablement d'autres orthophonistes qui ne l'ont peut-être pas évoqué).
- la "lourdeur" d'utilisation (évoquée par 11 orthophonistes au cours des entretiens n°1, n°7, n°9, n°12, n°18, n°19, n°25, n°27, n°29, n°30 et n°31):
  - le temps de passation est souvent long, alors que les enfants vus en cabinet libéral sont, la plupart du temps, fatigables et que, par ailleurs, le temps qu'un orthophoniste libéral peut consacrer à un bilan est limité par son emploi du temps chargé ;
  - utiliser la cotation est souvent compliqué, cela nécessite souvent la lecture d'un manuel épais et plutôt ardu pour le néophyte (un orthophoniste évoque à ce sujet le manque de formation en orthophonie sur tout ce qui concerne les statistiques [entretien n°30]) ;
  - les consignes de passation d'un test sont difficiles à respecter dans le cadre d'un cabinet libéral. Or, si les consignes de passation ne sont pas respectées, l'orthophoniste ne peut utiliser l'étalonnage : « *[...], dans la mesure où je ne suis pas la consigne de départ, dans la mesure où je dois gérer le contexte, etc., c'est tronqué d'utiliser l'étalonnage. Donc tout dépend de la situation dans laquelle je vais faire passer ce test ou pas* » (entretien n°29, O15).

➢ **Utilisation de tests non étalonnés**.

Une seule orthophoniste déclare utiliser des tests qui ne sont pas étalonnés (entretien n°3).

➢ **Pas d'intérêt à utiliser l'étalonnage**.

10 orthophonistes estiment qu'ils n'ont aucun intérêt à utiliser l'étalonnage des tests :

- l'expérience suffit pour savoir où se situent les difficultés de l'enfant, il n'y a pas besoin d'utiliser l'étalonnage pour cela (entretiens n°6, n°7, n°16, n°24, n°25, n°26, n°27) ;
- les éléments testés par les outils d'évaluation ne sont pas pertinents pour un orthophoniste, ils ne lui permettent pas de savoir ensuite comment conduire sa rééducation si besoin est (entretiens n°6, n°9, n°18) ;
- certains tests ne sont pas assez sensibles, c'est-à-dire que si les orthophonistes utilisaient vraiment leur étalonnage, ils seraient amenés à prendre en rééducation des enfants pour lesquels ils pensent que ça ne se justifie pas (entretien n°31).

➢ **Limites des tests**.

Un orthophoniste (entretien n°17) évoque le fait que la situation où l'orthophoniste fait passer des tests à un enfant est une situation particulière, stressante pour l'enfant. L'enfant n'est donc pas dans son état normal quand il passe un test, ce qui a pour conséquence de fausser les résultats : il n'y a pas de mesure réelle de ses performances. C'est pourquoi dans ces conditions, cet orthophoniste estime qu'il n'est pas utile d'utiliser l'étalonnage, puisque l'enfant ne montre pas ses vraies capacités et/ou difficultés.

Une autre orthophoniste (entretien n°4) estime que les tests, même étalonnés, ne suffisent pas à situer un enfant, que c'est l'expérience qui permet le mieux de cerner un patient : « *deux patients pouvant avoir les mêmes résultats étalonnés ont pourtant deux profils complètement différents, donc je préfère poser mon diagnostic pas en fonction de résultats obtenus, un score, ça ne me plaît pas* » (entretien n°4, O15).

1.3.2. Pourquoi utiliser l'étalonnage des tests ?

Il est également intéressant de savoir en quoi l'étalonnage peut servir aux orthophonistes. 8 orthophonistes disent l'utiliser systématiquement quand ils font passer un test étalonné (entretiens n°5,n°8, n°10, n°11, n°15, n°22, n°23 et n°21) mais d'autres déclarent l'utiliser de temps à autres. J'ai donc tenu compte des

explications des "utilisateurs systématiques" (ou se disant tels) et des "utilisateurs occasionnels", qui peuvent être regroupées en cinq catégories :

- **L'étalonnage permet d'avoir une comparaison par rapport à la norme.**

12 orthophonistes m'ont parlé de cette utilité de pouvoir comparer l'enfant à une norme (entretiens n°2, n°5, n°6, n°8, n°13, n°14, n°19, n°21, n°22, n°23, n°25 et n°28). En effet, plusieurs estiment avoir une idée de la norme peut-être faussée par l'habitude de voir des enfants présentant des troubles : « *on est tellement dans un domaine pathologique qu'on ne sait plus trop quelle est la norme* » (entretien n°2, O18). Une autre orthophoniste déclare que les tests étalonnés lui permettent de ne pas se « *laisser influencer par une norme qui bouge, parce qu'à force d'avoir vu des pathologies, on finit par être un petit peu trop tolérant vis-à-vis des performances qu'on est en droit d'attendre chez cette tranche d'âge. Donc c'est quand même une garantie que je ne me fais pas avoir non plus par mes propres impressions purement subjectives. C'est quand même une garantie objective* » (entretien n°19, O11).
Une autre orthophoniste évoque le danger à évaluer subjectivement les capacités de l'enfant et préfère, quant à elle, utiliser l'étalonnage pour avoir une évaluation objective des performances de l'enfant : *« c'est difficile parce que si on accroche bien avec un enfant, le subjectif va être beaucoup plus favorable que si on n'accroche pas avec l'enfant. C'est pour ça, là ça donne quelque chose où le subjectif et l'affectif ne rentrent pas en ligne de compte. C'est pour ça que j'utilise l'étalonnage tout le temps* » (entretien n°22, O16).

3 orthophonistes utilisent l'étalonnage dans le but de déterminer si l'enfant présente un déficit significatif en langage écrit (entretiens n°10, n°19 et n°21) : « *[...] j'ai toujours au moins un test qui va donner un écart significatif et que j'aurai fait jusqu'au bout* » (entretien n°19, O15). Cela revient finalement à comparer les résultats de l'enfant à une norme mais introduit une notion supplémentaire puisque ces orthophonistes parlent de déficit *significatif.* A priori, ils distingueraient donc au moins deux types de déficits, l'un peu important, l'autre significatif, c'est-à-dire qui nécessiterait une prise en charge orthophonique.

➢ **L'étalonnage permet de justifier la prise en charge ou non de l'enfant.**

5 orthophonistes estiment que s'appuyer sur des données chiffrées et utiliser l'étalonnage peut donner plus de crédibilité à l'orthophoniste, en lui permettant de justifier auprès de parents ou d'autres professionnels la décision de prise en charge ou de non prise en charge orthophonique de l'enfant (entretiens n°5, n°10, n°13, n°20 et n°23) : « [...] *je me rends compte que finalement c'est bien de l'utiliser* [le test] *dans son intégralité et correctement. Ca donne un bon aperçu et au moins, on peut dire précisément, disons que c'est plus facile surtout pour parler aux gens extérieurs, qui ont un point de vue extérieur, que ce soit les médecins, les parents ou les enseignants quand ils nous le demandent, de donner le résultat vraiment au bilan et aux tests par rapport à une norme. Avant, on disait simplement qu'il avait tel trouble, alors que maintenant on peut dire, par rapport aux enfants de son âge, il est bien en retard et ça illustre mieux, on arrive mieux à se faire une représentation de la difficulté* » (entretien n°13, O11).

➢ **L'étalonnage permet de mesurer les progrès de l'enfant.**

Au bout d'un certain nombre de rééducations, 6 orthophonistes estiment qu'il est intéressant pour eux-mêmes, mais aussi pour l'enfant, de mesurer les progrès qu'il a réalisés depuis le début de la prise en charge (entretiens n°8, n°10, n°11, n°12, n°14 et n°28).

Une orthophoniste me dit par exemple utiliser un test et son étalonnage dans le seul but de « *comparer l'évolution à différents moments* » (entretien n°11, O28) afin que cela serve d' « *encouragement* » pour l'enfant. Pour elle, le test et son étalonnage font aussi partie de sa stratégie de rééducation qui est de positiver, de souligner ce qui va bien et les progrès réalisés dans les domaines qui posent le plus de difficultés.

➢ **L'étalonnage permet de "donner une idée".**

2 orthophonistes estiment que l'étalonnage des tests permet de leur donner une idée des capacités et des difficultés d'un enfant (entretiens n°6 et n°15). Ces orthophonistes disent cependant rester dans le domaine de l'intuitif. L'une déclare qu'aller voir l'étalonnage, « *c'est plus, je dirais, c'est plus pour ma curiosité à moi, ça va pas, j'ai pas l'impression que ça m'aide dans ma façon de travailler ou de décider si je prends cet enfant ou pas* » (entretien n°6, O16).

Discussion :

L'étalonnage des tests est donc loin d'être utilisé systématiquement par les orthophonistes libéraux que j'ai rencontrés en entretien : seuls 8 orthophonistes sur 31 disent s'en servir systématiquement, c'est-à-dire moins d'un quart des interviewés.

La principale raison invoquée pour expliquer la non-utilisation de l'étalonnage est la "lourdeur" d'utilisation de ces outils d'évaluation (11 orthophonistes en parlent), et l'inadaptation des tests à la pratique libérale qui relèvent de plusieurs facteurs :

- la longueur de passation,
- la difficulté de cotation,
- le problème que pose le respect des consignes de passation.

Par ailleurs, M. BOT avait déduit du faible nombre (16) de répondants à son questionnaire utilisant systématiquement l'étalonnage que, dans la majorité des cas, les tests ne sont pas utilisés dans le but de comparer les performances de l'enfant par rapport à une norme. Il semble toutefois que, parmi les personnes que j'ai interviewées, la mesure des performances de l'enfant par rapport à une norme soit le principal avantage qui incite les orthophonistes à utiliser l'étalonnage, puisque 15 orthophonistes sur 31, c'est-à-dire presque la moitié des interviewés, l'évoquent.

L'interprétation de M. BOT peut donc être, à cet égard, nuancée: il semblerait que, dans un grand nombre de cas, les orthophonistes ne jugent pas nécessaire de se référer à l'étalonnage des tests utilisés pour savoir que l'enfant présente ou non des difficultés, parce que la plupart du temps, il n'y a pas de doute possible pour l'orthophoniste qui a une certaine expérience. En revanche, quand l'orthophoniste a un peu plus de mal à percevoir des difficultés, notamment parce qu'il a peut-être une idée de la norme un peu biaisée par l'habitude de rencontrer des enfants présentant des troubles, c'est là que souvent il fait appel à l'étalonnage des tests : « *[...] mais quand j'ai besoin vraiment d'un profil très précis et que j'ai des difficultés, je me retranche toujours sur le test en premier, pour ne pas avoir d'a priori et de façon à cerner bien, sur des données objectives déjà, par rapport aux tests* » (entretien n°19, O14).

Les tests seraient donc majoritairement utilisés, en ce qui concerne la population de mon enquête, dans le but de comparer les performances de l'enfant par rapport à une norme, mais plutôt dans les cas où l'orthophoniste n'a pu déterminer à l'aide de son expérience et de son "sens clinique" s'il y avait réellement un déficit.

Il m'a semblé intéressant de revenir également sur le fait qu'au cours de ces entretiens, trois orthophonistes m'ont fait part de l'évolution de leur manière de mener un bilan de langage écrit : toutes les trois, diplômées respectivement en 1998, 2000 et 2002, considèrent qu'elles utilisent mieux les tests qu'au début de leur pratique, c'est-à-dire qu'elles respectent plus les consignes de passation et tiennent davantage compte de l'étalonnage. Les raisons qu'elles évoquent sont toutefois différentes : l'orthophoniste diplômée en 1998 s'efforce de respecter le Contrat de Bonne Pratique, celle diplômée en 2000 estime que les tests permettent finalement d'avoir un "bon aperçu", et l'orthophoniste, diplômée en 2002, explique son évolution par sa plus grande familiarisation avec les tests. Ces trois jeunes diplômées contrastent avec une autre orthophoniste, diplômée elle aussi en 2002 d'un centre de formation, qui m'a paru l'une des interviewés les plus rigoureuses au sujet de l'utilisation des tests. Je remarque donc ici deux tendances chez les orthophonistes récemment diplômés : certains semblent vouloir peut-être se rassurer en utilisant rigoureusement, comme leurs professeurs le leur ont appris, les tests étalonnés et en se servant de leurs résultats. D'autres au contraire semblent se détourner des tests à leur sortie du centre de formation et y revenir au bout de quelques temps de pratique. J'envisage deux hypothèses pour expliquer ce cas de figure :

- les jeunes diplômés se trouvent peut-être perdus, au début de leur pratique, devant le foisonnement de tests existants : lesquels choisir ? comment être sûr que les tests choisis conviennent ?
- en quittant leur centre de formation, les orthophonistes récemment diplômés ont peut-être besoin de se faire une idée de la pratique, de se faire leur propre expérience et de prendre le recul nécessaire avant d'utiliser les outils d'évaluation proposés aux orthophonistes et qui, pour quelques uns en tout cas, leur ont été présentés au cours de leurs études.

1.4. 53% des répondants disent qu'un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme, obtenu aux tests, est le premier ou le deuxième élément incitant à proposer une prise en charge. Or, parmi ces personnes, 34% utilisent systématiquement l'étalonnage des tests.

A partir de ce constat, j'ai sollicité l'avis de 29 interviewés (cette question n'a pu être évoquée avec 2 orthophonistes, par manque de temps) :

Pour préciser aux orthophonistes interviewés la réponse que j'attends d'eux, je précise : « *à votre avis, comment font les 66% restants pour déterminer un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme sans utiliser l'étalonnage ?* ».

Deux orthophonistes n'ayant pas su comment expliquer cette apparente incohérence, j'ai regroupé les réponses des 27 autres, étant donné qu'un large consensus se dégage pour expliquer cette apparente incohérence :

C'est l'expérience qui permet à des orthophonistes de déterminer un écart significatif de performances par rapport à la norme.

22 orthophonistes, en effet, estiment que l'expérience peut permettre de déterminer qu'un enfant présente des résultats en décalage par rapport à la norme. J'ai repris ici quelques termes qui ont été employés pour parler de cette expérience : « *feeling* », « *habitude des normes des enfants* », « *habitude des pathologies* », « *expérience clinique* », « *sens clinique* », « *intuition* » ou alors des expressions plus imagées telles que « *à l'œil* », « *à vue de nez* », « *au nez* » (entretiens n°1 à n°9, n°11, n°13, n°14, n°18, n°20, n°21, n°22, n°24, n°25, n°28 à n°31). Pour moi, tous ces termes se rapportent à l'expérience de l'orthophoniste, même si ce terme d' « *expérience* » n'est pas toujours employé par ces 22 orthophonistes.

Le témoignage recueilli lors de l'entretien n°9 me semble particulièrement bien en rendre compte : « *évidemment au début, on est tout le temps dans l'étalonnage, on regarde. On essaie de comprendre déjà parce que (rire) c'est pas toujours évident. Et puis on essaie de situer son petit patient et on y passe des heures. Et puis petit à*

petit, on retrouve des cas qu'on a déjà connus, et puis on en a moins besoin » (entretien n°9, O29).

L'orthophoniste rencontrée lors de l'entretien n°21 insiste particulièrement sur l'importance de ce « feeling » : « *Mais j'y tiens, hein, à ce feeling-là ! J'y tiens parce que c'est vraiment, on pourra toujours faire entrer les enfants dans des tests si on veut, mais s'il n'y a pas le ressenti derrière, ça ne sert à rien du tout. Donc il est important, c'est une grosse partie. Alors, à mettre en chiffres et expliquer, c'est… C'est comme ça. C'est difficilement palpable. Mais c'est très rare qu'on ne sache pas en fait* » (entretien n°21, O15).

En outre, mais il s'agit de réponses minoritaires, parfois de réponses émanant d'un seul interviewé, apparaissent les remarques suivantes :

- **la partie qui ne peut être évaluée est plus importante que l'évaluation même** (exemple de réponse de ce type dans l'entretien n°10) ;
- **l'écart des performances est déterminé par rapport à l'enfant lui-même**, et non pas par rapport à une norme :
  une orthophoniste rectifie la réponse que je lui propose ; d'après elle, « *ces orthophonistes déterminent un écart des performances par rapport à l'enfant lui-même, pas par rapport à la norme ! Ils tiennent compte de la moyenne et non de la norme !* » (entretien n°16, O13) ;
- **ces orthophonistes estiment, qu'*en théorie*, un écart significatif des performances par rapport à la norme est un élément déterminant** pour proposer une prise en charge :
  lors de l'entretien n°27, l'orthophoniste me propose son hypothèse selon laquelle les 66% d'orthophonistes ont répondu qu'un écart significatif des performances par rapport à la norme est, en théorie, un élément incitant à proposer une prise en charge, sans vouloir dire nécessairement que c'est ce qu'ils font en pratique. Dans ce cas, il n'y a rien de paradoxal à ne pas utiliser l'étalonnage ;
- « ***Les gens répondent ce qu'on attend d'eux !*** » (entretien n°15, O28) :
  cette orthophoniste pense que ses collègues, qui ont ainsi répondu au questionnaire de M. BOT, n'ont pas réellement témoigné de ce qu'ils font dans leur pratique, ils ont répondu selon le "politiquement correct".

Discussion :

Il semblerait donc que l'expérience ou le "feeling" entre pour une part très importante dans la pratique de bilan de la majorité des orthophonistes interviewés. Il faut cependant éviter tout "amalgame" : les 22 orthophonistes ayant utilisé le terme "feeling" (ou un autre) ne parlaient pas directement de leur propre pratique. Cependant, parler de la pratique de collègues, à partir des réponses au questionnaire de M. BOT, a parfois éveillé un écho, les a parfois fait réagir au sujet de leur propre pratique. Je me suis ainsi rendu compte de la difficulté pour eux de définir ce « *feeling* », cette « *intuition clinique* »... C'est « *difficilement palpable* » me dit une orthophoniste (entretien n°21, O15), « *[...] tu le visualises, t'as pas besoin de l'avoir chiffré pour voir qu'il y a un souci. Je crois que c'est ce qu'on appelle un peu l'expérience* » (entretien n°24, O16) me dit une autre. Pour quelqu'un d'extérieur comme moi qui ne suis encore que très peu dans la pratique à travers mes stages, ce « *sens clinique* » semble un peu mystérieux, presque magique. Une orthophoniste m'explique que « *quand on est juste rempli de théorie, forcément on craint de se laisser guider par ce que l'on perçoit, ce que l'on ressent* » (entretien n°26, O20). Mais qu'est-ce que l'on perçoit ? Qu'est-ce que l'on ressent quand on est orthophoniste ? C'est la suite des réponses à mes questions qui va me permettre d'en savoir plus.

1.5. 72% des répondants au questionnaire de M. BOT ont estimé qu'il y avait des tranches d'âge difficiles à tester : comment font ces praticiens pour déterminer un écart des performances d'enfants appartenant à cette tranche d'âge par rapport à la norme ?

5 orthophonistes pensent qu'il n'y a pas de tranche d'âge particulièrement difficile à tester et une orthophoniste ne peut donner de réponse car elle ne teste pas beaucoup.

La grande majorité des orthophonistes interviewés juge que la tranche d'âge la plus difficile à tester est celle qui correspond à l'apprentissage du langage écrit, c'est-à-dire le début du CP (évoqué par 20 orthophonistes sur les 31). Cette tranche d'âge pose problème aux orthophonistes dans la mesure où il est déjà difficile de savoir où en est l'enfant par rapport au langage écrit : cela dépend du rythme d'apprentissage, de la méthode utilisée en lecture (globale, semi-globale), de la période de l'année où les parents amènent leur enfant consulter l'orthophoniste. Dans ce cas, comme le fait remarquer un orthophoniste, *« on va tester les compétences à l'acquisition mais on ne peut pas tester l'acquis »* (entretien n°30, O32), si bien que l'orthophoniste peut faire des hypothèses quant aux difficultés de l'enfant mais il n'a pas de certitudes à propos de l'acquis. Cette difficulté à tester les enfants de CP se manifeste, selon quelques orthophonistes interrogés, par le manque d'outils étalonnés. La question qui se pose est donc : en l'absence d'outils étalonnés, comment les orthophonistes testent ces enfants, puisqu'une évaluation est nécessaire pour décider ou non d'une prise en charge ? C'est ce à quoi je vais m'efforcer de répondre.

En fait, la majorité des orthophonistes interviewés, qui parlent du CP comme d'une période où il est difficile de tester un enfant, testent déjà les "pré-requis", les compétences nécessaires à l'acquisition du langage écrit : le langage oral, la mémoire, les notions spatio-temporelles, la discrimination auditive et visuelle, etc. (12 orthophonistes sur les 20 qui ont évoqué le CP comme tranche d'âge difficile à tester). Cependant, ils se trouvent quelques peu démunis dans les cas où il n'y a pas

de difficultés au niveau des pré-requis : cela signifie-t-il pour autant que l'enfant n'aura pas de difficultés à entrer dans le langage écrit ? Ne sont-ils pas passés à côté de quelque chose ?

C'est pourquoi, ces tests des pré-requis sont souvent complétés par une évaluation plus personnelle qui sert à se rendre compte, de manière très subjective et intuitive, si l'enfant entre dans l'écrit. Cette évaluation peut se faire grâce à un « *bidouillage maison* » (entretien n°5, O24), c'est-à-dire par exemple une dictée de syllabes, de mots choisis par l'orthophoniste. 7 orthophonistes disent procéder ainsi. Une orthophoniste explique qu' « *en CP, on bidouille pour trouver l'écriture de syllabes, l'écriture de mots. Selon la méthode que l'on connaît, au fur et à mesure on essaie de reprendre des mots qu'on sait qu'ils ont été étudiés globalement [...]. Là-dessus, on essaie un peu de faire ses propres, ses propres listes, quoi* » (entretien n°28, O34). Certains s'appuient éventuellement sur le livre de lecture de l'école, pour savoir plus précisément ce qu'a appris l'enfant (entretiens n°6, n°8, n°11 et n°25).

Les autres tranches d'âge évoquées comme étant difficiles à tester sont celles qui correspondent au collège et au lycée. Là encore, quelques orthophonistes regrettent le manque de tests vraiment spécifiques à ces âges. La question de la manière d'évaluer se pose donc également pour ces tranches d'âge.

Parmi les orthophonistes qui m'ont parlé de ces tranches d'âge, j'ai remarqué deux façons d'évaluer l'adolescent, qui peuvent éventuellement se compléter :

- Utilisation de tests ou d'un mélange de tests qui sont étalonnés pour des tranches d'âge inférieures (entretiens n°3, n°6, n°13, n°18, n°19 et n°23) : une orthophoniste m'explique qu'à défaut de quelque chose de plus adapté, elle fait par exemple passer à un enfant en 5e une dictée étalonnée jusqu'au CM2 : « *si je constate qu'un test de CM2 est déjà complètement échoué ou avec des résultats vraiment difficiles pour des enfants plus âgés, c'est déjà significatif. Après, là où c'est plus difficile, c'est quand justement, si ces tests de cette tranche-là sont bien réussis et puis qu'on se retrouve un peu en difficulté* » (entretien n°3, O24).
  Une orthophoniste dit, quant à elle, hésiter à faire passer à des adolescents des tests pour adultes : « *il faudrait étudier s'il y a des différences entre la "lecture adulte" et la "lecture adolescente" entre guillemets* » (entretien n°8, O45) ;

- Evaluation plus personnelle des orthophonistes (entretiens n°4, n°18, n°19, n°24, n°30): lecture d'un texte adapté à l'âge de l'adolescent et sur un thème susceptible de l'intéresser, dictée de logatomes pour éviter des compensations par la mémoire orthographique, production écrite spontanée, etc.

Discussion :

M. BOT s'était questionnée sur la manière dont procèdent les orthophonistes pour déterminer un écart par rapport à une norme pour les enfants appartenant à des tranches d'âge qu'ils jugeaient difficiles à tester.
En fait, les orthophonistes concernés éprouvent de grandes difficultés à déterminer l'existence ou non de troubles chez des enfants en début de CP, puisque justement il n'y a pas de norme concernant l'acquisition du langage écrit à ce moment-là : le niveau d'apprentissage des enfants varient d'une école à l'autre en fonction de la méthode de lecture utilisée, d'un enseignant à l'autre en fonction du rythme d'apprentissage. Les seuls éléments sur lesquels les orthophonistes peuvent s'appuyer sont les compétences nécessaires à l'entrée dans le langage écrit, qui doivent être acquises à l'entrée au CP. En revanche, tout ce qui concerne directement le langage écrit doit être évalué de manière intuitive, sans rapport à une norme.
Les orthophonistes peuvent donc éventuellement déterminer un écart par rapport à la norme pour tout ce qui est acquisition des pré-requis au langage écrit. Le rapport à la norme est en revanche beaucoup plus flou pour tout ce qui touche plus précisément au langage écrit dans les premiers mois de CP.

En ce qui concerne les tranches d'âge correspondants au collège et au lycée, il en va différemment puisque le langage écrit est, en principe, depuis longtemps installé. C'est surtout le manque de tests étalonnés et adaptés pour ces tranches d'âge qui se fait sentir. Les orthophonistes peuvent déterminer un écart par rapport à la norme dans la mesure où les adolescents qu'ils voient échouent à des tests destinés à des enfants plus jeunes. Pour des déficits moins massifs, il est par contre

apparemment très difficile pour les orthophonistes interviewés de se rendre compte du niveau de l'adolescent qui vient les consulter.

1.6. 96% des répondants au questionnaire de M. BOT disent utiliser comme outils d'examen un « *mélange personnel* » : comment déterminent-ils dans ce cas un écart par rapport à la norme ?

Une seule orthophoniste, diplômée en 2002, m'a dit ne pas utiliser de « *mélange personnel* » : « *non, je n'en ai pas, je suis trop jeune (rire) !* » (entretien n°8, O37). Cette orthophoniste estime que ceux qui ont un « *mélange personnel* » se sont construit au fil des années un étalonnage personnel, sans chiffre, mais une sorte d'échelle. Ils se sont en fait construit des repères à force d'utiliser le même mélange.
Par ailleurs, deux autres orthophonistes, également récemment diplômées (toutes les deux en 2000), ont déclaré moins utiliser de « *mélange personnel* » qu'au début de leur pratique, c'est-à-dire plus utiliser de tests dans leur intégralité.

Ainsi, les 30 autres orthophonistes interviewés disent utiliser un « *mélange personnel* ». Pour les uns, le « *mélange personnel* » est l'association de plusieurs tests entiers ; pour d'autres, il est constitué de parties étalonnées de batteries ; pour d'autres encore, ce sont des parties non étalonnées de tests, et certains y ajoutent des « *créations personnelles* », c'est-à-dire des épreuves qu'ils ont créées afin d'avoir des renseignements complémentaires sur les capacités de l'enfant qui est évalué. Ce « *mélange personnel* » est constitué en fonction des tests que connaît chaque orthophoniste, de ceux qu'il juge pertinents pour ce qu'il cherche à évaluer. Ce mélange m'a souvent été désigné sous les termes de « *ma petite sauce* ».

Mais pourquoi ces orthophonistes utilisent-ils un « *mélange personnel* » plutôt que tout simplement les batteries de tests qui existent et qui sont sensées tester des aspects dans un domaine, par exemple celui du langage écrit ?
Tout d'abord, tous les orthophonistes interviewés utilisant un « *mélange personnel* » m'ont parlé de la longueur des tests existants et du fait qu'ils ne correspondent

jamais complètement à ce que veut savoir l'orthophoniste au bilan initial : certaines parties testent des éléments très pointus qu'il n'est pas forcément nécessaire de connaître le jour de l'évaluation initiale. Ces outils, en revanche, ne testent pas toujours ce que souhaite voir l'orthophoniste : « *[...] une batterie intégrale est toujours partielle, donc il faut qu'on utilise d'autres éléments pour compléter. Donc, tant qu'à faire, autant faire notre sauce pour avoir quelque chose de relativement global !* » (entretien n°30, O41). Le but de chaque orthophoniste est de parvenir au terme du bilan initial, à une image globale des capacités et des difficultés de l'enfant venu consulter, pour pouvoir dire aux parents si une prise en charge orthophonique est nécessaire ou non.
Certains orthophonistes évoquent également le manque d'outils d'évaluation étalonnés pour certaines tranches d'âge, pour certains domaines (par exemple la compréhension écrite chez les adolescents), ce qui les oblige à se débrouiller et donc à utiliser ce fameux « *mélange personnel* ».

Ce qui m'intéresse maintenant plus particulièrement, et qui va me permettre de répondre à la question soulevée par M. BOT, est l'interprétation que font les orthophonistes des résultats des enfants à leur « *mélange personnel* ». Cette interprétation dépend bien sûr en partie de la nature de ce mélange. Si par exemple il comprend des tests étalonnés entiers, l'étalonnage pourra être utilisé pour interpréter les résultats de l'enfant.

J'ai dégagé trois grandes orientations d'interprétation parmi les 30 orthophonistes qui utilisent un « *mélange personnel* » :

1.6.1. Utilisation de l'étalonnage pour l'ensemble du « *mélange personnel* »

4 orthophonistes (entretiens n°10, n°12, n°21 et n°22) disent se servir de l'étalonnage pour interpréter les résultats qu'obtient l'enfant à leur « *mélange personnel* ». Cela ne peut être possible que dans la mesure où ce sont des tests étalonnés utilisés dans leur intégralité qui constituent ce « *mélange personnel* ».

1.6.2. Utilisation de l'étalonnage pour une partie seulement du « *mélange personnel* »

7 orthophonistes déclarent utiliser l'étalonnage pour une partie seulement de leur « *mélange personnel* » (entretiens n°2, n°14, n°15, n°17, n°19, n°28 et n°30). Le reste de leur interprétation des résultats de l'enfant se fonde sur leur expérience, leur « *impression* », leur « *intuition clinique* » : « *il y a la part effectivement où je peux regarder l'étalonnage, la part du test, et puis sur le reste, c'est l'impression qui en ressort. Ca ne peut être qu'intuitif. J'arrive pas à trouver d'autres termes que... Effectivement, il y a l'étalonnage, les chiffres, on regarde la norme, et puis, bon ben tout le reste ça ne peut être qu'intuitif puisqu'il n'y a pas de chiffres* » (entretien n°2, O39). Cette orthophoniste déclare que son intuition repose en fait sur son expérience et également ses connaissances théoriques.

1.6.3. Pas d'étalonnage utilisé

La grande majorité des 30 orthophonistes qui utilisent un « *mélange personnel* », c'est-à-dire 19 orthophonistes, ne se sert pas d'étalonnage pour interpréter les résultats de l'enfant, et peut procéder de manières diverses:

- **L'orthophoniste voit ce qui va et ce qui ne va pas.**

6 orthophonistes estiment pouvoir voir dans les résultats bruts de l'enfant ce qui va et ce qui ne va pas, sans me spécifier toutefois sur quoi cette constatation est basée (entretiens n°1, n°3, n°9, n°16, n°23 et n°26). Seule une orthophoniste me précise qu'elle voit en fait s'il y a notamment une concordance ou une hétérogénéité des résultats de l'enfant à son « *mélange personnel* » (entretien n°26).

- **Analyse qualitative des erreurs.**

Pour 13 orthophonistes, l'interprétation de leur « *mélange personnel* » se fait suivant les types d'erreurs constatés et le nombre de ces erreurs, grâce à l'expérience, à l' « *intuition clinique* » (entretiens n°4, n°5, n°6, n°7, n°11, n°13, n°18, n°20, n°24, n°25, n°27, n°29 et n°31).

Pour illustrer cette manière de faire, j'ai repris deux témoignages qui me paraissaient particulièrement explicites. L'orthophoniste rencontrée lors de l'entretien n°25 m'explique en effet que « *par exemple, dans les syllabes, si je vois qu'il confond 15 fois les (B) et les (D), je me dis bon, il vaut mieux l'aider. S'il ne les confond qu'une fois, je me dis que ce n'est qu'une petite erreur. Et si tous les sons qui peuvent être confondus, il les confond 3 ou 4 fois, là je le prends en rééducation* » (entretien n°25, O30). Une autre orthophoniste (entretien n°31) m'explique une façon d'interpréter un peu différente : « *[...] je sais en fait quelles sont les difficultés dans une dyslexie, quelles sortes de types on va rencontrer : des erreurs de type inversions, substitutions, adjonctions de sons. En lecture, je vais essayer s'il y a des confusions visuelles, s'il y a des confusions auditives et perceptives. Donc euh, si je les retrouve dans les tests plusieurs fois, je vais dire effectivement, j'ai ces types de choses, donc en fait c'est, je vais dire comme ça, je vais par rapport à la définition, à ce que je dois retrouver, je cherche des erreurs-types, j'ai mon petit classement et puis après je sais ce qu'il y a dans le fond* » (entretien n°31, O21a). Cette orthophoniste dit faire une « *analyse qualitative par rapport à ce que je sais de la dyslexie et de la dysorthographie* » (entretien n°31, O21b).

Je constate donc que cette manière d'interpréter est somme toute assez subjective : à partir de combien de confusions, par exemple, ces orthophonistes peuvent-elles déterminer qu'il y a effectivement un problème ? Font-elles une différence selon l'âge de l'enfant, sa classe ?

En outre, cette analyse fait appel à l'expérience de l'orthophoniste, à son habitude des troubles. Cependant, cette habitude de tout ce qui est pathologique ne peut-elle pas fausser l'idée de la norme que se fait chaque orthophoniste ? Assurément, puisque c'est une des raisons invoquée par certains orthophonistes pour m'expliquer leur recours à l'étalonnage. Il me paraît difficile, dans ces conditions de pouvoir justifier une prise en charge auprès d'instances qui pourraient être amenées à contrôler le travail des orthophonistes.

- **L'étalonnage donne une idée mais ne peut être réellement pris en compte, puisque certaines conditions ne sont pas remplies.**

3 orthophonistes disent regarder l'étalonnage pour avoir une petite idée des performances par rapport à la norme (entretiens n°3, n°6 et n°18). Cependant, les conditions dans lesquelles l'étalonnage doit être utilisé n'étant pas remplies, elles ne

peuvent s'appuyer sur une comparaison avec la norme proposée. Par exemple, deux d'entre elles (entretiens n°3 et n°6) regardent l'étalonnage pour des tranches d'âge pour lesquelles il n'est pas prévu : cela leur permet éventuellement de voir à quelle tranche d'âge correspondent réellement les résultats de l'enfant.

Discussion :

Je constate donc que l'utilisation d'un « *mélange personnel* » conduit une majorité d'orthophonistes à se référer à leur expérience personnelle et individuelle des troubles pour interpréter les résultats de l'enfant à différentes épreuves de langage écrit. Il semblerait que seuls 5 orthophonistes, dont une qui n'utilise pas de « *mélange personnel* », ne s'appuient que sur un étalonnage pour déterminer s'il y a un écart des performances de l'enfant par rapport à la norme.

Pour les 26 autres orthophonistes interviewés, l'existence d'un décalage des performances de l'enfant par rapport à la norme est déterminée de manière beaucoup plus subjective et intuitive et me semble difficilement explicable et justifiable devant des instances médicales qui seraient par exemple amenées à contrôler le travail des orthophonistes. Rien ici qui ne ressemble à la mesure d'écarts-types comme le préconise par exemple l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé (ANAES). Bien sûr, cette enquête ne concerne qu'un petit nombre d'orthophonistes (31 sur les quelques 14000 orthophonistes qui exercent en France). Pourtant, je constate que, sur ce petit échantillon, un consensus semble se dessiner, au fur et à mesure des questions abordées avec les orthophonistes, à propos de l'existence d'une part d' « *intuition clinique* », basée à la fois sur l'expérience et les connaissances théoriques, dans tout ce qui concerne l'évaluation initiale de l'enfant dans le domaine du langage écrit.

1.7. Pourquoi 36% des répondants au questionnaire de M. BOT utilisent-ils des « *créations personnelles* » lors de leur évaluation initiale ?

Il m'a semblé plus simple de tâcher définir, dans un premier temps, ce que sont les « *créations personnelles* » pour les orthophonistes interviewés, avant de m'intéresser, dans un deuxième temps, à leur utilisation. Enfin, dans une troisième partie, je m'efforcerai de répondre à la question du fondement de leur utilisation.

1.7.1. Définitions recueillies de ces « *créations personnelles* »

La définition que les orthophonistes interviewés donnent des « *créations personnelles* » varie de l'un à l'autre : certains disent faire une dictée de syllabes, de mots, d'autres déclarent prendre du matériel utilisé en rééducation, etc.

Dans son questionnaire, M. BOT s'était étonnée qu'aucun répondant à son questionnaire ne relève le fait que les « créations personnelles » soient incluses dans les outils de mesure.
Or, les réponses à une autre question abordée aux cours de mes entretiens m'ont fait constater qu'à une très large majorité (25 réponses sur les 29 que j'ai pu recueillir), les orthophonistes interviewés ne considèrent pas les « *créations personnelles* » comme des outils de mesure. Pour la plupart, mesurer, c'est chiffrer et comme les « *créations personnelles* » n'ont pas de cotation ni d'étalonnage, elles ne peuvent correspondre à des outils de mesure.
Une orthophoniste introduit une nuance : ces « *créations personnelles* » sont des outils de mesure, mais de mesure qualitative et non quantitative (entretien n°26).

Donc pour la majorité des orthophonistes interviewés, un outil d'évaluation créé n'est pas un outil de mesure.

1.7.2. A propos de l'utilisation de ces « *créations personnelles* »

Parmi les 31 orthophonistes interviewés, 17 déclarent ne pas s'être créés d'outils d'évaluation. Certains d'entre eux sont d'ailleurs assez critiques vis-à-vis de ces « *créations personnelles* » : « *moi je ne suis pas pour la création, enfin, parce que je ne suis pas créative non plus mais… Je trouve que créer son test, ben voilà, on est content, on a créé son test mais s'il n'y a pas de suivi derrière, s'il n'y a pas un travail concerté avec d'autres personnes et s'il n'y a pas d'étalonnage, je trouve ça dangereux. Parce qu'on peut penser que son test est très bien mais on ne sait pas en fait. Ben non, il n'y a pas de point de vue extérieur et tout ça, donc moi je ne trouve pas ça, je ne trouve pas ça bien* » (entretien n°22, O30). De plus, cette orthophoniste pense que « *utiliser un test qu'on s'est créé soi-même, c'est orienter aussi la rééducation qu'on va faire. Donc c'est pas objectif, quoi* » (entretien n°22, O31).

D'autres orthophonistes parmi les 17 voient les limites de telles fabrications mais comprennent tout à fait que certains de leurs collègues aient recours à des outils d'évaluation qu'ils se sont créés : « *Je crois que l'on est toujours obligé de s'adapter à la personne que l'on a face à soi* », cependant « *créer un test, ça demande du travail, ça demande de la théorisation, ça demande de l'expérimentation, ça demande un étalonnage* » (entretien n°17, O16).

Enfin, j'ai parfois eu l'impression que certains de ces 17 orthophonistes "admiraient" ceux de leurs collègues capables de créer des tests pour leur pratique : « *je trouve que c'est une démarche qui est très bien parce que… souvent on sait ce que l'on veut trouver, on sait les points d'achoppement…* » (entretien n°9, O42).

Je vais maintenant donner les principales raisons citées par les 14 orthophonistes qui disent utiliser des « *créations personnelles* ».

1.7.3. Pourquoi utiliser des « *créations personnelles* » ?

14 orthophonistes disent utiliser des « *créations personnelles* ». Ce sont leurs réponses destinées à expliquer cette utilisation que j'ai regroupé ici en plusieurs rubriques.

- **Le manque d'outils d'évaluation**

10 orthophonistes estiment manquer d'outils (entretiens n°2, n°4, n°7, n°14, n°19, n°20, n°25, n°28, n°29 et n°30).

M. BOT avait effectivement fait l'hypothèse d'un « *manque d'outils de mesure pour certaines tranches d'âge* » pour expliquer la nécessité pour quelques orthophonistes de créer leurs propres outils. J'ai pu la vérifier à travers certaines réponses des orthophonistes interviewés.
Cependant, ces orthophonistes dénoncent également le manque de tests dans certains domaines (compréhension écrite, tests pour les enfants handicapés, etc.) qui les oblige à se débrouiller. Une orthophoniste déclare par exemple utiliser quelques tests et puis d'autres épreuves qu'elle s'est créé : « *les autres, c'est moi qui me les ai suis faites un peu comme ça, au fur et à mesure, par rapport à ce qui me manquait. Ou par rapport à des fois du matériel de rééducation qu'on retransforme pour pouvoir s'en servir un petit peu sous forme de test. C'est un peu comme le Phonorama, où comme ça, ça travaille un peu tout ce qui est manipulation phonémique, eh bien j'en reprends en rééducation* » (entretien n°20, O29).
Ces orthophonistes disent aussi manquer de tests qui soient complets : ils reprochent parfois aux tests d'être incomplets, insuffisants en tout cas pour leur permettre de bien cerner l'enfant qu'ils ont en face d'eux. Une orthophoniste estime ainsi que les tests « *sont loin de couvrir, donc encore une fois, l'ensemble de ce que le patient vient présenter comme pathologie et que si on se contente de ça, eh bien on passe à côté de certaines choses importantes dans le projet de rééducation. Je trouve qu'ils ne sont pas adaptés à des cliniciens. C'est encore une fois des choses théoriciennes universitaires* » (entretien n°19, O13).

Créer des épreuves permet donc à ces 10 orthophonistes de combler le manque de tests existants ou de compléter certains d'entre eux pour avoir une vision

plus globale des capacités et des difficultés d'un enfant dans le domaine du langage écrit.

Cependant, les orthophonistes dénonçant un manque de tests sont-ils toujours bien au courant de ceux qui existent ? Une réponse comme : « *il y a aussi des trucs que je ne connais pas, mais c'est vrai qu'on s'arrange quand même* » (entretien n°14, O24) autorise à en douter, ce qui rejoint d'ailleurs une autre hypothèse de M. BOT pour expliquer l'utilisation de « *créations personnelles* » : « *l'impossibilité de se procurer les outils existants (en raison de la non-connaissance de l'existence des outils récents, du coût élevé de ces outils, etc.)* ».
Il convient donc de rester prudent quand les orthophonistes dénoncent le manque d'outils d'évaluation existants, car des outils existent effectivement. Cette constatation incite à se questionner sur ce manque : manque d'information des orthophonistes, manque de recherche pour trouver des outils plus adaptés, etc.

- **Les tests existants ne sont pas adaptés à chaque enfant que l'orthophoniste a en face de lui.**

2 orthophonistes estiment que les tests existants ne conviennent pas toujours aux enfants qu'elles reçoivent en bilan.
L'une parle de « *l'âge des tests* », qui les rend peu engageants (entretien n°12). Elle trouve également qu'il serait plus judicieux de pouvoir adapter les tests au niveau social, à la région, aux centres d'intérêt de l'enfant.
L'autre orthophonistes évoque, quant à elle, les enfants qui ne peuvent être testés, soit parce qu'ils refusent d'être confrontés à leurs difficultés par exemple, soit par "blocage" dans une situation d'évaluation : « *[...] on n'a pas toujours en face de nous un enfant qui va répondre positivement à ce qu'on lui propose. Donc après on cherche : si ça il ne sait pas faire, on va voir un peu avant est-ce qu'il saurait faire ça, est-ce qu'il saurait faire ça et ça, est-ce qu'il entend bien, est-ce que... Et puis c'est vrai qu'on cherche, c'est quand même pas souvent qu'on a un gamin qui va pas tout bien qui se met facilement dans un test. J'en ai encore eu un hier, j'ai pas eu un seul mot du bilan...[...] je n'ai rien pu lui proposer de concret, je vais dire, on a joué par terre, tout ce que j'ai su, c'était qu'il était très sensible à la voix chantée. [...] C'est tout. Mais qu'est-ce que je vais mettre, qu'est-ce que je vais mettre dans mon*

compte-rendu pour la Sécu ? » (entretien n°14, O33). Cette orthophoniste dit donc devoir s'adapter à l'enfant quand lui refuse d'entrer dans un test.

- **L'outil "test" ne convient pas à l'orthophoniste lui-même pour différentes raisons.**

5 orthophonistes (entretiens n°2, n°4, n°6, n°16 et n°26) préfèrent souvent se servir de leurs « *créations personnelles* » plutôt que de tests existants pour diverses raisons :

- temps de passation et de cotation des outils existants trop long ;
- inconfort de l'orthophoniste dans la situation de test (parce que c'est compliqué) ;
- finalités des tests différentes de celles de l'orthophoniste.

L'orthophoniste rencontrée lors de l'entretien n°26 utilise ainsi ses « *créations personnelles* » « *pour que ça corresponde à quelque chose qui m'aide à avancer* » (entretien n°26, O26).

Discussion :

Le but de tous ces orthophonistes qui utilisent en évaluation des outils qu'ils se sont eux-mêmes créés, est finalement de parvenir à se représenter, au moins subjectivement, les capacités et les difficultés d'un enfant qui vient consulter. Cela leur permet ensuite de décider s'il faut prendre en charge cet enfant, mais aussi de savoir comment orienter la rééducation.

Les trois hypothèses qu'avait formulé M. BOT pour expliquer l'utilisation par 36% des répondants au questionnaire de « *créations personnelles* » se trouvent ici confirmées par les déclarations de 14 orthophonistes interviewés. Je rappelle ici les hypothèses de M. BOT :

- « *l'impossibilité de se procurer les outils existants (en raison de la non-connaissance de l'existence des outils récents, du coût élevé de ces outils, etc.)* » ;
- « *le manque d'outils de mesure pour certaines tranches d'âge* » ;

- « *l'inadaptation des outils existants* », autant pour l'enfant qui vient en bilan que pour l'orthophoniste qui cherche à recueillir un certain nombre de renseignements dans un temps limité.

Si des critiques et des manques sont exprimés, des suggestions sont également faites.

En ce qui concerne le **repérage** des troubles développementaux du langage écrit, quelques orthophonistes interviewés suggèrent que des efforts soient faits au niveau des outils d'évaluation :

- faire plus de tests, notamment pour certaines tranches d'âge et pour certains domaines (entretiens n°3, n°8, n°13, n°17, n°18 et n°24) : *« on manque cruellement, et d'outils scientifiques effectivement pour pouvoir appréhender l'ensemble des troubles du langage écrit, et puis après au niveau des méthodes de rééducation* » (entretien n°24, O24) ;
- faire de nouveaux tests et/ou remettre à jour les anciens (entretien n°1) ;
- faire des tests qui donnent une image plus globale : pour l'instant, ces outils intéressent des secteurs très pointus, très spécifiques (entretien n°7) ;
- développer des tests qui facilitent la décision de prise en charge (entre autres pour les enfants de CP), qui permettent notamment de mieux délimiter la frontière entre orthophonie et soutien scolaire (entretiens n°2 et n°3) ;
- apporter des outils qui soient plus accessibles pour les orthophonistes cliniciens (entretien n°29).

L'orthophoniste, interviewée lors de l'entretien n°7, pense que s'il y avait plus d'orthophonistes qui réalisaient des tests "orthophoniques" pour leur confrères et consœurs, ces tests seraient probablement plus adaptés à la réalité de la pratique orthophonique (au niveau du temps nécessaire, des domaines testés, etc.).

Une orthophoniste souhaiterait que soient trouvés d'autres moyens d'évaluation que les tests, d'autres façons d'aborder un patient en orthophonie (entretien n°6).

Pour ce qui est du **dépistage** des troubles du langage écrit, certains orthophonistes souhaiteraient :

- pouvoir dépister plus tôt un enfant qui risque de présenter des troubles du langage écrit, et donc axer la recherche par exemple sur les signes prédictifs avant le CP (entretiens n°4, n°20, n°21, n°22 et n°28) : 2 orthophonistes m'ont ainsi fait part de ce qu'elles ont remarqué empiriquement, à savoir qu'elles revoyaient souvent des enfants, suivis au départ pour un retard de parole et/ ou de langage, pour des difficultés au niveau de l'acquisition du langage écrit (entretiens n°21 et n°22) ;
- rendre le dépistage de troubles du langage écrit plus facile pour les enseignants, afin qu'ils puissent adresser le plus rapidement possible chez un orthophoniste un enfant qui semble avoir des difficultés, même compensées, en langage écrit (entretiens n°3 et n°25).

Enfin, une orthophoniste trouve qu'il n'est pas nécessaire de faire de la recherche dans ces domaines de repérage et de dépistage de troubles du langage écrit, qu'il faut laisser ce travail aux étudiants en orthophonie dans le cadre de leur mémoire de fin d'études (entretien n°9).

Toutes ces réponses permettent de cerner un peu plus précisément les manques que ressentent les orthophonistes dans leur pratique quotidienne en cabinet libéral. Il en ressort que le plus gros souci d'une majorité des orthophonistes interviewés se situe au niveau des outils d'évaluation. il semblerait qu'en l'état actuel des choses, les orthophonistes libéraux de mon enquête ne trouvent pas pleinement satisfaction dans les outils qui sont à leur disposition.
Cependant, il convient de faire remarquer que, dans les suggestions formulées, aucun questionnement n'apparaît quant à la nécessité, pour les professionnels, de participer activement à la recherche, autrement que par le biais des étudiants en orthophonie. Cela peut sembler paradoxal, puisque beaucoup de ces professionnels interviewés se décrivent souvent en situation de "recherche" avec chacun de leurs patients.

1.8. Parmi les 36 répondants ne pratiquant pas les activités métacognitives et métalangagières, 10 disent les utiliser pour élaborer leur diagnostic.

En mettant à jour cette incohérence dans les réponses obtenues à son questionnaire, M. BOT s'était demandée si ces termes d' « *activités métacognitives et métalangagières* » étaient connus et partagés par tous les orthophonistes.

Afin de répondre à cette question, j'ai demandé à chaque orthophoniste interviewé s'il connaissait ces termes et s'il lui était possible de les définir. Dans certains cas, j'ai ensuite proposé une définition de ces termes et questionné l'interviewé sur un éventuel emploi de ces activités lors d'un bilan initial de troubles du langage écrit. Seule une orthophoniste n'avait apparemment jamais entendu ces termes d'« *activités métalangagières et métacognitives* » (entretien n°6).

Voici les catégories que j'ai pu établir auprès des 30 autres orthophonistes interviewés :

- Orthophonistes incapables de définir ces termes mais qui, après avoir entendu la définition proposée, admettent employer ce type d'activités en bilan : 6 orthophonistes (entretiens n°2, n°3, n°5, n°17, n°24 et n°25) ;
- Orthophonistes incapables de définir ces termes et qui n'emploient pas ce type d'activités lors d'un bilan initial : 7 orthophonistes (entretiens n°1, n°4, n°12, n°13, n°22, n°23 et n°30) ;
- Orthophonistes qui définissent ces termes et disent employer ce type d'activités (définies par eux) en bilan initial de troubles du langage écrit : 8 orthophonistes (entretiens n°7, n°9, n°10, n°11, n°14, n°16, n°18 et n°31) ;
- Orthophonistes qui définissent ces termes mais qui n'utilisent pas ce type d'activités (définies par eux) lors d'un bilan initial : 9 orthophonistes (entretiens n°8, n°15, n°19, n°20, n°21, n°26, n°27, n°28 et n°29).

Les 6 orthophonistes que j'ai dénombrés dans la première "catégorie" pourrait a priori faire partie des 10 orthophonistes recensés par M. BOT qui disaient ne pas pratiquer les activités métalangagières et métacognitives mais les utiliser dans

l'élaboration de leur diagnostic : leur méconnaissance de ces termes pourrait expliquer cette contradiction.
Cependant, rien ne me permet vraiment de l'affirmer, d'autant plus que j'estime que d'autres éléments pourraient expliquer cette contradiction. Je remarque par exemple que la définition que me donnent les orthophonistes interviewés de ces termes varie souvent de l'un à l'autre et se rapproche plus ou moins de la définition véritable. L'amalgame est ainsi souvent fait entre proposer ce type d'activités à l'enfant, c'est-à-dire lui demander ce que c'est que lire, à quoi ça sert (activités métalangagières), comment il fait pour lire (activité métacognitive), et lui poser des questions telles que « *est-ce que tu aimes lire ?* », « *est-ce que tu lis à la maison ?* », c'est-à-dire comme me l'a déclaré une orthophoniste, « *pas forcément sous cette forme-là* » (entretien n°2, O48). Il semblerait que ce genre de questions soit posé très souvent, ce qui montre bien que les orthophonistes replacent l'enfant dans son contexte socio-culturel (ce qui correspond à ce que préconise notamment G. CHAUVEAU). Toutefois, cela explique également que les activités métalangagières et métacognitives soient si difficilement définies, leur finalité ne semblant pas vraiment comprise des orthophonistes. En effet, ce ne sont pas les réponses en elles-mêmes à ce type de questions qui sont importantes mais bien la réflexion pour pouvoir parvenir à les formuler.

J'aurais par ailleurs d'autres remarques à faire suite aux réponses à cette question sur la définition et l'emploi de ces « *activités métalangagières et métacognitives* ».
Une orthophoniste m'a précisé ne pas employer volontairement ce type d'activités en bilan, elle ne se dit pas par avance qu'elle va tester le « *métamachin* » : « *oui, je pense qu'on ne se rend pas forcément compte qu'on utilise ces notions-là* » (entretien n°21, O32). Il semblerait donc que, en tout cas pour cette orthophoniste, il n'est pas nécessaire de s'intéresser à ces notions avec un enfant qui vient en bilan, cela ne paraît pas apporter de données supplémentaires pour poser un diagnostic. De la même façon, plusieurs orthophonistes m'ont dit ne pas utiliser ces activités en bilan, mais plutôt en rééducation. Une orthophoniste (entretien n°23) estime que ce sont des « *questions-pièges* » pour l'enfant, que c'est dur même pour l'orthophoniste d'y répondre, donc a fortiori pour l'enfant aussi. C'est pourquoi elle ne demande que plus tard à l'enfant, au cours du suivi, « *qu'est-ce que c'est que lire ?* » par exemple.

Par ailleurs, plusieurs orthophonistes m'ont signalé ne pas employer ces termes d'« *activités métalangagières et métacognitives* » dans leur pratique, ne pouvant ni les utiliser avec les parents d'enfants suivant une rééducation orthophonique, ni dans leurs comptes-rendus de bilan aux médecins, pour ne pas employer un « *jargon* » compris d'eux seuls : « *je le pratique et je sais ce que je fais, mais par exemple, je ne le dis jamais* » (entretien n°11, O51). Il semble que la seule opportunité d'utiliser ces termes pour les orthophonistes se présente lorsqu'ils rencontrent leurs collègues : « *[...] je l'emploie quand je travaille avec mes collègues, je ne l'emploie pas toujours parce que les parents et l'enfant, ça ne leur apporte rien, ils ne savent pas ce que c'est. Quant aux médecins, quand on leur envoie un compte-rendu, pfff, ils en savent encore moins que rien et ça ne les intéresse pas* » (entretien n°7, O43). Il est alors plus facile de comprendre pourquoi si peu d'orthophonistes finalement parviennent à définir correctement ce que sont les « *activités métalangagières et métacognitives* » : ils sont amenés très peu souvent à employer ces termes dans leur pratique, même s'ils disent proposer ces activités aux enfants qu'ils voient en bilan ou en rééducation. De plus, comme le dit une orthophoniste diplômée en 2002, « *qu'ils soient peu connus par les orthophonistes, je dirais que ça ne m'étonne pas forcément, puisque visiblement ce que j'en ai appris au cours de mes études, c'était plutôt <u>récent</u>. Donc c'est les orthophonistes formés récemment qui prennent tout ça en compte, et puis, celles qui sont en exercice depuis longtemps et qui n'ont pas suivi de formations, ne les prennent sans doute pas en compte* » (entretien n°1, O34). Ces termes sont effectivement assez récents et pourtant, je remarque qu'une seule orthophoniste sur les 31 orthophonistes interviewés semblait ne jamais les avoir entendus. Le terme « *métacognitif* » n'était, il est vrai, pas connu de tous, mais le « *métalangage* » semble être quelque chose d'assez significatif pour une majorité d'orthophonistes interviewés.

Les orthophonistes libéraux interviewés durant cette enquête disent donc tous avoir peu l'occasion d'employer les termes d'« *activités métalangagières et métacognitives* » dans leur pratique. Cependant, plusieurs insistent sur la nécessité d'avoir comme ça un « *langage spécifique* » à la profession d'orthophoniste : « *[...] je crois quand même que, autant quand on fait de la recherche, quand on est entre professionnels, c'est important d'avoir une terminologie précise, allez, disons "scientifique", je pense que c'est important. Autant dans nos rapports avec les patients ou les prescripteurs, avec le monde qui entoure le patient, je pense qu'il faut*

employer un langage clair. Quitte à avoir recours aux périphrases. Je trouve que c'est très important d'avoir ces termes-là, qu'ils existent, c'est bien, moi je suis tout à fait favorable à ce que la terminologie de l'orthophonie s'enrichisse » (entretien n°30, O49).

Discussion :

Les termes d'« *activités métalangagières et métacognitives* » et plus particulièrement tout ce qui est « *métalangagier* », semblent déjà être connus dans la profession, en tout cas chez les orthophonistes interviewés. En revanche, la signification de ces termes ne paraît pas être assimilée par la majorité des enquêtés. Cela pourrait s'expliquer par l'introduction assez récente de ces termes dans la profession, mais aussi par le fait que les orthophonistes cliniciens ne puissent que très rarement les employer dans leur pratique.

Pour répondre plus spécifiquement à la question que se posait M. BOT, à savoir si ces termes sont connus et partagés par tous les orthophonistes, il semblerait que parmi ceux que j'ai pu rencontrer, les termes sont connus par une grande majorité. En revanche, leur signification, quand elle est connue, ce qui n'est pas toujours le cas, varie selon les personnes, elle n'est pas partagée par les 30 orthophonistes de mon enquête qui connaissent ces termes. Ces termes ne sont donc pas partagés par toute les professionnels.

1.9. Quelles représentations se sont construites les orthophonistes de l'enquête à propos des « *pathologies du langage écrit* » qu'ils sont habilités à rééduquer ?

M. BOT a constaté qu'1 répondant à son questionnaire sur 2 estimait que les troubles d'origine culturelle, sociale, économique ou psychologique, assimilés à des « *troubles secondaires* » ou « *non spécifiques* », sont ceux qu'il rencontrait le plus dans sa pratique. Or, la Nomenclature Générale des Actes Professionnels (NGAP) habilite les orthophonistes à rééduquer des « *pathologies du langage écrit* », c'est-à-dire des « *troubles spécifiques* » du langage écrit, tels que les a définis l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé (ANAES). M. BOT s'est donc demandé s'il existait réellement un décalage entre la NGAP et les rééducations que font les orthophonistes libéraux dans la pratique. Une des manières de le savoir était donc de demander aux orthophonistes interviewés ce que sont pour eux ces « *pathologies du langage écrit* ».

J'ai rencontré des difficultés dans l'analyse des réponses des orthophonistes interviewés : comment en effet savoir si chaque orthophoniste interviewé inclut les « *troubles secondaires* » dans les « *pathologies du langage écrit* » qu'il est habilité à rééduquer ? Seuls un ou deux ont employé des termes assez précis pour que je puisse être sûre de leur réponse. J'ai tâché de répartir tous les autres interviewés en deux groupes, en fonction de leurs dires, n'ayant pas d'autres moyens de connaître plus précisément leur définition si celle qu'ils me donnaient était un peu floue. D'un côté, j'ai regroupé les orthophonistes qui incluent dans les « *pathologies du langage écrit* » tout ce qui est de l'ordre de « *retards* » ou de « *difficultés* », en plus des « *troubles spécifiques* ». L'autre groupe constitué comprend les orthophonistes qui ne m'ont cité que ce qui correspond à des « *troubles spécifiques* » pour faire partie des « *pathologies du langage écrit* ». Toutefois, certains m'ont également parlé des « *troubles d'apprentissage* » pour des enfants qui sont entrés dans le langage écrit depuis moins de 18 mois et pour lesquels il n'est pour l'instant pas possible de parler de dyslexie et de dysorthographie.

- **Orthophonistes pour lesquels les « *pathologies du langage écrit* » semblent comprendre les « *troubles spécifiques* » (que sont la dyslexie, la dysorthographie et éventuellement la dysgraphie et la dyscalculie) et tout ce qui est de l'ordre du « *retard* » ou de « *difficultés* » :** 15 orthophonistes (entretiens n°2, n°3, n°5, n°6, n°8, n°9, n°14, n°15, n°16, n°18, n°19, n°21, n°22, n°25 et n°27).

  Certains de ces orthophonistes disent très clairement qu'une « *pathologie du langage écrit* » comprend « *tout ce qui est difficultés par rapport à la lecture, difficultés par rapport à tout ce qui est écrit, donc lecture, orthographe, quel que soit le niveau de l'enfant* » (entretien n°5, O5) ou encore que le terme de « *dyslexie* », « *c'est tellement restreint par rapport à tout ce qui existe comme pathologies du langage écrit que je n'aime pas ça [...]* » (entretien n°27, O6). Dans ces cas, les orthophonistes interviewés ne limitent pas les « *pathologies du langage écrit* » aux seules dyslexies et dysorthographies. En revanche, il est parfois plus difficile de déterminer ce qu'incluent vraiment certains orthophonistes dans ces termes, ce qui semble cohérent avec les définitions proposées dans la littérature.

- **Orthophonistes qui ne citent que les « *troubles spécifiques* » (c'est-à-dire dyslexie, dysorthographie, et éventuellement dysgraphie et dyscalculie) comme faisant partie des « *pathologies du langage écrit* » :** 16 orthophonistes (entretiens n°1, n°4, n°7, n°10, n°11, n°12, n°13, n°17, n°20, n°23, n°24, n°26, n°28, n°29, n°30 et n°31).

  Dans l'entretien n°10, l'orthophoniste évoque très clairement une définition de ces pathologies basée sur la détermination, à l'aide d'une évaluation psychométrique, d'un décalage des performances de deux écarts-types par rapport à la norme. Un autre orthophoniste fait nettement la différence entre « *des dysfonctionnements du langage écrit qui sont pathologiques et des dysfonctionnements qui ne le sont pas. Il y a des dysfonctionnements qui sont d'ordre éducatif, d'ordre psycho-affectifs, euh, c'est clair que je pense que pour les orthophonistes, ce n'est pas de leur ressort. On a des outils maintenant qui nous permettent, je pense, de dire à peu près, avec un pourcentage relativement faible, qu'on est en présence de pathologies* » (entretien n°30, O7).

Certains orthophonistes incluent aussi, dans ces *« pathologies du langage écrit »*, *« des troubles d'acquisition, donc des enfants qui ont du mal à se mettre dans la lecture et l'écriture »* (entretien n°28, O8) mais pour lesquels il n'est pas possible de parler de dyslexie ou de dysorthographie puisqu'il n'y a pas encore 18 mois d'apprentissage, donc qu'il ne peut y avoir 18 mois de retard par rapport à la norme. Et pourtant, comme me l'explique une orthophoniste, il y a des *« fragments qu'on peut retrouver dans la dyslexie-dysorthographie, mais sans pouvoir donner forcément ces termes-là »* (entretien n°20, O6).

Discussion :

L'analyse que je fais ici, quant aux représentations qu'ont les orthophonistes des *« pathologies du langage écrit »*, est donc très subjective. Il aurait fallu poser une question plus précise aux orthophonistes interviewés pour pouvoir obtenir des réponses qui auraient été plus facilement exploitables. En tout cas, le lecteur peut remarquer, au vu notamment de mes difficultés à analyser, que très peu d'orthophonistes proposent très clairement la définition que donne la Nomenclature Générale des Actes Professionnels des *« pathologies du langage écrit »*.

Je remarque par ailleurs que même parmi ceux qui semblent n'inclure que les *« troubles spécifiques »* dans la définition des *« pathologies du langage écrit »*, très peu évoquent la nécessité d'un décalage de deux écarts-types par rapport à la norme, qui correspond à la définition des *« troubles spécifiques »* de l'ANAES. Par exemple, l'orthophoniste que j'ai cité ci-dessus et qui fait une distinction entre *« dysfonctionnements pathologiques »* ou non, évoque une manière de déceler une pathologie du langage écrit qui ne correspond pas aux recommandations de l'ANAES (ce dont il semble tout à fait avoir conscience) : *« [...] il y a un abord que nous n'avons pas, du moins qui n'est pas formalisé. Je pense que la plupart des orthophonistes l'ont mais de façon non formalisée, c'est ça, une analyse comportementaliste on va dire, qui est révélatrice d'une réelle pathologie du langage écrit. Par exemple, je pense que dès la prime enfance, on peut déceler des comportements qui sont révélateurs de ce qui donnera plus tard une pathologie du langage écrit »* (entretien n°30, O7).

Plusieurs orthophonistes m'ont également fait remarquer qu'ils sont finalement rarement amenés à rencontrer des enfants qui présentent réellement une dyslexie, ce qui serait plutôt contradictoire par rapport au fait que des orthophonistes n'incluent que les « *troubles spécifiques* » dans les « *pathologies du langage écrit* ». Une orthophoniste dit, par exemple, qu' « *[...] il y a des vraies, vraies dyslexies profondes mais il n'y en a quand même, heureusement, pas énormément* » (entretien n°15, O5). Une autre orthophoniste m'explique que pour elle, dans les « *pathologies du langage écrit* », « *il y a les réelles dyslexies, dysorthographies, qui rentrent dans les critères 18 mois ou 2 ans de retard d'âge de lecture. Et il y a les autres, que je qualifierais plus de retards, qui se retrouvent plus souvent dans ce que je rencontre moi en libéral, chez des gens qui ont, comment dire ? un milieu socio-culturel peu élevé, je dirais* » (entretien n°8, O6).

Ces remarques engagent donc à être prudent quant aux déclarations des orthophonistes interrogés.
D'une part, ce n'est pas parce qu'ils déclarent que les « *pathologies du langage écrit* » comprennent exclusivement tout ce qui est « *troubles spécifiques du langage écrit* » qu'ils ne prennent effectivement en charge que ces « *troubles spécifiques* » : il semblerait que, si c'est le cas, ils aient très peu de patients.
D'autre part, parler de dyslexie et de dysorthographie n'indique pas forcément que ces diagnostics sont portés suivant ce que préconise strictement l'ANAES, c'est-à-dire en mesurant un décalage des performances de deux écarts-types par rapport à la norme.

Il semblerait donc, au vu des renseignements apportés par l'analyse du contenu des 31 entretiens menés, qu'il y ait un décalage entre la Nomenclature Générale des Actes Professionnels et la pratique des orthophonistes cliniciens, au moins dans le fait que les orthophonistes n'excluent pas clairement, dans leurs propos, les « *troubles secondaires* », c'est-à-dire d'origine socio-culturelle, économique, pédagogique ou encore psychologique, des « *pathologies du langage écrit* ». Je ne peux cependant guère en dire plus, dans la mesure où l'analyse que je peux faire de ces dires récoltés ne peut être que subjective, du fait de leur imprécision par rapport à ce que je cherche.

1.10. Parmi les répondants au questionnaire de M. BOT, aucun ne se dit en mesure de déterminer systématiquement l'origine des troubles d'un patient pour lequel il vient de faire un bilan de langage écrit : sur quoi est alors basée la décision de prise en charge ?

La vraie interrogation porte sur la manière dont les orthophonistes peuvent décider si une prise en charge est justifiée ou non, s'ils ne sont pas en mesure de déterminer l'origine des troubles du patient qui vient en bilan. En effet, ils ne sont normalement habilités à ne rééduquer que les « *troubles spécifiques* », c'est-à-dire qui n'ont pas d'autre origine qu'une origine développementale.

Pour tenter de répondre à cette question, j'ai demandé aux orthophonistes, que j'ai rencontrés en entretien, ce qui motivait, selon eux, un refus de prise en charge (la question n'a cependant pu être posée à une orthophoniste, lors de l'entretien n°6, par manque de temps). Si les orthophonistes suivent précisément les recommandations de l'ANAES, ils devraient alors théoriquement répondre qu'ils ne prennent pas en charge un enfant dont les troubles du langage écrit sont d'origine socio-culturelle, économique, pédagogique ou psychologique, ou un enfant dont le décalage des performances par rapport à la norme est inférieur à deux écarts-types. Voyons maintenant les réponses que j'ai obtenues et que j'ai essayé de regrouper.

1.10.1. Résultats performants, c'est-à-dire dans la norme

12 orthophonistes estiment qu'ils n'ont pas à prendre en charge un enfant pour lequel aucune difficulté ne ressort pendant le bilan, qui a éventuellement de bons résultats aux tests (entretiens n°1, n°2, n°3, n°5, n°8, n°9, n°12, n°15, n°17, n°27, n°28 et n°29). Il s'agit parfois d'une demande anticipatrice des parents, qui s'inquiètent par exemple que leur enfant ne sache pas lire à la fin du premier trimestre de CP.

Une orthophoniste remarque que « *c'est un peu la mode de faire de l'orthophonie en ce moment et qu'on a des enfants qui viennent simplement pour rassurer les*

parents, donc il n'y a pas de souci, donc je ne les prends pas ! » (entretien n°28, O51).

Une autre orthophoniste estime que parfois, surtout lorsque les enfants sont scolarisés dans des « *écoles élitistes* », « *certains parents sont un petit peu en décalage entre ce que l'enfant doit produire et ce qu'on attend de lui à l'école. Donc quelquefois, j'ai des parents qui viennent me voir en me disant : « ouh là là, il n'a que 14 de moyenne, vous vous rendez compte, par rapport au reste de la classe, c'est pas du tout suffisant, il faut faire quelque chose ! »* » (entretien n°24, O30).

1.10.2. Absence de déficit significatif des performances

5 orthophonistes ne prennent pas en charge quand ils constatent que lors de l'évaluation psychométrique, les résultats de l'enfant ne s'écartent pas significativement de la norme (entretiens n°10, n°12, n°13, n°21 et n°22).

1.10.3. Immaturité de l'enfant

4 orthophonistes remarquent qu'elles reçoivent parfois en bilan des enfants qui ont un léger retard qui s'explique, selon elles, par un manque de maturité (entretiens n°3, n°16, n°18 et n°24). Dans ce cas, ces orthophonistes estiment qu'il faut laisser un peu de temps à l'enfant et qu'il n'est pas nécessaire d'entamer une prise en charge.

1.10.4. Evaluation qualitative satisfaisante

10 orthophonistes jugent qu'un enfant n'a pas besoin de prise en charge quand l'évaluation qualitative qu'ils ont fait de ses erreurs ne révèle rien de pathologique, c'est-à-dire quand par exemple l'enfant ne fait pas d'« *erreurs typiques* » telles des confusions, des inversions, etc. (entretiens n°1, n°12, n°13, n°14, n°20, n°22, n°25, n°28, n°30 et n°31). Les troubles constatés relèvent d'un autre domaine.

1.10.5. Les troubles constatés relèvent d'autres domaines que l'orthophonie

Selon 17 orthophonistes, les troubles qui sont mis en évidence au cours d'un bilan relèvent parfois d'autres domaines (entretiens n°1, n°3, n°4 , n°5, n°7, n°8, n°10, n°13, n°17, n°18, n°19, n°21, n°23, n°24, n°26, n°27 et n°30).

Les domaines qui m'ont été le plus cités sont le domaine pédagogique (« *soutien scolaire* », « *aide aux devoirs* », « *rattrapage scolaire* ») et le domaine psychologique. M'ont également été cités la psychomotricité (notamment pour des troubles du graphisme) et l'ophtalmologie ou l'orthoptie (pour des difficultés d'ordre visuel qui barrent l'accès notamment à la lecture).

Il m'a semblé important de reprendre ici deux remarques d'orthophonistes interviewés. Certains orthophonistes m'ont fait part du fait que, même s'ils pensent qu'une prise en charge orthophonique n'est pas nécessaire, ils entament quand même parfois une rééducation car cela leur semble être un « *tremplin vers quelque chose d'autre* » (entretien n°24, O30). C'est le cas quand, par exemple, des parents ne sont pas prêts à entendre que leur enfant a besoin d'une psychothérapie.
La deuxième remarque émane d'une orthophoniste qui avoue sa frustration parfois à ne pas prendre en charge des enfants qu'elle sait pouvoir aider et qui risquent de se retrouver seuls avec leurs difficultés : « *et c'est vrai que ça nous fait mal, à nous, de savoir que ces enfants-là, pour qui on a des outils, hein, eh bien ils ne relèvent pas de la rééducation... Et qu'il n'y a rien, il n'y a plus rien pour eux... Alors là, c'est douloureux, c'est très douloureux pour nous !* » (entretien n°19, O29).

1.10.6. Absence de demande ou de motivation de la part de l'enfant

9 orthophonistes décident également d'une prise en charge en fonction de la demande de l'enfant, de sa motivation (entretiens n°3, n°7, n°12, n°15, n°19, n°23, n°24, n°26 et n°27). Ce n'est pas l'élément le plus prégnant dans la décision de prise en charge, mais il rentre quand même en ligne de compte, dans la mesure où c'est très difficile de mener une rééducation contre le gré du principal intéressé. La

motivation paraît notamment très importante, aux yeux de ces orthophonistes, quand il s'agit d'adolescents.

1.10.7. Dyslexie et/ou dysorthographie anciennes qui n'ont jamais été rééduquées

Une orthophoniste (entretien n°19) mentionne ce cas comme ne nécessitant pas forcément une prise en charge. En effet, selon elle, quand une dyslexie ou une dysorthographie est installée depuis longtemps et n'a jamais été prise en charge, le patient a mis en place des stratégies de compensation qu'il n'est pas toujours judicieux de vouloir démonter si elles lui permettent de s'en sortir.

Discussion :

17 orthophonistes, sur les 30 questionnés, estiment qu'une prise en charge n'est pas nécessaire quand les troubles de l'enfant relèvent d'autres domaines. Il semble donc que ces interviewés puissent parfois déterminer l'origine d'un trouble, même si, d'après les réponses que M. BOT avait obtenu à son questionnaire, aucun ne peut le déterminer systématiquement.
La question serait de savoir comment font les orthophonistes pour déterminer l'origine des troubles, dans certains cas ? D'après les réponses que j'ai pu obtenir à d'autres questions, notamment celle concernant les éléments nécessaires à chaque orthophoniste pour poser un diagnostic de « *pathologie du langage écrit* », il semblerait que ces orthophonistes s'appuient sur l'observation du comportement de l'enfant, de son interaction avec ses parents, mais également plus spécifiquement sur les types d'erreurs qu'il produit à l'écrit (en lecture ou en orthographe) pour pouvoir dire que l'enfant ne relève pas de l'orthophonie, mais devrait plutôt bénéficier de soutien scolaire ou d'une prise en charge psychologique.

Seuls 5 orthophonistes semblent s'appuyer sur l'existence ou non d'un décalage significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme pour décider de la nécessité d'une prise en charge orthophonique. Cela semble très peu

s'il faut considérer les recommandations de l'ANAES qui mentionnent un décalage d'au moins deux écarts-types pour pouvoir proposer une prise en charge orthophonique.
De surcroît, ces réponses sont à moduler. En effet, l'un de ces 5 orthophonistes me précise qu'il peut toutefois être amené à prendre en charge un enfant qui n'a pas de déficit significatif, s'il voit que la « *charge anxiogène* » de l'enfant et de sa famille est très importante (entretien n°10). Dans ce cas, quelques séances suffiront, d'après lui, à rassurer et l'enfant, et ses parents.
Une autre orthophoniste que j'ai recensée dans ce groupe m'explique que parfois, elle est amenée à commencer des séances avec un enfant qui n'a pas réellement besoin de rééducation, de façon à attendre le moment « *où les parents vont être prêts à entendre que ça va du côté de l'enfant, qu'il faut aller voir ailleurs...* » (entretien n°21, O35).

Plusieurs orthophonistes (n°8, n°11, n°13, n°18, n°26...) m'ont par ailleurs signalé qu'il leur arrivait rarement de refuser une prise en charge en langage écrit. Elles pensent qu'à partir du moment où il y a une demande, qu'elle émane de l'enseignant ou des parents, c'est bien rare de ne trouver aucune difficulté. Et même si c'est le cas, certaines de ces orthophonistes préfèrent faire quelques séances afin de s'assurer que rien ne leur a échappé lors du bilan initial.

Je me suis donc efforcée de comprendre quelques incohérences relevées par M. BOT lors de son enquête, en m'appuyant sur les dires des 31 orthophonistes interviewés.
Je vais maintenant tenter de répondre à trois questions posées dans le cadre de ma première hypothèse, afin de dresser un bilan plus global des informations que m'ont apporté les orthophonistes interviewés.

2. *Tentative de réponse aux trois questions posées initialement*

Afin de prendre un peu de recul par rapport aux réponses obtenues lors des 31 entretiens que j'ai menés, je vais tâcher d'élaborer une synthèse à partir de toutes les données que j'ai pu recueillir, en vue de répondre aux trois questions suivantes :

- Les orthophonistes interrogés s'appuient-ils uniquement ou principalement sur un écart significatif des performances par rapport à une norme pour proposer une prise en charge ?
- Existe-t-il un décalage entre les données de la littérature et la pratique des orthophonistes libéraux ?
- Les orthophonistes interrogés partagent-ils les mêmes représentations de certaines notions spécifiques à leur profession ?

2.1. Les orthophonistes interrogés s'appuient-ils uniquement ou principalement sur un écart significatif des performances par rapport à une norme pour proposer une prise en charge ?

Dans un souci de clarté, j'ai entrepris de classer les éléments sur lesquels s'appuient principalement les orthophonistes interviewés pour proposer une prise en charge.

2.1.1. Ecart significatif par rapport à la norme et "facteur humain"

5 orthophonistes semblent se baser sur un écart significatif des résultats de l'enfant obtenus à des tests étalonnés pour proposer une prise en charge (entretiens n°10, n°12, n°13, n°21 et n°22). Cependant, la constatation d'un tel écart n'est suffisante pour aucun de ces 5 orthophonistes : tous disent également tenir compte du "facteur humain", c'est-à-dire de la souffrance de l'enfant par rapport à ses difficultés, de son comportement (éventuelle inhibition, blocage par rapport à l'écrit, etc.), de sa motivation, etc. Ainsi, une orthophoniste déclare que « *[...] si vraiment ça*

leur pose un problème ou si ça les handicape, même quand c'est un problème d'orthographe ou très léger de lecture, je les prends quand même [...] » (entretien n°13, O35). Une autre m'explique que « *[...] si j'obtiens une différence significative, voilà, c'est clair. C'est clair pour moi, il y a rééducation. Je ne pose pas le diagnostic mais il y a nécessité de rééducation, ça c'est sûr. Si je ne trouve pas d'écart significatif, si j'ai pu faire passer les tests complètement et que je ne trouve pas d'écart significatif, là je vais y réfléchir à deux fois. C'est-à-dire oui, il n'y a pas d'écart immédiat mais le reste : il y a dans quelle situation se trouve l'enfant, comment se comporte-t-il, comment il est vu par ses parents, comment ça va à l'école, comment il réagit aux tests, même s'il y arrive, est-ce qu'il a répondu lentement, pas lentement, est-ce qu'il est attentif, pas attentif. Donc ce n'est pas parce que je n'aurai pas de différence significative que je ne vais pas quand même poser la question d'une rééducation* » (entretien n°21, O14).

Finalement, ces 5 orthophonistes semblent se baser sur l'existence d'un déficit significatif pour proposer une prise en charge mais prennent apparemment davantage en compte le "facteur humain" pour prendre leur décision dans les cas où il n'y a pas d'écart significatif par rapport à la norme. Cette position me semble en adéquation avec la définition de la santé que propose l'Organisation Mondiale pour la Santé (OMS) : « *La santé est un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité* ».

2.1.2. Ecart par rapport à la norme et analyse qualitative des productions de l'enfant

17 orthophonistes sont recensés ici : entretiens n°1, n°2, n°3, n°7, n°14, n°15, n°17, n°18, n°19, n°20, n°23, n°24, n°26, n°28, n°29, n°30, n°31.

Les 17 orthophonistes que j'ai regroupés dans cette catégorie tiennent compte d'un écart, par rapport à la norme, constaté aux tests ou évalué par rapport à la connaissance qu'ils ont des normes scolaires (entretiens n°7, n°9, n°26...). Cet écart est donc parfois évalué de manière subjective. Ainsi, ceux qui disent utiliser des tests pour constater cet écart ne cotent pas systématiquement les réponses de l'enfant aux tests ou ne jugent pas toujours nécessaire de tenir compte de l'étalonnage.

Comme me l'explique une orthophoniste, « *dès qu'il y a plus de tant de confusions et qu'elles se répètent vraiment régulièrement, que l'enfant a un âge donné, je pense que ça fait tilt et qu'on propose une prise en charge* » (entretien n°18, O42).

Par ailleurs, ces 17 orthophonistes semblent accorder également beaucoup d'importance à l'analyse qualitative de ce que produit l'enfant : les types d'erreurs qu'il fait (spécifiques ou non d'une dyslexie), les stratégies qu'il utilise (si l'orthophoniste ne constate pas d'écart par rapport à la norme, il peut se demander si les stratégies qu'utilise l'enfant sont suffisamment efficaces pour qu'il surmonte ses difficultés sans prise en charge orthophonique), etc.
Ainsi, l'évaluation qualitative complète toujours une éventuelle évaluation quantitative obtenue aux tests et *pondère* ses résultats. Un interviewé estime que les orthophonistes ont, à son avis, « *une vision peut-être plus saine de la flexibilité de la norme (rire). [...] Parce que les test nous donnent une norme rigide et on se rend compte quand même que, ben, les enfants qu'on a ne sont peut-être pas tout à fait dans cette norme et ont néanmoins tous les outils d'adaptation nécessaires* » (entretien n°30, O30). Un autre orthophoniste insiste sur l'importance de tenir compte du "facteur humain" : « *on ne peut pas se limiter à des aspects techniques, à des mesures très précises de performances* » (entretien n°17, O10), c'est-à-dire que par exemple, l'échec d'un enfant à un test n'est pas forcément le reflet de ses capacités, il peut être éventuellement engendré par le stress de la situation de test.

2.1.3. Ecart par rapport à la norme

Une seule orthophoniste ne semble se baser que sur un écart à la norme, qu'elle constate grâce à des tests, pour proposer une prise en charge. Cette orthophoniste sait qu'il faut qu'il y ait 18 mois ou 2 ans de retard d'âge de lecture pour poser un diagnostic de dyslexie, elle fait bien la distinction avec les simples retards, ou les suspicions de troubles dyslexiques qui ne pourront être avérés qu'ultérieurement (si l'enfant est très jeune), mais ne refuse toutefois de prendre en charge que lorsque les résultats à tous (ou presque) les tests sont bons. Elle prend donc en charge les enfants qui ont un retard, ce qui me permet d'affirmer que cette décision est prise en cas d'écart par rapport à la norme (et non d'écart *significatif*).

2.1.4. Analyse qualitative de ce que produit l'enfant

8 orthophonistes estiment pouvoir décider de la nécessité d'une prise en charge en analysant qualitativement ce que produit l'enfant (entretiens n°4, n°5, n°6, n°9, n°11, n°16, n°25 et n°27). La proposition de prise en charge repose apparemment essentiellement sur la constatation de la présence d'erreurs spécifiques de type dyslexique ou dysorthographique et/ou du nombre d'erreurs en fonction de l'âge: « *et à partir des résultats de la lecture, enfin du type d'erreurs en lecture, du nombre d'erreurs, du rythme de la lecture en fonction de l'âge de l'enfant, bon après je me dis normal ou pas normal, enfin, normal - pathologique, et pareil au niveau de la dictée, en fonction du type d'erreurs en fonction de l'âge, je me dis que ça c'est de notre ressort ou ce n'est pas grave* » (entretien n°5, O11).

Pour ces orthophonistes, il est plus difficile de déterminer si elles se réfèrent à une norme personnelle, construite éventuellement sur l'expérience. Peu de choses semblent finalement les séparer de ceux qui disent se référer à un écart par rapport à la norme (donnée par les étalonnages de tests ou les connaissances théoriques de l'orthophoniste) pour proposer une prise en charge. J'ai néanmoins distingué ces deux groupes d'après leur dires : il y a d'un côté les orthophonistes qui disent clairement se référer à une norme et de l'autre, ceux qui déclarent se baser sur, par exemple, l'analyse des types d'erreurs produites.

Discussion :

En définitive, la décision de prise en charge semble s'appuyer beaucoup plus sur des éléments qualitatifs que les orthophonistes ont pu relever durant le bilan, que sur une mesure objective quantitative des performances.

Le rapport à la norme reste important pour au moins 23 des 31 orthophonistes interviewés, mais il ne suffit en aucun cas à prendre la décision d'une prise en charge ou au contraire à refuser une rééducation. Beaucoup d'orthophonistes

semblent en effet inquiets de passer à côté de quelque chose et de ne pas prendre en charge un enfant qui en aurait besoin.

Une orthophoniste a ainsi évoqué devant moi son regret d'avoir laissé partir un enfant qui aurait eu besoin d'une prise en charge, ce dont elle s'est aperçue ultérieurement : « *et celui-là, j'ai regretté de ne pas l'avoir pris en rééducation, tu vois, ça m'a travaillé, après je me suis dit que j'aurais peut-être dû le prendre... [...] Donc j'ai regretté ! Mais tu vois des fois, sur l'instant, c'est ça, tu as une première impression qui fait que tu te dis : « Bon ben celui-là, je le prends, je ne le prends pas » . Et puis tout de suite après ça te travaille et puis tu te dis « oh, j'aurais dû » ou alors « oh non, je n'aurais pas dû, ça ne servait à rien finalement ! »* » (entretien n°27, O14). Ce témoignage montre aussi combien l'évaluation qualitative reste quand même très subjective lorsqu'elle est basée sur une « *impression* » et qu'il n'y a pas finalement ce rapport à la norme pour "rassurer" le professionnel.

2.2. Existe-t-il un décalage entre les données de la littérature et la pratique des orthophonistes libéraux ?

Tenter de répondre à cette question implique de prendre en compte les déclarations des orthophonistes concernant plusieurs questionnements :

- que sont pour eux les « *pathologies du langage écrit* » ?
- quelle définition donnent-ils des « *troubles spécifiques* » et des « *troubles secondaires* » ou « *non spécifiques* » ?
- utilisent-ils les tests et de quelle manière ?
- de quels éléments ont-ils besoin pour poser un diagnostic de prise en charge ?
- sentent-ils un décalage entre la recherche et leur pratique ?

Je vais donc m'appuyer sur des réponses que j'ai tâché de synthétiser plus haut et sur d'autres que je vais maintenant essayer de résumer.

2.2.1. A propos des « *pathologies du langage écrit* »

D'après l'analyse réalisée au paragraphe 1.9., seuls 16 orthophonistes, sur les 31 que j'ai rencontrés en entretien, semblent estimer que les « *pathologies du langage écrit* », que selon la Nomenclature Générale des Actes Professionnels les orthophonistes sont habilités à prendre en charge, correspondent à des « *troubles spécifiques* ».
Il s'agit toutefois de nuancer ce chiffre dans la mesure où l'analyse des éléments intervenant dans la décision de prise en charge (paragraphe 2.1.) a montré que dans la réalité de leur pratique, aucun orthophoniste ne prend seulement en charge les enfants présentant un déficit significatif, c'est-à-dire un écart de deux écarts-types par rapport à la norme.

Il y a donc un décalage à ce niveau entre, d'une part, la définition des « *troubles spécifiques de l'acquisition du langage écrit* » que donne l'ANAES, troubles qui semblent être les seules « *pathologies du langage écrit* » reconnues par cette instance, et la définition que proposent 15 des 31 orthophonistes interviewés. D'autre part, il existe également un décalage entre les recommandations de prise en charge de l'ANAES et les troubles que prennent réellement en charge les orthophonistes libéraux que j'ai interviewés.
L'ANAES ne semble en effet reconnaître que les « *troubles spécifiques* », les seuls pour lesquels elle préconise une prise en charge orthophonique. Elle recommande donc aux orthophonistes de les distinguer des « *troubles secondaires* » et d'évaluer le « *caractère "significatif" et durable du déficit* » à l'aide de « *tests quantitatifs associés à une appréciation qualitative du déficit* ». Or seuls 5 orthophonistes disent tenir compte d'un écart significatif par rapport à la norme, obtenu grâce à des tests quantitatifs, pour proposer une prise en charge. De plus, en cas d'absence de déficit significatif, ces orthophonistes se réfèrent alors plus au "facteur humain" pour décider de la nécessité d'une prise en charge. Finalement, aucun orthophoniste de mon enquête ne refuse une prise en charge pour la seule raison qu'il n'y a pas d'écart significatif, c'est-à-dire d'au moins deux écarts-types, par rapport à la norme.
Il y a donc très nettement un décalage à ce niveau entre la littérature scientifique, représentée par les recommandations de l'ANAES, et la pratique des 31 orthophonistes libéraux que j'ai rencontrés durant mon enquête.

2.2.2. « *Troubles spécifiques* » et « *troubles secondaires* » (ou « *troubles non spécifiques* »)

Les définitions que j'ai pu recueillir à propos des « *troubles spécifiques* » et des « *troubles secondaires* » sont variables :

- 2 orthophonistes (entretiens n°3 et n°4) ne connaissaient ni les termes de « *troubles spécifiques* », ni ceux de « *troubles secondaires* » ;
- 1 orthophoniste (entretien n°6) ne connaissait pas les termes de « *troubles spécifiques* » et 2 autres (entretiens n°26 et n°27) n'avaient jamais entendu parler de « *troubles secondaires* » ou de « *troubles non spécifiques* » ;
- 2 orthophonistes connaissaient les termes de « *troubles spécifiques* » et «*troubles secondaires* » mais se disaient incapables de les définir (entretiens n°5 et n°16) ;
- 1 orthophoniste (entretien n°12) disait connaître les « *troubles spécifiques* » mais ne pas pouvoir les définir, tandis qu'une autre orthophoniste (entretien n°1) disait de même au sujet des « *troubles secondaires* » ;
- 3 orthophonistes n'ont pas défini les « *troubles spécifiques* » (entretiens n°25, n°29 et n°31), 3 les « *troubles secondaires* » (entretiens n°10, n°21 et n°23) et 1 orthophoniste n'a défini aucun de ces types de troubles (entretien n°17), soit parce que je n'ai pas pu poser la question par manque de temps, soit parce que l'orthophoniste interviewé s'est engagé sur une autre voie et a omis de revenir à la définition que je lui demandais.

➢ **En ce qui concerne les « *troubles spécifiques* » :**

Définis par l'ANAES, les « *troubles spécifiques de l'acquisition du langage écrit* », communément appelés « *dyslexie dysorthographie* », correspondent à un « *déficit durable et significatif du langage écrit qui ne peut s'expliquer par une cause évidente* ».

Trois définitions données par les orthophonistes interviewés se rapprochent de cette définition officielle, sans jamais être aussi complètes toutefois. Pour 5 orthophonistes (entretiens n°2, n°7, n°8, n°11 et n°20) les « *troubles spécifiques* » sont les dyslexies et les dysorthographies, tandis que pour 2 orthophonistes, les

« *troubles spécifiques* » surviennent à l'exception de tout autre trouble (entretiens n°10 et n°13). Enfin, 1 orthophoniste décrit ces troubles comme un « *dysfonctionnement net de la voie d'adressage ou d'assemblage, un déficit chronologique important, un problème de langage, de syntaxe, évident* » (entretien n°19, O9).

D'autres définitions des « *troubles spécifiques* » se rapprochent plus ou moins de la définition officielle :

- tout ce qui est lié directement à la dyslexie, comme par exemple les difficultés spatiales (entretien n°1) ou encore les problèmes de confusions, d'inversions, etc. (entretien n°27) ;
- troubles trouvés dans le cadre d'une pathologie comme la trisomie ou la dyslexie par exemple (entretiens n°9 et n°22) ;
- troubles dans un domaine particulier, comme celui de la mémoire, de la motricité ou encore du langage écrit (entretiens n°15, n°21 et n°28) ;
- « *c'est ce qui perdure, c'est ce qui sans doute appartient aux acquisitions habituelles dans les hésitations, les inversions, ...l'imprécision* », qui est spécifique d'une inadaptation scolaire, professionnelle et qui s'accompagne d'une immaturité perceptive, logique, instrumentale, comportementale (entretien n°26) ;
- troubles développementaux (entretien n°18) ;
- impossibilité à entrer dans le langage écrit (entretien n°23) ;
- trouble en rapport avec une déficience très précise (entretien n°14) ;
- trouble neurologique, c'est-à-dire atteinte au niveau cérébral (entretien n°30) ;
- symptôme qui se voit (entretien n°14).

➢ **Les « *troubles secondaires* »**, quant à eux, sont définis, de manière exclusive, par l'ANAES comme des troubles « *secondaires à des difficultés scolaires dues à l'absence des conditions nécessaires au travail, à un mauvais enseignement, ou à des facteurs culturels, à des troubles de la vision ou de l'audition, à un retard mental, à un trouble envahissant du développement, à un trouble de la communication* ».

Là encore, certaines définitions se rapprochent de cette définition officielle. Ainsi, 7 orthophonistes pensent que ces troubles surviennent à la suite d'un autre trouble, que par exemple des troubles du langage écrit peuvent apparaître à cause d'une hyperactivité ou qu'une dysorthographie peut se mettre en place à cause d'une dyslexie non rééduquée (entretiens n°6, n°7, n°22, n°25, n°29, n°30 et n°31). 4 orthophonistes estiment qu'il est possible de parler de « *troubles secondaires* » quand d'autres domaines que le langage écrit sont également atteints, quand il y a par exemple en plus de troubles du langage écrit des troubles du langage oral ou un retard mental (entretiens n°8, n°12, n°13 et n°28).

Les autres définitions des « *troubles secondaires* » ou « *non spécifiques* », que j'ai pu recueillir, s'éloignent plus ou moins de la définition de l'ANAES :

- troubles qui découlent de troubles spécifiques car ces troubles spécifiques occasionnent une gêne dans les apprentissages (entretien n°20) ;
- troubles qui sont autour et qui font que le troubles spécifique est présent (entretien n°14) ;
- nom donné aux difficultés constatées quand on n'est pas sûr qu'elles débouchent sur une dyslexie / dysorthographie (entretien n°2) ;
- difficultés d'apprentissage dans le cadre d'un retard global (entretien n°11) ;
- troubles secondaires, c'est-à-dire moins importants par rapport à d'autres qui sont présent : par exemple, des troubles du langage écrit sont secondaires dans le cadre d'un polyhandicap (entretien n°9) ;
- troubles psychologiques en amont ou en aval d'une pathologie (entretien n°15) ;
- troubles acquis (entretiens n°18 et n°24) ;
- « *quelque chose qui s'est mal passé dans le développement et qui laisse un flou dans les possibilités de jongler d'une stratégie à une autre, parce qu'il y a des stratégies plus ou moins déficitaires et qui ne sont pas concordantes* » (entretien n°19, O9) ;
- séquelles d'une rééducation (entretien n°19).

Je constate donc que la définition exacte des « *troubles spécifiques* » n'est pas connue des orthophonistes que j'ai rencontrés, pas plus d'ailleurs que celle qui concerne les « *troubles secondaires* », que la plupart ont essayé de définir d'après

ce que eux-mêmes entendaient par « *secondaire* », mais qui se révèlent en réalité très peu connus par les orthophonistes interviewés. Cette constatation ne m'étonne pas, dans la mesure où au cours de mes recherches bibliographiques, je n'ai pu trouver aucune mention de ces « *troubles secondaires* » ou « *non spécifiques* » dans la littérature spécialisée. J'imagine qu'a fortiori, un orthophoniste qui travaille en libéral et qui a donc moins de temps que je n'en ai eu pour faire mes recherches, n'apprendra pas par ses lectures ce que sont les « *troubles secondaires* », à moins de consulter les *Indications de l'orthophonie dans les troubles du langage écrit chez l'enfant* publiées par l'ANAES.

Cette méconnaissance des termes de « *troubles spécifiques* » et de « *troubles secondaires* » n'indique cependant pas pour autant que les orthophonistes ne fassent pas la différence entre différents types de troubles. Un orthophoniste m'explique ainsi qu'il y a « *des dysfonctionnements du langage écrit qui sont pathologiques et des dysfonctionnements qui ne le sont pas. Il y a des dysfonctionnements qui sont d'ordre éducatif, d'ordre psycho-affectif, euh, c'est clair je pense que pour les orthophonistes, ce n'est pas de leur ressort* » (entretien n°30, O7), ce qui correspond tout à fait aux définitions des « *troubles spécifiques* » et des « *troubles secondaires* ». Or ce même orthophoniste ne donne pas du tout ces définitions pour « *troubles spécifiques* » et « *troubles secondaires* ». Il fait donc une distinction entre ces troubles mais ne connaît pas la terminologie proposée par l'ANAES.

Par ailleurs, d'après ce que j'ai pu constater au paragraphe 2.1., les orthophonistes libéraux que j'ai interviewés ne se fondent pas prioritairement sur un écart significatif par rapport à la norme pour proposer une prise en charge et surtout, ne refusent pas de prendre en charge sur la seule constatation d'une absence d'écart significatif. Cependant, l'analyse faite au paragraphe 1.10.5. montre que 17 orthophonistes sur les 31 que j'ai interviewés estiment parfois que les troubles qu'ils constatent chez un enfant ne relèvent pas de leurs compétences mais de celles d'un autre professionnel, professionnel de santé ou d'éducation. J'en conclus que les orthophonistes que j'ai pu rencontrer ne décident pas d'une prise en charge exclusivement sur la base de ce que propose l'ANAES, à savoir l'existence d'un « *déficit durable et significatif* » d'une part, et le fait que le trouble constaté ne puisse « *s'expliquer par une cause évidente* » d'autre part.

Comme me l'explique un orthophoniste, « *primaire ou secondaire, pour moi c'est un débat qui est vain. Ce qui est important, à mon sens, c'est que l'orthophoniste identifie le mieux possible le trouble de l'enfant et sache lui-même comment il se situe par rapport à ça, c'est-à-dire est-ce que c'est son boulot ou ce n'est pas son boulot ? S'il pense que c'est son boulot, il doit le faire, s'il pense que ça relève d'autres professionnels ou d'autres instances, il ne doit pas le faire* » (entretien n°17, O6).

En constatant ce décalage manifeste entre ce que demande l'ANAES et ce que font réellement les orthophonistes libéraux que j'ai pu rencontrer, je ne peux que regretter l'inadaptation, constatée à l'occasion de cette enquête, du modèle "médicalisé" d'évaluation proposé par cette instance : les administrateurs de l'ANAES ont-ils conscience que le bilan orthophonique est avant tout une première rencontre entre deux personnes, dont l'une vient faire de l'autre le dépositaire de sa souffrance ?
La fait que le "facteur humain" ne soit ni mentionné, ni pris en compte dans ces indications de l'ANAES me heurte : comment croire que l'orthophoniste puisse "tirer" de l'enfant qui vient le consulter, dès la première rencontre, un score exact de ses performances ainsi que l'assurance que les troubles constatés ne s'expliquent pas par une autre cause ? Il me semble que tant que ne seront évoqués que des critères scientifiques, issus d'un modèle exclusivement médicalisé, la pratique orthophonique restera toujours en décalage par rapport aux recommandations officielles.

2.2.3. Eléments nécessaires au diagnostic de « *pathologie du langage écrit* »

C'est notamment à travers l'analyse de l'utilisation des tests étalonnés par les 31 orthophonistes que j'ai rencontrés que je peux essayer de comprendre sur quoi ces orthophonistes établissent leur diagnostic de « *pathologie du langage écrit* ».

L'analyse que j'ai faite au paragraphe 1.2. montre que seuls 9 des 31 orthophonistes interviewés semblent utiliser des tests étalonnés en respectant leurs consignes de passation.

Par ailleurs, 8 orthophonistes disent utiliser systématiquement l'étalonnage des tests qu'ils font passer à leurs patients lors d'un bilan de langage écrit (paragraphe 1.3.2.). Pourtant, seuls 7 orthophonistes disent à la fois respecter les consignes de passation et utiliser systématiquement l'étalonnage des tests qu'ils font passer (entretiens n°5, n°8, n°10, n°15, n°21, n°22 et n°23).
Au final, seuls 7 orthophonistes sur les 31 que j'ai rencontrés semblent se servir correctement des tests étalonnés, ce qui me semble peu.

En ce qui concerne l'utilité des tests dans la pose du diagnostic et la décision de prise en charge, il semble que l'évaluation quantitative, que ces tests permettent d'obtenir, soit subordonnée à l'analyse qualitative de ce que produit l'enfant et à l'appréciation subjective que fait l'orthophoniste de la situation de cet enfant (d'après constatations du paragraphe 2.1. et réponses à la question « *de quels éléments avez-vous besoin pour poser un diagnostic de pathologie du langage écrit ?* »).

En conclusion, il apparaît donc bien un décalage entre ce que les orthophonistes interviewés disent faire lors d'un bilan de langage écrit et ce qui paraît dans la littérature à propos de ce même bilan. Ce décalage se situe à deux niveaux :

- d'une part, les tests ne sont pas employés de manière à fournir des scores quantitatifs scientifiquement recevables, c'est-à-dire fiables, par la majorité des orthophonistes que j'ai interviewés (24 orthophonistes sur 31) ;
- d'autre part, pour tous les orthophonistes que j'ai rencontrés, les tests quantitatifs ne sont pas prééminents par rapport à l'analyse qualitative des troubles et surtout à l'idée que l'orthophoniste se fait de la situation de l'enfant.

Parallèlement, il existe aussi un décalage entre les éléments sur lesquels s'appuient la majorité des orthophonistes interviewés pour poser un diagnostic de « *pathologie du langage écrit* » et les caractéristiques diagnostiques qui sont par exemple définies dans la classification DSM IV (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*). Cette classification internationale recommande l'utilisation de tests standardisés pour déterminer l'existence d'un déficit significatif qui se définit généralement « *par une différence de plus de deux écarts-types entre les performances et le quotient intellectuel* ». Les Indications publiées par l'ANAES précisent toutefois que le « *caractère "significatif" et durable du déficit ne pourra être*

affirmé que dans un second temps par des tests quantitatifs associés à une appréciation qualitative du déficit ». Les orthophonistes que j'ai interviewés se fondent effectivement sur une « *appréciation qualitative* » du trouble, mais cette évaluation qualitative apparaît nettement privilégiée par rapport à l'évaluation quantitative, qui, elle, est parfois même inexistante chez certains orthophonistes.

2.2.4. Décalage entre la recherche et la pratique des orthophonistes libéraux ?

Plusieurs orthophonistes évoquent les aspects positifs de la recherche. D'après certains, cette recherche qui existe en orthophonie et qu'ils découvrent à travers des articles dans des revues spécialisées, des ouvrages et/ou des formations :

- répond aux besoins de la pratique (entretiens n°1, n°13, n°20 et n°21),
- permet de faire avancer l'orthophoniste, de faire évoluer sa pratique (entretiens n°11, n°22 et n°30),
- constitue une base à la réflexion personnelle (entretien n°16),
- amène à porter un regard différent sur sa propre pratique (entretien n°11),
- permet à l'orthophoniste de savoir quoi répondre aux parents et d'affiner ses explications (entretiens n°4 et n°5).

En revanche, les orthophonistes que j'ai rencontrés regrettent apparemment une certaine distance entre cette recherche et leur pratique quotidienne dans un cabinet libéral, sans toutefois s'interroger plus avant sur les raisons de cette "distance".

2.3. Les orthophonistes interrogés partagent-ils les mêmes représentations de certaines notions spécifiques à leur profession ?

Pour répondre à cette question, j'ai passé en revue quelques termes spécifiques à l'orthophonie qui ont été abordés au cours des 31 entretiens. Je vais donc tenter de savoir si les orthophonistes que j'ai rencontrés partagent sensiblement les mêmes représentations des termes :

- évaluation et bilan,
- diagnostic orthophonique,
- « *pathologies du langage écrit* »,
- troubles spécifiques et secondaires,
- « *activités métacognitives et métalangagières* »,

certains termes ayant déjà fait l'objet d'un questionnement dans les paragraphes précédents.

2.3.1. Evaluation / bilan

Après avoir demandé à chaque orthophoniste interviewé ce que représentaient, pour lui, les termes d' « *évaluation* » et de « *bilan* », j'ai obtenu les réponses suivantes :

En ce qui concerne tout d'abord **l'évaluation**, pour les 31 orthophonistes interviewés, elle est :

- un état des lieux des capacités et des déficits à un moment donné : pour 12 orthophonistes. Elle paraît alors basée sur une appréciation qualitative de l'orthophoniste (entretiens n°4, n°14, n°17, n°18, n°19 et n°29). 2 orthophonistes insistent plus particulièrement sur le fait de relever les capacités de l'enfant (entretiens n°12 et n°25). S'ajoute à cet état des lieux la notion de tests pour 4 orthophonistes (entretiens n°1, n°8, n°11 et n°20);
- à la fois quantitative et qualitative pour 8 orthophonistes (entretiens n°3, n°5, n°13, n°21, n°22, n°23, n°30, n°31) ;
- ce qui permet de situer un enfant par rapport à:

- une norme : dans ce cas, c'est une évaluation chiffrée qui s'appuie sur des tests (entretiens n°2, n°7, n°15 et n°24),
- une moyenne : l'évaluation est alors plutôt qualitative (entretien n°6),
- un "état" de la situation présente et à venir de l'enfant (entretien n°16) ;

- constituée de l'association de l'anamnèse et des tests : pour 5 orthophonistes. Cette évaluation permet notamment d'obtenir des renseignements sur l'enfant et son milieu familial (entretiens n°9, n°10 et n°27). 2 orthophonistes évoquent également l'importance de l'observation : observation du comportement de l'enfant, de ses relations avec ses parents, etc.

Ainsi, la notion d'évaluation semble n'être que quantitative pour 4 orthophonistes, uniquement qualitative pour 10 orthophonistes et pour les 17 autres orthophonistes, c'est-à-dire la majorité de ceux que j'ai rencontrés, l'évaluation associe des éléments quantitatifs et des éléments qualitatifs, ce qui correspond aux indications de l'ANAES.
La notion d'évaluation n'est donc pas perçue de la même manière par tous les orthophonistes, ce qui me semble expliquer les différentes manières de la pratiquer.

Aux définitions proposées par les 31 orthophonistes interviewés s'ajoute la notion d'évaluation professionnelle évoquée par 4 orthophonistes (entretiens n°17, n°18, n°26 et n°30).

Je souhaite revenir plus particulièrement sur la définition proposée par un orthophoniste (entretien n°30), qui me semble finalement bien résumer quelles formes peut prendre l'évaluation en orthophonie. Pour cet orthophoniste, l'évaluation se situe à plusieurs niveaux dont le champ d'action va en s'élargissant:

- évaluation des troubles à l'aide d'outils (tests, épreuves, batteries, etc.) : c'est l'évaluation la plus simple et celle qui est relative au bilan orthophonique,
- évaluation du patient ou évaluation des paramètres qui vont permettre à l'orthophoniste d'intervenir : elle comprend l'évaluation des capacités mais également de l'environnement du patient. Elle permet de savoir comment aider le patient dans son environnement ;

- évaluation de l'orthophoniste : elle se fait par exemple au moyen d'un entretien tel que celui qui nous réunit, mais également par ce que les patients renvoient, par le contact avec les autres orthophonistes, par la formation, par l'obligation de répondre à certaines normes (notamment dans le compte-rendu) ;
- évaluation de l'orthophonie : elle se fait à travers l'utilisation d'outils statistiques par les Caisses, l'existence d'outils comme les Commissions Paritaires Départementales ou Nationales, le retour que peut faire le tissu social, la progression de la profession, le contact avec d'autres professionnels de santé ou de l'éducation.

En ce qui concerne maintenant la notion de **bilan**, les 31 orthophonistes interviewés en donnent les définitions suivantes :

- il comprend l'anamnèse et l'évaluation pour 12 orthophonistes (entretiens n°1, n°2, n°3, n°5, n°7, n°8, n°10, n°11, n°13, n°23, n°24, n°25) : c'est un état des lieux général qui permet d'appréhender l'enfant dans sa globalité. 2 orthophonistes précisent que cette évaluation est chiffrée (entretiens n°2 et n°3). 1 orthophoniste y ajoute la nécessité de compléter l'anamnèse et l'évaluation par l'observation, notamment du comportement de l'enfant ;
- le bilan consiste en la passation de tests pour 8 orthophonistes (entretiens n°4, n°17, n°18, n°19, n°20, n°26, n°28, n°30) : c'est l'acte de diagnostic, l'outil qui permet d'évaluer un déficit à l'aide de tests ;
- le bilan est en fait l'anamnèse pour 2 orthophonistes (entretiens n°15 et n°31), c'est-à-dire que c'est quelque chose de plus subjectif que l'évaluation ;
- il permet de mettre en avant les points positifs de l'enfant d'après 1 orthophoniste (entretien n°9) ;
- le bilan permet de déterminer, à un moment donné, si une prise en charge est nécessaire ou non, selon 1 orthophoniste (entretien n°16).

Les 7 orthophonistes qui ne sont pas cités ici confondent les notions d' « *évaluation* » et de « *bilan* » : leur définition du bilan est donc la même que celle de l'évaluation.

Les relations entre évaluation et bilan sont de quatre ordres :

- le bilan correspond à la première rencontre, l'évaluation s'étale sur toute la durée de la prise en charge, selon 7 orthophonistes (entretiens n°1, n°5, n°7, n°19, n°20, n°23, n°27) ;
- le bilan est plus global que l'évaluation pour 13 orthophonistes (entretiens n°2, n°3, n°5, n°7, n°8, n°9, n°10, n°11, n°13, n°15, n°24, n°25, n°31) ;
- le bilan correspond aux tests tandis que l'évaluation est plus globale, d'après 5 orthophonistes (entretiens n°4, n°17, n°26, n°28 et n°30) ;
- bilan et évaluation sont similaires pour 7 orthophonistes (entretiens n°6, n°12, n°14, n°21, n°22, n°27 et n°29).

Les orthophonistes interviewés ne semblent donc pas employer les termes d'« *évaluation* » et de « *bilan* » à même escient. Entre collègues, ils emploient donc peut-être les mêmes termes mais sans désigner forcément les mêmes choses. De même, j'imagine que les lectures qui sont faites d'articles de revues scientifiques sont comprises selon les propres définitions du lecteur et non selon celles du chercheur. C'est pourquoi il me paraît important de pouvoir partager, dans une même profession, la même terminologie. Cela peut sinon éventuellement conduire à des incompréhensions entre les orthophonistes cliniciens et les chercheurs par exemple.

2.3.2. Diagnostic orthophonique

Ce terme de « *diagnostic* » semble loin d'être adopté par les orthophonistes que j'ai rencontrés.

D'une part, beaucoup craignent d'emprunter à tort un terme médical ou reprochent justement à ce terme d'être trop médical, donc inadapté à la pratique orthophonique (entretiens n°5, n°6, n°15, n°16, n°19, n°25 et n°27). Une orthophoniste déclare, par exemple, ne pas employer ce terme de « *diagnostic* » parce que ça lui semble « *un grand mot, on n'a jamais tous les éléments de toutes façons… « diagnostic », en principe c'est le médecin qui le fait. Officiellement. Enfin, je ne sais pas si maintenant nous on a droit au diagnostic mais…* » (entretien n°15, O5). Cependant, 3 orthophonistes (entretiens n°17, n°26, n°30) revendiquent ce terme pour leur profession : « *l'orthophoniste, quand il dit : « vous avez tel trouble »,*

ça s'appelle comme ça, et on peut faire ceci ou cela pour essayer de...eh bien ça s'appelle un diagnostic » (entretien n°17, O5). Ils pensent notamment que c'est une « *reconnaissance de la profession justement de dire que nous faisons un diagnostic, bien entendu un diagnostic orthophonique* » (entretien n°30, O6), ce en quoi les rejoint une autre orthophoniste qui estime que poser un diagnostic permet de s'imposer en tant que professionnel (entretien n°5).

D'autre part, le terme « *diagnostic* » se réfère à quelque chose de très précis, il consiste à « *donner un nom à des troubles* », il « *colle une étiquette* » ce qui semble inapproprié à de nombreux orthophonistes parmi ceux que j'ai interviewés (entretiens n°4, n°6, n°9, n°11, n°14, n°18, n°21, n°23, n°24, n°28 et n°31).

Pourquoi leur semble-t-il inapproprié de donner ainsi un nom à des troubles ?

Plusieurs m'expliquent qu'au terme du bilan, il est plutôt rare d'avoir une idée très précise du trouble. Cette idée ne pourra s'affiner qu'au fil des séances.

De plus, les performances qu'a mis en évidence le bilan peuvent varier ensuite, puisqu'elles ont été obtenues dans des conditions particulières, souvent stressantes pour l'enfant (entretiens n°7, n°9, n°14, n°22, n°24,n°29). Il est donc difficile pour ces orthophonistes de donner aux troubles mis en évidence un nom qui risque ensuite de coller à l'enfant, même si ses troubles évoluent par la suite. C'est pourquoi ces orthophonistes préfèrent prendre leurs précautions avant d'énoncer un terme diagnostique: « *c'est toujours un diagnostic entre guillemets, points de suspension et voir comment il évolue* » (entretien n°29, O3).

Tous ces orthophonistes estiment donc qu'il est souvent prématuré de vouloir poser un diagnostic à l'issue d'un bilan, et a fortiori d'un bilan de langage écrit. Je remarque en effet que le terme « *diagnostic* » est souvent associé aux termes « *dyslexie - dysorthographie* » dans les propos des orthophonistes interviewés et que le flou qui entoure les critères diagnostiques de ces troubles du langage écrit empêche bien souvent de poser un diagnostic. Parce que, pour un certain nombre d'orthophonistes, poser un diagnostic semble se résumer à dire s'il y a une dyslexie et/ou une dysorthographie. Or, comme le rappelle une orthophoniste, « *c'est quand même un diagnostic que de dire que ça n'a pas de nom, mais de dire qu'il y a ceci ou cela qui ne marche pas* » (entretien n°11, O3). Ces orthophonistes n'estiment pas poser un diagnostic s'ils n'évoquent pas un nom précis de pathologie, alors qu'un diagnostic

peut également consister en un « *jugement porté sur une situation, sur un état* » (définition du Petit Larousse, 1990).

D'après les témoignages que j'ai pu recueillir, le terme de « *diagnostic* » semble surtout recouvrir pour les orthophonistes le fait de pouvoir donner un nom précis à des troubles. Or, dans le domaine du langage écrit, cela paraît très difficile pour les orthophonistes cliniciens, étant donné les apparentes difficultés qu'ils rencontrent à retrouver la définition des dyslexies et des dysorthographies dans les troubles qu'ils sont amenés à évaluer en cabinet libéral.

Une autre donnée me semble contribuer à expliquer la difficulté qu'ont les orthophonistes à poser un diagnostic dans le domaine du langage écrit : la portée psychologique et sociale qu'a acquis le terme « *dyslexie* » à travers sa vulgarisation par les médias. Une grande majorité des orthophonistes que j'ai rencontrés a évoqué la difficulté à employer un mot qui fait peur aux parents, qui véhicule la notion de "tare", de handicap scolaire définitif. En revanche, le terme « *dysorthographie* » est employé beaucoup plus facilement, ce qui semble corroborer mon hypothèse puisque ce terme-là n'a pas bénéficié d'une couverture médiatique telle que la dyslexie.

Dans le domaine du langage écrit, le terme de « *diagnostic orthophonique* » n'est donc adopté que par une minorité des orthophonistes que j'ai pu interviewer. Les témoignages recueillis me donnent à penser que cela reste étroitement lié à l'incertitude des définitions que donnent ces orthophonistes au sujet des « *pathologies du langage écrit* ».

2.3.3. « *Pathologies du langage écrit* »

Ce terme ayant déjà été l'objet d'investigation dans le paragraphe 1.9. de ce chapitre, il convient de s'y référer.

2.3.4. « *Troubles spécifiques* » / « *troubles secondaires* »

La terminologie « *troubles spécifiques* » et « *troubles secondaires* » ne paraît pas familière aux orthophonistes interviewés, comme j'ai pu le remarquer lors des entretiens que j'ai menés (cf. paragraphe 2.2.2.). Pourtant, quelques orthophonistes semblent toutefois faire la distinction entre ces deux sortes de troubles, sans les désigner toutefois par ces termes.

Pourquoi ces termes sont-ils finalement très peu connus des orthophonistes libéraux de mon enquête ?

D'une part, je pense que ces termes (ou en tout cas le terme de « *troubles secondaires* ») ne sont pas assez diffusés dans la littérature spécialisée.

D'autre part, la plupart des orthophonistes interviewés qui disaient avoir déjà vu ou entendu ces termes se révélaient pourtant incapables de les définir. J'imagine donc que cette distinction entre troubles dits « *secondaires* » et troubles dits « *spécifiques* » ne parle pas aux orthophonistes cliniciens, tout simplement parce qu'elle est très difficile à faire dans la pratique, face à des patients qui souffrent, qui sont angoissés, qui stressent lorsqu'ils sont évalués. Les orthophonistes libéraux ne paraissent tout simplement pas se représenter les « *pathologies du langage écrit* » en ces termes de « *spécifiques* » ou de « *secondaires* ».

2.3.5. « *Activités métalangagières et métacognitives* »

Le lecteur pourra se référer au paragraphe 1.8. de ce chapitre qui traite de ces notions.

Conclusion

Pour conclure, aucun des termes proposé aux orthophonistes que j'ai rencontrés ne semble véhiculer la même représentation pour tous. Je distingue bien sûr des tendances générales de définitions mais aucune ne fait l'unanimité.
J'avance deux explications à cela :

- certains termes tels « *troubles secondaires* » et « *activités métalangagières et métacognitives* » paraissent ne s'être qu'encore très peu diffusés dans le milieu orthophonique, probablement par manque d'articles de revues spécialisées les concernant,
- un terme tel que « *troubles spécifiques* » n'est que rarement appelé à être utilisé en cabinet libéral, si bien que sa définition exacte peut plus ou moins tomber dans l'oubli.

Par ailleurs, l'absence de consensus autour des définitions des termes « *évaluation* », « *bilan* », « *diagnostic* », « *pathologies du langage écrit* » ou encore « *troubles spécifiques* » me semble refléter le malaise qu'éprouvent les orthophonistes libéraux interviewés en ce qui concerne l'évaluation initiale des troubles développementaux du langage écrit. Ce malaise découle, à mon sens, de l'impossibilité pour les orthophonistes libéraux de s'appuyer sur des données récentes paraissant dans la littérature spécialisée, puisque la recherche actuelle est plutôt axée sur les « *troubles spécifiques du langage écrit* » qui ne semblent représenter qu'une minorité des troubles rencontrés en cabinet libéral.
Le décalage existant dans le domaine du langage écrit entre la littérature et la pratique des orthophonistes libéraux pourrait, selon moi, contribuer à expliquer le caractère souvent vague des représentations que se sont construites les orthophonistes interviewés au sujet de certains termes spécifiques à l'orthophonie. Le Dictionnaire d'orthophonie avait justement tenté de proposer des définitions qui soient communes à toute la profession. Cependant, s'il faut en croire les résultats de mon enquête, l'existence d'un dictionnaire spécifique à la profession semble insuffisante pour fédérer les représentations de tous les orthophonistes.

Chapitre 2 : Analyse en lien avec la seconde hypothèse : l'entretien comme outil favorisant un "retour réflexif" de l'orthophoniste interviewé sur sa propre pratique

D'une part, les entretiens menés dans le cadre de mon enquête ont permis de recueillir un matériau très riche, susceptible d'apporter des renseignements sur les pratiques orthophoniques concernant l'évaluation initiale des troubles développementaux du langage écrit.

D'autre part, cette enquête a plus précisément concerné 31 orthophonistes avec qui j'ai mené des entretiens qui, du fait de leur caractère interactif, ont entraîné des changements chez les interviewés sur trois plans :

- l'entretien a pu être l'occasion d'un apport d'informations nouvelles pour chaque orthophoniste interviewé ;
- des changements, au niveau de la pratique, ont pu être occasionnés par le questionnaire de M. BOT ;
- des déclarations d'orthophonistes interviewés laissent envisager que cette méthode leur permet un "retour réflexif" sur leur propre pratique.

1. Apport d'informations nouvelles

Un bénéfice possible de cette enquête, qui a débuté avec le questionnaire de M. BOT, est d'avoir peut-être élargi le champ de connaissances des orthophonistes qu'elle a concernés.

Pour tenter de vérifier cette idée, qui reste pour l'instant une hypothèse, j'ai fait une comparaison entre les réponses données à une question de M. BOT concernant la connaissance, par les questionnés, de l'ANAES et celles que j'ai obtenues de ces mêmes personnes. J'ai vérifié si les personnes qui avaient répondu dans

le questionnaire ne pas connaître l'ANAES disaient désormais la connaître au cours de l'entretien mené avec elles.

Parmi les 31 orthophonistes de ma population, 6 avaient répondu au questionnaire que l'ANAES leur était inconnue. Au cours des entretiens, 3 de ces orthophonistes ont répété ne pas connaître l'ANAES. Si la question posée par M. BOT n'a pas eu pour effet de conduire ces 3 personnes à se renseigner sur cet organisme inconnu, en revanche, il est intéressant de constater que les 3 autres orthophonistes, ayant déclaré ne pas connaître l'ANAES, semblent être déjà un peu plus familiarisés avec ce sigle : l'une de ces orthophonistes déclare avoir « *déjà lu ce mot-là dans l'Orthophoniste*[197] » (entretien n°27, O48) tandis qu'une autre pense également qu'elle a « *déjà vu ces initiales-là effectivement quelque part, oui. J'ai dû voir ça dans les, on est très bien informé par le syndicat ici [...]. C'est donc là-dedans que j'ai dû voir ça, et puis dans l'Orthophoniste ils en parlent de temps en temps* » (entretien n°14, O43), sans toutefois référer au questionnaire de M. BOT. Il semble pourtant que c'est en remplissant ce questionnaire que ces 2 orthophonistes ont lu pour la première fois le nom de cet organisme. Je postule que le fait d'avoir rencontré ce nom quand elles ont rempli le questionnaire les y a probablement rendues plus attentives au cours de leurs lectures ultérieures.

La dernière orthophoniste de ce groupe de 6 ne connaissant pas l'ANAES au début de l'enquête déclare, quant à elle, avoir vu ce terme pour la première fois dans le questionnaire de M. BOT. C'est donc un terme qu'elle identifie quand je le lui propose.

Il est cependant regrettable que cet item du questionnaire n'ait pas éveillé davantage de curiosité chez les orthophonistes ignorant l'existence de l'ANAES : en effet, aucune des 3 orthophonistes citées ne connaît actuellement l'ANAES autrement que par son acronyme. Cependant, nous pouvons espérer que le fait que ces 6 orthophonistes, qui ne connaissaient pas du tout l'ANAES au début de l'enquête, aient lu puis entendu ce nom, soient à l'avenir plus attentives en le rencontrant à nouveau.

La comparaison entre des réponses obtenues au questionnaire et des dires recueillis lors d'entretiens permet de donner une idée du bénéfice possible d'une telle

enquête, même si le bénéfice espéré n'est pas à la mesure du bénéfice réel, si toutefois un bénéfice "réel" peut être estimé. C'est pourquoi je ne peux me baser que sur certaines remarques pour envisager le gain éventuel qu'a pu apporter chaque entretien, ne serait-ce qu'au niveau des idées ou des réflexions suscitées.
Par exemple, certains orthophonistes m'ont parfois avoué ne s'être jamais posé la question que j'avançais : « *je ne sais pas, je n'ai pas trop d'avis, je n'ai jamais trop pensé à ça* » (entretien n°2, O63), « *je n'y ai jamais réfléchi à vrai dire* » (entretien n°13, O43) ou encore « *alors ça, je ne sais pas, je n'y ai pas réfléchi !* » (entretien n°20, O61). Une orthophoniste me déclare encore : « *Oui, ça me paraît compliqué comme question (rire) ! Je suis désolée ! Oui, il faudrait réfléchir à ça, oui, ça se réfléchit (rire)! Non, mais euh, c'est intéressant ! Mais oui, pas facile de répondre à ça...* » (entretien n°28, O72). Dans ces cas-là, il a été intéressant de chercher à provoquer cette réflexion qui ne préexistait pas à l'entretien. D'où des tâtonnements, des incertitudes, des revirements : « *donc en fait du coup ça peut s'objectiver, donc c'est très idiot ce que je dis ! Mais euh... je suis en train de réfléchir en même temps que je vous parle ! [...] enfin, je suis désolée, à chaque fois je suis le cours de ma pensée mais...*» (entretien n°28, O71). Je pense qu'amener ainsi un professionnel à réfléchir sur certains points qui ne l'ont jamais interpellé peut lui permettre d'élargir ses vues sur sa pratique ou plus généralement sur sa profession.

A l'occasion de certains entretiens, l'orthophoniste interviewé a parfois pris conscience de son ignorance sur des points particuliers. Ainsi, lorsque par exemple j'ai évoqué les indications de l'ANAES concernant le langage écrit chez l'enfant, une orthophoniste m'a avoué ne pas savoir ce que c'était : « *Non, c'est quoi ? C'est des indications sur comment prendre en charge ? Pardon, j'ai honte (rire) !* » (entretien n°14, O45). Cette question a donc eu au moins le mérite de l'interpeller. En revanche, rien ne permet de dire que cette orthophoniste va ensuite aller se renseigner sur ces indications de l'ANAES...

---

[197] Revue publiée par le syndicat majoritaire des orthophonistes, la FNO (Fédération Nationale des Orthophonistes).

Pour certains des orthophonistes que j'ai rencontrés, j'ai réellement eu l'impression d'apporter une information nouvelle ou une idée novatrice par rapport à leur pratique habituelle. Par exemple, alors que j'évoquais une fois encore les indications de l'ANAES, une orthophoniste s'est enquis de l'endroit où elle pouvait les retrouver : « *Ben je vais y aller. Je suis contente de le savoir (rire) ! On ira voir !* » (entretien n°21, O42). Cette réaction est tout à fait encourageante et montre que ce type d'entretien peut réellement amener des personnes à s'informer sur des points qui leur étaient jusqu'alors inconnus.

L'autre impact possible de l'entretien peut se situer au niveau de l'apport d'idées novatrices. Ainsi, la question concernant l'utilisation en bilan des « *activités langagières et métacognitives* » a interpellé 2 orthophonistes en particulier : « *ça c'est peut-être un manque, je ne le fais pas en bilan, mais je le fais en rééducation par contre. Je devrais peut-être plus le faire en bilan effectivement. C'est une bonne idée (rire) !* » (entretien n°8, O47). L'autre orthophoniste exprime sensiblement le même avis : « *Mais euh pourquoi, ce que c'est que lire et tout ça, non, je n'ai jamais pensé à poser cette question. Ce n'est pas une mauvaise idée d'ailleurs (rire) !* » (entretien n°27, O40).

L'enquête, d'abord menée à travers un questionnaire puis des entretiens, a donc pu apporter des informations nouvelles aux orthophonistes concernés. Cependant, le bénéfice réel d'une telle enquête est difficilement évaluable.

Il m'a toutefois paru intéressant de tenter de savoir si certains de ces orthophonistes ayant rempli le questionnaire de M. BOT avaient mis à profit les éventuelles interrogations suscitées. C'est pourquoi j'ai essayé de mettre en évidence d'hypothétiques changements qui auraient pu intervenir après l'enquête de M. BOT dans la pratique des orthophonistes.

2. *Changements constatés depuis le questionnaire de M. BOT*

Dans le contexte actuel de maîtrise médicalisée des dépenses de santé, l'accent est mis sur la qualité des soins qui doit permettre de réguler le système de santé.

En 2002, le syndicat majoritaire des orthophonistes, la Fédération Nationale des Orthophonistes (FNO), a signé un Accord de Bon Usage des Soins (AcBus) qui engage toute la profession à prendre en compte une *« architecture rédactionnelle des comptes-rendus de bilans orthophoniques »*.

Depuis le moment où a été rempli le questionnaire de M. BOT, c'est-à-dire au début de l'année 2003, tous les orthophonistes libéraux se sont vu proposer de signer un Contrat de Bonne Pratique (CBP) qui les engage individuellement sur trois points :

- assister chaque année à une formation continue conventionnelle,
- transmettre des comptes-rendus de bilans orthophoniques réalisés dans les conditions prévues par la nomenclature,
- participer à des actions d'information à destination des assurés.

Les formations conventionnelles proposées ainsi que les types de comptes-rendus qui sont demandés vont dans le même sens : inviter les orthophonistes à présenter davantage d'éléments quantitatifs pour justifier leurs prises en charge. La conséquence directe de cette impulsion donnée par les Caisses d'Assurance Maladie concerne l'utilisation des outils d'évaluation, c'est-à-dire les tests étalonnés.

Le questionnaire de M. BOT a donc précédé cette proposition de signature d'un CBP. J'avance l'idée qu'il a permis d'impulser la dynamique de changement chez certains orthophonistes. Car j'ai pu constater, en menant mes entretiens, qu'il y avait effectivement eu des changements au niveau de la pratique de bilans de certains orthophonistes, et ce, depuis qu'ils avaient rempli le questionnaire de M. BOT.

Les principales modifications sont apparues dans l'utilisation des outils d'évaluation : certains orthophonistes essayent les utiliser davantage et avec plus de rigueur, c'est-à-dire en s'efforçant de mieux respecter les consignes de passation et

de plus tenir compte de l'étalonnage. J'ai trouvé cette préoccupation d'utiliser davantage et mieux les tests chez 9 orthophonistes parmi les 31 que j'ai interviewés. 2 autres orthophonistes expriment une volonté de se conformer à ce qui est demandé mais ne sont pas encore entrées dans cette démarche (entretien n°11 et n°25) : l'une parle ainsi d'acquérir un test de langage écrit, la BELEC, « *pour avoir vraiment quelque chose, parce qu'à mon avis, on va y être obligé plus ou moins par la CPAM (rire) !* » (entretien n°25, O27). Une autre orthophoniste admet que « *les tests, c'est vraiment un truc qui [lui] pose question actuellement* » (entretien n°29, O8).

Parmi ceux des orthophonistes qui ont effectivement changé leur pratique de bilans, la plupart attribue ce changement au contexte actuel qui les y incite. Ainsi, le CBP a encouragé par exemple 2 orthophonistes à s'engager dans une démarche d'auto évaluation. Ces 2 orthophonistes estiment ainsi devoir être capables de respecter « *cet engagement à travailler avec plus de rigueur* » (entretien n°12, O48) avant de le signer. L'une s'efforce d'utiliser maintenant des tests étalonnés tels que BELEC et E.CO.S.SE depuis qu'elle a suivi une formation conventionnelle : elle n'a pas encore signé le CBP « *parce que j'estime que si je l'avais déjà signé, je ne le respecterais pas. Donc je le signerai quand je serai capable de respecter cet engagement* » (entretien n°12, O48). L'autre orthophoniste ne l'a pas encore signé lui non plus « *tout simplement parce que je ne suis pas certain d'avoir une bonne pratique professionnelle. Donc il faut que je m'interroge d'abord (rire) avant de m'engager par contrat, que je m'auto-évalue, est-ce que j'ai une bonne pratique professionnelle ? Mais je vais le signer, oui* » (entretien n°30, O61). La proposition de signer un CBP a donc un effet direct sur la réflexion de certains orthophonistes à propos de leur pratique.

Les formations conventionnelles semblent également influer sur la prise de conscience qu'un meilleur usage des tests est maintenant nécessaire pour être crédible, vis-à-vis notamment d'autres professionnels de santé ou de l'éducation. Une orthophoniste me déclare, par exemple, qu'assister à une formation conventionnelle sur le bilan de langage écrit l'a « *amenée à plus utiliser les tests que j'avais mais que je n'avais pas encore utilisés ou que je n'utilisais que partiellement. Et à me dire, bon ben là il faut vraiment que je les utilise complètement* » (entretien n°22, O54). Un autre orthophoniste reconnaît qu' « *il y a un an, c'est vrai qu'on n'était*

pas encore totalement dans cette perspective-là » (entretien n°20, O20) et dit que la formation conventionnelle sur le bilan de langage écrit à laquelle elle a assisté lui « *a permis d'être encore plus précise et plus sûre* » (entretien n°20, O23).
Une orthophoniste me déclare ne pas réussir à entrer dans cette démarche de "testing". Toute sa carrière s'est construite en privilégiant l'aspect psychologique de la relation orthophoniste-patient. Elle perçoit donc les tests comme très réducteurs et pas du tout adaptés à sa conception de l'orthophonie. Or, « *le problème est ravivé avec justement les dernières formations de bilans obligatoires par la Sécu, tout ces trucs-là. Ça a toujours été un problème pour moi de toutes façons. Mais disons que le problème n'était pas crucial avant, mais ça commence à le devenir (rire) ! A tel point que j'envisage d'arrêter de travailler !* » (entretien n°15, O1).
La dynamique actuelle insufflée par les Caisses d'Assurance Maladie amène finalement un certain nombre d'orthophonistes à utiliser les tests surtout « *pour tranquilliser la Sécu* » (entretien n°19, O10), à avoir des « *choses normatives* » parce qu'« *on est quand même poussé à ça en ce moment ! C'est la dynamique actuelle* » (entretien n°28, O19).

Pourtant, tous les orthophonistes interviewés insistent sur le fait que cet abord purement quantitatif n'est pas suffisant, qu'il doit être complété par d'autres éléments qui ne se mesurent pas et qui sont parfois difficilement palpables. Les orthophonistes qui travaillent depuis le plus longtemps semblent les plus inquiets : « *je sens un effet très réducteur à l'impulsion qu'on est en train de donner au niveau de la Sécurité Sociale, pour enfermer le patient dans des chiffres révélés par les bilans [...]. C'est vrai que c'est important d'avoir des outils comme ça qui soient à mettre en face de la Sécurité Sociale, mais je panique énormément s'il n'y a plus que ça qui est reconnu et qu'on informatise tout ça, et que les patients qui sont en deçà, eh bien il n'y a pas, les patients qui sont au dessus, il y aura, etc.* » (entretien n°19, O10).
Il est évident qu'à partir du moment où un orthophoniste se sert de tests de manière contrainte, alors qu'il n'est pas convaincu de leur nécessité, il y a toujours le risque que cet outil soit mal utilisé. L'autre inconvénient est que cela peut rendre le bilan initial encore plus difficile qu'il ne l'est déjà, d'où des adaptations parfois étonnantes : « *Mais moi je ne me vois pas faire un test le jour du bilan. Parce que je serais la première paniquée ! Autant que l'enfant, sinon plus ! Et pourtant il faudrait que je m'y mette, hein...* » (entretien n°15, O7). Il me semble tout à fait compréhensible que des

orthophonistes qui exercent depuis longtemps, qui ont vu passer un certain nombre de modes, aient du mal à s'adapter à cette nouvelle orientation qui va à l'encontre de ce qu'ils pratiquent depuis des années. Il est vrai que chacun devrait pouvoir remettre en question sa pratique au fur et à mesure des nouvelles découvertes dans le domaine de l'orthophonie. J'imagine cependant qu'il est difficile pour ces orthophonistes expérimentés de voir remis en cause ce *« sens clinique »* sur lequel ils se sont appuyés pendant toute la durée de leur pratique, au profit de résultats chiffrés à comparer à une norme. D'autant plus que cette *« intuition clinique »* semble réellement exister dans la profession d'orthophoniste : les 31 orthophonistes interviewés l'ont tous évoqué sous une forme ou sous une autre. C'est pourquoi il serait normal que ce « *sens clinique* » soit reconnu par les instances médicales qui ont velléité de contrôle sur les orthophonistes, à condition, bien entendu, de le formaliser, de le mettre en mots, de le circonscrire.

Parmi les orthophonistes qui semblent avoir changé leur pratique du bilan initial de langage écrit depuis début 2003, une orthophoniste n'attribue pas au contexte actuel le fait qu'elle essaye d'utiliser les tests dans leur intégralité et correctement. Par rapport au respect des consignes de passation d'un test par exemple, elle dit qu'elle « *commence à la faire, parce que je me rends compte que finalement, c'est bien de l'utiliser dans son intégralité et correctement. Ça donne un bon aperçu et au moins, on peut dire précisément, disons que c'est plus facile surtout pour parler aux gens extérieurs [...]* » (entretien n°13, O11). Elle a signé le CBP parce qu'elle estime que « *ça ne change rien au niveau de ma pratique, comme j'essaie d'utiliser de plus en plus des outils standardisés, ça va très bien [...]* » (entretien n°13, O41). Cette orthophoniste semble donc avoir commencé à changer sa façon d'utiliser les tests avant de recevoir le CBP, en se rendant compte par elle-même des avantages à les utiliser intégralement et correctement.

Le changement, dont me font part les 8 orthophonistes que j'ai cités jusqu'à présent, semble donc plus ou moins initié par les mesures prises au niveau de l'Assurance Maladie. Je pense toutefois que le fait de remplir le questionnaire de M.BOT a pu permettre à ces orthophonistes de s'engager sur cette voie du changement en les incitant à s'interroger sur leur pratique.

Je souhaite justement m'attarder sur le cas d'une orthophoniste qui déclare avoir modifié ses bilans de langage écrit après avoir rempli le questionnaire de M.BOT : « *depuis que j'ai rempli le questionnaire de l'année dernière, disons qu'il y a beaucoup de choses qui ont changé* » (entretien n°23, O4). Le questionnaire de M. BOT a donc nettement servi de déclencheur pour cette jeune orthophoniste, diplômée en 2000.

Mais en quoi le fait de remplir ce questionnaire a-t-il provoqué un changement chez cette personne ? Elle-même l'analyse très bien : « *je dirais, le fait d'avoir posé les questions, donc j'ai répondu brut de décoffrage au questionnaire, il y a des incohérences qui me sont apparues que j'ai essayé de travailler depuis* » (entretien n°23, O23). Donc le fait de s'être posé des questions à propos de sa pratique, d'avoir lu et opté ou non, par écrit, à des éléments expliquant sa manière de faire lui a permis de prendre le recul nécessaire pour porter un regard critique sur sa propre pratique. Je pense que ce recul a été rendu possible par le fait que remplir ce questionnaire a finalement concrétisé sa manière de travailler. C'est en voyant matérialisées sur du papier les procédures qu'elle utilisait habituellement qu'elle a pu prendre conscience de leurs incohérences. Ce questionnement auquel l'a menée l'enquête de M. BOT lui a permis de progresser, comme elle l'indique elle-même : « *Mais je vois en peu de temps, puisque le questionnaire, j'ai dû y répondre il y a un an, un an et demi, je ne sais pas, quand je vois comme ça m'a fait progresser de me questionner là-dessus et puis de me coller un peu…bon, j'ai encore du boulot, hein, mais… Je dirais, les rééducations que j'ai commencées à cette période-là, elles sont quasiment toutes finies* » (entretien n°23, O29).

Ainsi, outre le fait qu'il a permis de recueillir un grand nombre d'informations sur les pratiques orthophoniques en matière d'évaluation initiale des troubles développementaux du langage écrit, le questionnaire de M. BOT a également permis à au moins une orthophoniste de prendre conscience des incohérences de sa pratique afin d'y remédier. Je pense que ce questionnaire a contribué à la modification de la pratique de certains orthophonistes, notamment au niveau de l'utilisation des outils d'évaluation.

Je souhaiterais maintenant revenir, dans une troisième partie, sur cette idée de "*prendre du recul par rapport à sa pratique*" et ce, dans le cadre de ma propre

enquête. Je pense en effet que la méthode d'entretien a pu favoriser ce que j'appelle un "*retour réflexif*" des orthophonistes sur leur propre pratique.

3. *"Retour réflexif" induit par l'entretien*

Il me semble nécessaire de rappeler avant tout quelle est la situation des orthophonistes qui travaillent en libéral. Connaître cette situation peut, selon moi, permettre de comprendre pourquoi chaque entretien mené a pu éventuellement susciter un "retour réflexif" de l'orthophoniste interviewé sur sa propre pratique.

3.1. Situation des orthophonistes

Tout au long de mon enquête, j'ai rencontré des orthophonistes qui m'ont fait part de leurs doutes quant à leur manière de pratiquer leur métier. Je dois avouer qu'en tant qu'étudiante, j'ai d'abord été étonnée de découvrir tant d'incertitude au sein de la profession. Durant mes trois premières années d'études, j'avais pensé pouvoir trouver les réponses à mes nombreuses questions dans l'exercice de la profession d'orthophoniste. J'ai pris conscience au cours de mon enquête qu'un orthophoniste se pose bien souvent des questions tout au long de sa carrière. Une orthophoniste récemment diplômée m'expliquait ainsi : « *[...] je trouve que c'est vachement difficile dans notre métier parce qu'on est obligé de se remettre en question soi-même, on n'a jamais personne... [...]. Des fois tu rentres chez toi le soir et tu te dis : « je n'ai pas fait ce qu'il fallait, qu'est-ce qui n'allait pas ? Pourquoi ça n'a pas marché ? ». Et c'est pénible franchement parce que tu aimerais bien des fois qu'il y ait quelqu'un qui te dise : « ben voilà pourquoi c'est pas bien et pourquoi tu n'as pas bien travaillé aujourd'hui ». Quand tu vas en formation, tu apprends plein de trucs et justement, c'est l'occasion de poser des questions à des gens qui savent peut-être mieux que toi dans certains domaines* » (entretien n°27, O47). Cette orthophoniste met en mots ce qui semble être le manque principal des orthophonistes libéraux : l'absence de retour sur ce qu'ils font.

En effet, il faut bien avoir à l'esprit qu'en exerçant seul tous les jours dans son cabinet libéral, l'orthophoniste n'a pas de regard extérieur sur ce qu'il fait. Les questions qu'il se pose restent dans le cadre restreint de ses connaissances, de son expérience personnelle et professionnelle. Les seuls apports extérieurs dont il peut bénéficier pour faire évoluer ses idées et donc sa façon de procéder, proviennent de ses lectures (qu'il interprète d'ailleurs forcément à sa manière) et les formations auxquelles il participe. Mais il reste en revanche seul juge de sa pratique. D'où l'importance, évoquée par quelques orthophonistes, d'accueillir des stagiaires qui interrogent, portent un regard critique et/ou apportent éventuellement des connaissances. Par exemple, lorsque nous parlions des tests utilisés, une orthophoniste m'a déclaré : « *J'aimerais, je me souviens, on nous en avait présenté un, c'était le BELEC je crois, et j'aimerais bien le revoir, enfin que déjà on nous le représente. Parce que ma petite stagiaire m'en a parlé, elle m'a dit qu'il était bien, alors…* » (entretien n°25, O27). Dans ce cas-là, la stagiaire amène son maître de stage à s'intéresser à un test qu'elle avait relégué dans un tiroir après ses études. Cette même orthophoniste dit également tester maintenant la « *conscience phonologique* » lors d'un bilan de langage. Elle a remarqué que cet aspect lui manquait dans son bilan « *en en parlant avec ma collègue, en lisant dans les bouquins et puis j'ai eu une stagiaire, elle m'en a parlé, elle m'a dit : « oh, c'est important, ils nous disent que c'est important ! » et je me suis dit oui, c'est vrai que moi je le fais après, pendant la rééducation, mais au bilan, je ne le faisais jamais. Finalement, je le fais un petit peu au bilan* » (entretien n°25, O12).

Je remarque aussi dans ce témoignage l'importance des discussions avec les collègues, notamment quand plusieurs orthophonistes travaillent dans le même cabinet : « *on travaille beaucoup ensemble, c'est : « ben tiens, je ne comprends pas, est-ce que tu peux venir ? », « ah, oui, effectivement. Je le sens comme ça. », « ah ben c'est bien ce que je pensais, d'accord, OK, je ne me suis pas trompée ! ». C'est vraiment, oui, c'est vraiment dans l'échange* » (entretien n°21, O15).

Tous les orthophonistes n'ont cependant pas toujours l'opportunité de pouvoir échanger avec leurs collègues, quand ils n'ont pas la chance de partager leur cabinet avec un ou plusieurs autres orthophonistes. Une orthophoniste remarque ainsi qu' *« il y a des gens qui acceptent de répondre et puis il y a des gens qui ne veulent pas parler de leur pratique. Je le sais parce que euh, enfin, on le sait, on en parle, et il y a des gens qui n'en parlent pas, ou qui bluffent, mais on voit bien (rire) !*

Ou qui n'osent pas avouer, il y a des gens qui disent : « alors moi, dans mon anamnèse, je... » et on voit bien que ce n'est pas vrai ! » (entretien n°11, O25). il paraît plus difficile pour un orthophoniste de pouvoir échanger sur des pratiques lorsqu'il ne partage pas avec un collègue l'intimité d'un cabinet.

Partant de ce constat de fréquent isolement des orthophonistes, il n'y a finalement rien d'étonnant à constater l'intérêt dont font preuve les orthophonistes interviewés au sujet de ce que leurs collègues ont répondu : « *Vous leur avez posé la question, qu'est-ce qu'elles disent ?* » (entretien n°12, O24), « *Les autres orthophonistes, ils disent quoi ? Ils sont comme moi (rire) ou ils sont tous sûrs d'eux ?* » (entretien n°27, O67), « *Par rapport à mes collègues, ça te semble à peu près dans la même lignée ?* » (entretien n°24, O50). Au delà de l'intérêt porté aux réponses des collègues, je peux aussi percevoir un semblant d'inquiétude que j'interprète comme la crainte de mal faire ou peut-être d'être trop "hors norme". D'où le côté rassurant pour certains de quelques pourcentages de réponses obtenues au questionnaire de M. BOT que je leur propose : « *Ca me rassure (rire) ! Ca me rassure parce que par rapport à, parce que la nouvelle nomenclature, ça ça m'a fait un peu paniquer, c'est vrai. La nouvelle nomenclature, toutes les nouvelles directives qu'ils voudraient faire passer, je me suis dit, ça veut dire quoi ? Je suis une orthophoniste originale ou quoi ? J'avais l'impression que tout le monde pensait ça du coup. Et en fait, là, les 22%, ça me rassure, je me dis que tout compte fait, c'est ceux qui ont fait la nouvelle nomenclature et dans les Caisses qui sont à côté de leurs...(rire)* » (entretien n°6, O17). Une autre orthophoniste déclare : « *[...] je pensais que j'étais une mauvaise élève et qu'il y en avait plus qui respectaient* » (entretien n°9, O27). Ces résultats leur permettent donc de constater qu'ils ne sont pas seuls dans leur cas, que d'autres orthophonistes partagent leur façon de faire.

L'ensemble de ces constatations met bien en évidence le besoin d'échanges des orthophonistes libéraux que j'ai rencontrés et leur désir de retour sur leur propre pratique. Dans ces conditions, le fait d'avoir un entretien avec une étudiante a pu, chez certains, favoriser ce que j'appelle un "retour réflexif".

3.2. L'existence d'un "retour réflexif"

Au cours de chaque entretien, j'ai pu mettre en exergue des incohérences relevées par M. BOT dans les réponses obtenues à son questionnaire. Certains orthophonistes ont alors pu porter un regard critique sur certaines pratiques révélées par les réponses au questionnaire : c'est « *drôle* », c'est « *particulier* » (entretien n°9, O17), cela semble « *contradictoire* » (entretien n°15), ce n'est « *pas trop logique* » (entretien n°23). Ces contradictions les ont parfois conduit à poser des questions : comment évaluer sa progression quand on ne tient pas compte de l'étalonnage ? (entretien n°10) A quoi ça sert de faire un test étalonné si l'étalonnage n'est pas utilisé ? (entretien n°15).
Tous les résultats du questionnaire proposés encourageaient donc les orthophonistes interviewés à donner un avis sur les pratiques de collègues, très peu s'étant "reconnus" dans ces réponses contradictoires.

Cependant, le but ultime de mes entretiens était de favoriser chez chaque orthophoniste un regard critique sur sa propre pratique. En expliquant ce qu'il fait, en répondant à mes questions qui révèlent parfois des points plus flous ou plus délicats, chaque orthophoniste peut prendre du recul par rapport à sa propre pratique et prendre conscience de certaines réalités qui ne correspondent pas forcément à ce qu'il estime devoir faire en théorie.
Mettre en mots ce qui était resté jusqu'à présent essentiellement du domaine de l'action, peut donc favoriser, selon moi, une autocritique de la part de l'orthophoniste : c'est ce que j'appelle un "retour réflexif sur sa propre pratique".

J'ai pu relever tout au long des entretiens des marques du cheminement de la réflexion des orthophonistes interviewés, c'est-à-dire justement ce qui constitue ce "retour réflexif".

J'ai distingué trois niveaux de réflexion selon les paroles relevées :

Au premier niveau tout d'abord, le fait de donner des explications sur ce qu'ils font quotidiennement permet à certains des orthophonistes interviewés d'avoir ainsi

une vue d'ensemble de leur pratique et d'en dresser une sorte de bilan : « *En fait, j'ai appris à faire sans [test], voilà ! C'est ce qui ressort, je m'en rends compte en vous le disant (rire) !* » (entretien n°11, O72).

Le deuxième niveau consiste, d'après moi, en la prise de conscience de certaines actions qu'une grande habitude rend presque inconscientes, semble-t-il : « *C'est vrai que je n'étalonne pas* » (entretien n°1, O29) ou encore *« Là où c'est plus difficile, c'est par exemple pour vous répondre parce que c'est vrai que je me rends très bien compte…* » (entretien n°9, O45).

Je définirais le troisième niveau de réflexion comme celui où, l'orthophoniste ayant pris conscience de certains éléments de sa pratique, a le recul nécessaire pour en faire éventuellement une critique. J'ai ainsi relevé plusieurs déclarations laissant penser que l'orthophoniste interviewé en est à ce niveau de réflexion :

- « *Ça c'est peut-être un manque, je ne le fais pas en bilan mais je le fais en rééducation par contre. Je devrais peut-être plus le faire en bilan, effectivement* » (entretien n°8, O47) ;
- à propos des troubles spécifiques et non spécifiques : « *Je ne les utilise pas beaucoup. Je les ai lus. Mais c'est vrai, je devrais, je devrais parce que finalement, c'est quelque chose que …* » (entretien n°19, O7) ;
- « *Voilà, je pense que pour être plus pertinente effectivement, il faudrait utiliser l'étalonnage* » (entretien n°24, O15).

C'est finalement parvenir à ce niveau de réflexion en ma présence qui est le plus intéressant. Il me semble qu'une réflexion qui conduit à une autocritique, durant l'entretien, a plus de chance de parvenir à une réelle modification des habitudes jugées inadéquates par l'orthophoniste lui-même. En effet, un orthophoniste qui prend éventuellement conscience, pendant l'entretien, de certains manques peut en rester à ce stade et ne pas chercher par la suite à y remédier.

L'enquête constituée par le questionnaire de M. BOT puis par l'entretien que j'aurai mené peut donc donner l'impulsion d'un changement, d'une progression de la pratique, mais son action ne peut aller au delà. C'est donc à chaque orthophoniste de poursuivre la réflexion engagée, afin de pouvoir évoluer dans sa pratique.

Je considère que cette enquête, débutée par M.BOT, s'inscrit déjà dans une démarche d'évaluation professionnelle, dans la mesure où elle induit une auto-évaluation de la part de l'orthophoniste questionné puis interviewé.

Certains orthophonistes ont d'ailleurs tout à fait conscience des bénéfices de la réflexion suscitée par cette enquête : « *C'est vrai que c'est intéressant pour nous aussi de faire ce genre de choses, parce qu'on réfléchit un petit peu à nos pratiques aussi après. Non, mais c'est très bien de prendre du recul par rapport à ce qu'on fait, parce que sur plein de choses on est persuadé qu'on a raison et puis on se rend compte que non. Et voilà, quoi (rire) ! C'est bien de prendre du recul par rapport à ça (rire) !* » (entretien n°28, O81).

D'autres orthophonistes voient également émerger la notion d'évaluation : « *Moi, je pense que ça c'est un travail intéressant, parce que ça permet d'entrer dans l'évaluation des pratiques et puis dans, au delà des questions que tu poses, ça incite les orthophonistes à se questionner eux-mêmes sur leur pratique* » (entretien n°17, O31). En ce qui concerne « *[...] l'évaluation de l'orthophoniste, on a des outils pour ça, notamment ce que tu fais* » (entretien n°30, O2). Hors micro, cet orthophoniste ajoute qu'un entretien comme celui-ci oblige l'interviewé à verbaliser, à clarifier, à organiser sa pensée.

C'est justement toute la difficulté, à mon avis, résultant du passage du registre de l'action au registre de la parole, avec un passage par la pensée consciente. C'est tout ce travail qui peut amener, selon moi, à une réflexion intéressante et surtout constructive.

Cette enquête, qui a débuté en 2003 par un questionnaire élaboré par M. BOT, qui s'est poursuivie début 2004 à travers des entretiens, a donc sans aucun doute permis de recueillir un grand nombre d'informations, concernant les pratiques de l'évaluation initiale des troubles développementaux du langage écrit en priorité, sur un échantillon des orthophonistes libéraux de Lorraine.

Au delà de ce recueil d'informations, j'estime que cette enquête a également pu permettre à quelques orthophonistes de progresser dans leur réflexion personnelle et, par contrecoup, dans leur pratique du bilan initial de langage écrit. Au niveau de ma recherche, c'est en regroupant quelques déclarations d'orthophonistes

interviewés que j'ai pu parvenir à cette conclusion. Les dires recueillis à ce sujet restent toutefois insuffisants pour pouvoir réellement affirmer que cette enquête a permis de faire évoluer la réflexion de certains orthophonistes. C'est pourquoi il serait intéressant de poursuivre ce travail de recherche en allant constater d'ici quelque temps une éventuelle évolution, qui serait imputable à des effets de l'enquête, chez les orthophonistes qu'elle a concernés.

CONCLUSION

A l'origine de ce travail de recherche s'est posée la question de comment parvenir à faire progresser la réflexion engagée par M. BOT à travers son « *Etat des lieux de la notion d'évaluation et des pratiques orthophoniques concernant l'évaluation initiale des troubles développementaux du langage écrit* ».

Pour répondre à cette question de départ, j'ai mené des entretiens auprès de 31 orthophonistes libéraux de Lorraine, en visant deux objectifs :

- d'une part, **approfondir l'état des lieux des pratiques orthophoniques** réalisé et ce, en tâchant de comprendre les manques et incohérences relevés par M. BOT dans les réponses à son questionnaire ;
- d'autre part, **recueillir les réactions des orthophonistes praticiens** à propos des récentes innovations en matière d'**évaluation professionnelle**.

L'analyse des déclarations recueillies lors des entretiens me conduit aux conclusions suivantes.

En ce qui concerne tout d'abord le **premier objectif**, j'ai répondu à trois des quatre questions posées dans le cadre de ma première hypothèse de travail :

- Les orthophonistes que j'ai interviewés tiennent compte, dans leur majorité, des résultats de leurs patients aux tests étalonnés. Cependant, la constatation d'un écart par rapport à la norme, non nécessairement significatif, est corroborée par d'autres éléments beaucoup plus subjectifs et intuitifs, mis en évidence pendant le bilan, pour parvenir à la décision de prise en charge ;
- Les orthophonistes praticiens de mon enquête estiment en général que les données de la littérature sont importantes pour faire progresser leurs connaissances et leur réflexion personnelle, mais qu'elles ne constituent que très rarement une réponse directe à leurs préoccupations professionnelles quotidiennes dans le cadre de leur cabinet libéral ;
- Les représentations de quelques notions spécifiques à la profession, que se sont construites les orthophonistes interviewés, apparaissent souvent très personnelles et parfois vagues. Je n'ai pu dégager de consensus autour d'une définition pour chaque notion évoquée.

Concernant maintenant le **deuxième objectif**, j'ai pu recueillir les réactions des orthophonistes interviewés à propos de différents éléments concernant l'évaluation professionnelle. Je ne les ai cependant pas analysées, préférant me consacrer à une

notion que j'avais envisagée dans ma deuxième hypothèse de travail et qui s'est révélée de plus grande importance que prévu : l'existence d'un retour réflexif des orthophonistes interviewés sur leur propre pratique de bilan de langage écrit. J'ai choisi de modifier l'orientation choisie au départ, considérant que cette réflexion initiée par la situation d'entretien s'inscrit elle-même dans une démarche d'évaluation professionnelle, en terme d'auto-évaluation : elle peut en effet permettre d'espérer une éventuelle évolution des pratiques jugées inadéquates par ceux-là mêmes qui les appliquent.

Les conclusions auxquelles je suis parvenue sont cependant à nuancer, dans la mesure où mon enquête n'a concerné que 31 orthophonistes libéraux de Lorraine, soit 10% de toute la population orthophoniste libérale de la région, sans qu'ils soient forcément représentatifs de cette population.
La deuxième limite méthodologique concerne la nature des données recueillies. Toutes mes conclusions reposent sur les déclarations des orthophonistes que j'ai rencontrés. Or celles-ci peuvent être le reflet plus ou moins exact de la pratique réelle des orthophonistes interviewés, selon ce qu'eux ont décidé de m'en dire ou ce qui leur vient à l'esprit en ma présence. Par ailleurs, les idées exprimées lors d'entretiens sont parfois le fruit d'une réflexion naissante. Elles peuvent donc avoir évolué suite à une réflexion plus poussée et ne plus correspondre aujourd'hui aux déclarations que j'ai recueillies et sur lesquelles je me suis appuyée.
Les résultats de cette enquête ne sont donc pas généralisables et ne sont valables que dans le cadre qui les a vu naître.

Ce travail de recherche pourrait être prolongé à deux niveaux :
- il serait intéressant de reprendre les déclarations recueillies lors de ces 31 entretiens pour répondre à la question « *les orthophonistes libéraux sont-ils prêts à entrer dans une démarche d'évaluation professionnelle ?* », travail que je n'ai pu réaliser par manque de temps ;
- à cet endroit, la technique de l'entretien semi-directif favorise-t-elle une démarche d'auto-évaluation professionnelle ? ;
- il me semble qu'aller constater d'ici quelque temps l'effet réel qu'ont pu avoir ces entretiens sur les orthophonistes qu'ils ont concernés, pourrait permettre d'apporter

des éléments susceptibles de faire progresser les techniques d'évaluation professionnelle en orthophonie.

Ainsi s'achève ce travail de recherche qui, à maints égards, a contribué à l'évolution de ma propre réflexion personnelle. Les entretiens réalisés m'ont conduite à des questionnements sur ma future pratique et m'ont rendu consciente de certaines difficultés que je serai amenée à rencontrer dans l'exercice de ma future profession d'orthophoniste.

Ce sont sur les paroles d'une orthophoniste rencontrée dans le cadre de mon enquête, paroles qui me semblent particulièrement bien formuler les points que j'estime importants à souligner, que je souhaite conclure : « *le fait de travailler avec moi ce matin, vous allez partir,* ***vous serez un petit peu changée****. Et* ***moi je serai un petit peu changée aussi****, car au travers de vos questions, je suis obligée de recadrer, de repréciser par les mots, etc. C'est comme ça qu'on fait notre chemin les uns et les autres* ».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Classées en cinq rubriques :

- Langage écrit
- Evaluation - bilan
- Evaluation professionnelle
- Méthodologie
- Dictionnaires

LANGAGE ÉCRIT

Ouvrages et chapitres d'ouvrages

AGENCE NATIONALE D'ACCREDITATION ET D'EVALUATION EN SANTE, *Indications de l'orthophonie dans les troubles du langage écrit chez l'enfant.* Paris: ANAES, 1997, 14 p.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, *DSM IV, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder, IVe éd.* Paris: Masson, 1996, 1056 p.

CATACH, N., *L'orthographe.* Paris : PUF, collection Que sais-je ?,1978, 2003, 127p.

CHAUVEAU, G., *Comment l'enfant devient lecteur, Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture.* Paris : RETZ, 1997, 192 p.

CIM - 10, *Classification Internationale des Maladies, 10^{e} révision, Chapitre V : Troubles mentaux et troubles du comportement.* Paris : Masson, 1992, 305 p.

DE PARTZ, M.-P., VALDOIS, S, Dyslexies et dysorthographies acquises et développementales. *In* : A. RONDAL, X. SERON, *Troubles du langage. Bases théoriques, diagnostic et rééducation.* Sprimont : Mardaga, 1999, p. 762-787.

ESTIENNE, F., VAN HOUT, A., *Les dyslexies. Décrire, évaluer, expliquer, traiter.* Bruxelles: Masson, 1994, 329 p.

GUION, J., *L'institution orthographe : à quoi sert l'orthographe ? à quoi sert son enseignement ?* Paris : Editions du Centurion, 1974, 203 p.

ZESIGER, P., Orthographe et écriture. *In* : A. RONDAL, X. SERON, *Troubles du langage. Bases théoriques, diagnostic et rééducation.* Sprimont : Mardaga, 1999, p.291-308.

Articles

BAUDESSON, C., SANDEVOIR, O., BELEC et l'évaluation de l'orthographe. *Rééducation orthophonique*, 1999, n°200, p.175-190.

COGIS, D., ROS, M., Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 2003, n°9, p.89-98.

CORDARY, N., Régularités mises en œuvre dans la gestion de la finale des participes passés par les élèves de lycée, *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 2003, n°9, p.99-107.

DAVID, J., La dimension orthographique dans les écrits des jeunes enfants. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 2003, n°9, p.29-39.

JAFFRÉ, J.-P., Orthographe et principes d'écriture en français. *Rééducation orthophonique*, 1999, n°200, p. 25-34.

KREMIN, H., La compétence orthographique du sujet adulte. *Rééducation orthophonique*, 1999, n°200, p.51-75.

LEFRANCOIS, P., Comment résout-on les problèmes orthographiques liés aux homophones au primaire ? *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 2003, n°9, p.67-76.

RIEBEN, L., Les stratégies de recherche et de copie de mots se développent-elles conjointement ? *Rééducation orthophonique*, 1999, n°200, p.77-90.

ROCH, D., FRANCOIS, C., Synthèse des modèles théoriques et réflexions sur la rééducation de l'orthographe. *Rééducation orthophonique*, 1999, n°200, p. 223-240.

ROZAS, J.-P., Constructeurs de mots en maternelle. Pour découvrir l'orthographe. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 2003, n°9, p. 17-28.

SAUTOT, J.-P., Construction de la norme orthographique : quelques avatars pédagogiques, *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 2003, n°9, p.109-119.

SPRENGER-CHAROLLES, L., Acquisition de la lecture (et de l'écriture) dans les systèmes d'écriture alphabétique. *Rééducation orthophonique*, 1997, n°192, p.51-69.

TOUZIN, M., Evaluation du langage écrit. *Rééducation orthophonique*, 2002, n°212, p.43-51.

ÉVALUATION - BILAN

Ouvrage

BELOT, C., TRICOT, M., *Les tests en orthophonie. Tome 1.* Paris : Ortho-Editions, 2001, 168 p.

Articles

BELOT, C., TRICOT, M., Les orthophonistes et le bilan : état des lieux en juin 2000. *Glossa*, 2002, n°80, p.18-27.

COQUET, F., Essai de modélisation de la démarche de bilan orthophonique. *Glossa*, 2000, n°74, p.38-42.

FERRAND, P., Le bilan orthophonique: inventaire, évaluation, stratégie ? *Glossa*, 1989, n°15, p.36-37.

KHOMSI, A., Bilan de langage et lecture. *Entretiens d'orthophonie 2000*, p.136-141.

LEDERLÉ, E., Perspectives. *Rééducation orthophonique*, 1997, n°192, p.127-141.

LELOUP, G., Réflexion sur le choix d'un bilan du langage écrit. *Ortho-Magazine*, 2003, n°46, p.21-23.

TOUZIN, M., Méthodologie d'évaluation du langage écrit. *Entretiens d'orthophonie 2000*, Expansion scientifique française, Paris, 2000, p.131-135.

TRICOT, M., Le bilan doit aboutir à un diagnostic fiable et argumenté. *Ortho-Magazine*, 2003, n°46, p.18-19.

Mémoires d'orthophonie

BOT, M., *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 d'orthophonie, Nancy, 2003.

DESMARS, A., DREVILLON, C., *Contribution à l'étude de l'évaluation et de la pratique orthophonique concernant les troubles de la sphère écrite.* Mémoire d'orthophonie, Nantes, 1997.

GERHARD, V., LEPAUL, C., *Du choix et de l'utilisation des tests dans la pratique orthophonique libérale. Enquête postale auprès des orthophonistes de Lorraine en exercice libéral. Elaboration du contenu d'un guide des tests en orthophonie.* Mémoire d'orthophonie, Nancy, 2000.

ÉVALUATION PROFESSIONNELLE

Ouvrage

AGENCE NATIONALE D'ACCREDITATION ET D'EVALUATION EN SANTE, *L'audit clinique : bases méthodologiques de l'évaluation des pratiques professionnelles.* Paris : ANAES, 1999, 31 p.

Articles

BETRANCOURT, P., Avenant du 18 décembre 2002 : accord de bon usage des soins, contrat de bonne pratique. *L'Orthophoniste*, 2003, n°226, p.19-26.

ENDERBY, P., La rééducation orthophonique est-elle efficace ? *Glossa*, 1998, n°60, p.4-11.

ROUSSEAU, T., CRUNELLE, D., FERRAND, P., GILLES, P.Y., MAZAUX, J.M., NESPOULOUS, J.L., ROUBEAU, B., ROUSTIT, J., VINTER, S., Audit clinique de l'intervention orthophonique dans les troubles de la compréhension d'un texte lu chez des enfants de CE2. *Glossa*, 2002, n°80, p.4-16.

MÉTHODOLOGIE

Ouvrages et chapitres d'ouvrages

ARBORIO, A.-M., FOURNIER, P., *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe.* Paris : Nathan, collection 128. sociologie, 1999, 128 p.

BENONY, H., CHAHRAOUI, K., *L'entretien clinique.* Paris: Dunod, 1999, 126 p.

BLANCHET, A., Histoire de l'entretien non directif de recherche. *In :* BLANCHET, A., et al., *L'entretien dans les sciences sociales.* Paris : Bordas, 1985, p.7-77.

BLANCHET, A., *Dire et faire dire, l'entretien.* Paris : Armand Colin, 1991, 173 p.

BLANCHET, B., GHIGLIONE, R., *Analyse de contenu et contenus d'analyse.* Paris : Dunod, 1991, 151p.

BLANCHET, A., GOTMAN, A., *L'enquête et ses méthodes: l'entretien.* Paris: Nathan, collection 128.sociologie, 1992, 127 p.

BLANCHET, A., Interviewer. *In* : BLANCHET, A., GHIGLIONE, R., MASSONAT, J., TROGNON, A., *Les techniques d'enquête en sciences sociales.* 3e éd., Paris : Dunod, 2000, p. 81-126.

BOUKOUS, A., Le questionnaire. *In* : CALVET, J.-L., DUMONT, P., *L'enquête sociolinguistique.* Paris : L'Harmattan, 1999, p.15-24.

BRES, J., L'entretien et ses techniques. *In* : CALVET, J.-L., DUMONT, P., *L'enquête sociolinguistique.* Paris : L'Harmattan, 1999, p.61-76.

CHABROL, C., *Discours du travail social et pragmatique.* Paris : PUF, collection « Psychologie sociale », 1994, 234 p.

DONATO, J., FAÏTA, D., Langage, travail: entre compréhension et connaissance. *In*: SCHWARTZ, Y., *Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique.* Paris: PUF, 1997, 1998, p.149-170.

FREYSSINET-DOMINJON, F., *Méthodes de recherche en sciences sociales.* Paris : EJA, 1997, 356 p.

GHIGLIONE, R., Questionner. *In* : BLANCHET, A., GHIGLIONE, R., MASSONAT, J., TROGNON, A., *Les techniques d'enquête en sciences sociales.* 3e éd., Paris : Dunod, 2000, p.127-182.

GHIGLIONE, R., MATALON, B., *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratique.* Paris: SESJM / Armand Colin, 1977, 1998, 301 p.

JAVEAU, C., *L'enquête par questionnaire : manuel à l'usage du praticien.* Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles, 1990, 1992, 158 p.

MASSONAT, J., Observer. *In* : BLANCHET, A., GHIGLIONE, R., MASSONAT, J., TROGNON, A., *Les techniques d'enquête en sciences sociales.* 3e éd., Paris : Dunod, 2000, p.18-79.

MUCCHIELLI, R., *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale.* Paris : ESF, collection Formation Permanente en Sciences Humaines, 1993, 87, 46, [8] p.

PERETZ, H., *Les méthodes en sociologie : l'observation.* Paris : Ed. La Découverte et Syros, 1998, 123 p.

QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L., *Manuel de recherche en sciences sociales.* Paris: Dunod, collection Psycho Sup, 1995, 287 p.

SINGLY, F., *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire.* Paris : Nathan, collection 128.sociologie, 1992, 126 p.

TROGNON, A., Produire des énoncés. *In* : BLANCHET, A., GHIGLIONE, R., MASSONAT, J., TROGNON, A., *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. 3e éd., Paris : Dunod, 2000, p.1-15.

Articles

FAÏTA, D., Dialogue entre expert et opérateur : contribution à la connaissance de l'activité par l'analyse des pratiques langagières. *Connexions*, 1995, n°65, p. 77-98.

DICTIONNAIRES

BRIN, F., COURRIER, C., LEDERLÉ, E., MASY V., *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues : L'Ortho-Edition, 1997, 228 p.

DEMAY, F., PÉCHOIN, D., Dir., *Petit Larousse illustré*. Paris : Librairie Larousse, 1989, 1677 p.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE 1

INTRODUCTION 3

PARTIE 1 : ELABORATION DE LA QUESTION DE DÉPART 5

Chapitre 1 : Le cadre général 6

Chapitre 2 : L'ancrage dans une recherche déjà menée 7
1. La thématique de cette recherche initiale 7
2. Premiers questionnements issus de "limites" 8
3. Des limites méthodologiques 9

Chapitre 3 : Les orientations de ma recherche 9

PARTIE 2 : LECTURES EXPLORATOIRES 11

Chapitre 1 : Le langage écrit et ses troubles 12
1. Définitions 12
1.1. Production écrite / écriture / orthographe 14
1.2. L'acte d'écrire 17
2. L'orthographe sous l'angle de la neuropsychologie cognitive 18
2.1. Le processus orthographique chez le scripteur expert 19
2.1.1. La voie phonologique ou procédure d'assemblage 21
2.1.2. La voie lexicale ou procédure d'adressage 21
2.1.3. La voie complémentaire ou voie lexicale non sémantique 21
2.2. L'acquisition de l'orthographe 22
2.2.1. Les principales étapes de cette acquisition 23
2.2.2. Le modèle de U. FRITH 26
2.3. Les relations entre lecture et orthographe 27
3. Approche socioculturelle et langagière de l'écriture 30
3.1. L'entrée dans le "monde" de l'écrit 31
3.2. La découverte du savoir-écrire 32
3.3. Description de notre système d'écriture alphabétique 34
3.4. Interaction adulte / apprenti scripteur 36
4. Les « pathologies du langage écrit », versant orthographe 40
4.1. Troubles spécifiques / troubles secondaires du langage écrit 40
4.2. Les dysorthographies développementales 42

Chapitre 2 : L'évaluation des troubles du langage écrit 45
1. L'évaluation d'un patient dans le cadre d'un bilan orthophonique 45
1.1. Pourquoi évalue-t-on ? 46
1.2. Qu'évalue-t-on ? 48
1.3. Comment évalue-t-on ? 48
1.4. Sur quels critères ? 49
2. Bilan initial des troubles du langage écrit 51
2.1. Evaluation dans le cadre d'une théorie linguistique 52
2.1.1. Niveau phonologique 53
2.1.2. Niveau lexico-sémantique 53
2.1.3. Niveau morphosyntaxique 54
2.1.4. Niveau pragmatique 55
2.1.5. Niveau discursif 55
2.1.6. Les compétences métalinguistiques 55
2.2. Modèle de bilan proposé par F. ESTIENNE 56
2.2.1. Cerner la demande 57
2.2.2. Faire un état des lieux 57

2.2.3. Synthèse et élaboration d'un « *projet de travail* » 59
2.2.4. Recherche de moyens et de techniques permettant d'atteindre les objectifs fixés 59
2.2.5. Essai des moyens et techniques proposés 59
2.2.6. Rédaction d'un « *contrat de travail* » 59
2.2.7. Evaluation du bilan 59
2.3. Evaluation du langage écrit en neuropsychologie cognitive 60

Chapitre 3 : Recherche d'un outil méthodologique 65
1. L'observation directe 65
1.1. Définition et objectifs 66
1.2. Les types d'observation 68
1.2.1. Observation globale ou focalisée 68
1.2.2. Observation narrative ou attributive 68
1.2.3. Observation à faible ou forte inférence 69
1.2.4. Observation d'une situation naturelle ou créée 69
1.2.5. Observation non participante ou participante 69
1.2.6. Observation transversale explicative ou longitudinale fonctionnelle 70
1.3. Limites 71
1.3.1. Influence des conditions d'observation 71
1.3.2. Biais dans la sélection des informations pertinentes 72
2. Le questionnaire 73
2.1. Définition, objectifs et modes de passation 73
2.2. Les formes de questions 74
2.2.1. Les questions fermées 74
2.2.2. Les questions ouvertes 75
2.2.3. Les questions cafétéria (ou semi-ouvertes ou semi-fermées) 75
2.3. Le contenu des questions 75
2.3.1. Questions de fait 76
2.3.2. Questions d'opinion (ou questions psychologiques) 76
2.4. Limites du questionnaire 76
3. L'entretien 77
3.1. Histoire de l'entretien non directif de recherche 77
3.2. Définition de l'entretien 79
3.3. Principaux domaines d'application et différents usages possibles 81
3.4. Paramètres de la situation d'entretien 82
3.4.1. L'environnement 83
3.4.2. Définition d'un cadre contractuel de communication 83
3.4.3. Les modes d'intervention 83
3.5. Les différents types d'entretien 86
3.5.1. L'entretien directif 86
3.5.2. L'entretien non directif 87
3.5.3. L'entretien semi-directif (ou interactif) 88

PARTIE 3 : MISE AU POINT DU DISPOSITIF DE RECHERCHE 90

Chapitre 1 : La problématique, les objectifs et les hypothèses 91
1. Problématique 91
1.1. Problématique générale 91
1.2. Problématique particulière 92
2. Objectifs 93
3. Hypothèses 93
3.1. Première hypothèse 93
3.2. Deuxième hypothèse 94

Chapitre 2 : Choix d'une méthode de recueil de données 95
1. Les outils de recueil de données non retenus : le questionnaire et l'observation 95
1.1. Le questionnaire 95
1.2. L'observation 98

2. En quoi l'entretien me semble plus adapté pour répondre à mes objectifs 99
2.1. D. FAÏTA ou l'analyse des pratiques langagières comme contribution à la connaissance de l'activité 99
2.2. C. CHABROL ou l'étude des traces objectives des pratiques dans le discours. 102
3. Difficultés pouvant être rencontrées au cours d'un entretien 104
3.1. Difficultés inhérentes à la méthode d'entretien elle-même 104
3.1.1. Non reproductibilité d'un entretien invalidé 105
3.1.2. Aspect aléatoire de l'entretien 105
3.1.3. Méfiance face à l'interviewer 107
3.1.4. Manque de formation pratique 108
3.1.5. Risques de suggestion et d'induction des réponses 109
3.1.6. Réflexion non préexistante à l'entretien 110
3.1.7. Validité scientifique d'une telle méthode de recueil de données 111
3.2. Difficultés d'application de cette méthode d'entretien à la population choisie 112
3.2.1. Prise de contact téléphonique 112
3.2.2. Prise de rendez-vous 113
3.2.3. Durée de l'entretien 113
3.2.4. Distance des lieux de rencontre 114

Chapitre 3 : Constitution d'une population et construction d'un guide d'entretien 115
1. Constitution de la population 115
1.1. Sélection de la population 115
1.2. Profil des futurs interviewés 116
1.2.1. Lieu d'exercice 116
1.2.2. Année d'obtention du Certificat de Capacité en Orthophonie 118
1.2.3. Lieu de formation 118
2. Construction de la grille d'entretien 118
2.1. Choix d'utiliser un guide d'entretien 119
2.2. Elaboration du guide d'entretien 121
2.2.1. DEFINITIONS (partie 1) 121
2.2.2. UTILISATION DES OUTILS D'EVALUATION (partie 2) 124
2.2.3. PRISE EN CHARGE (partie 3) 133
2.2.4. HARMONISATION DES PRATIQUES -RECHERCHE (partie 4) 134

PARTIE 4 : ANALYSE DES CORPUS 139

Chapitre 1 : Analyse en lien avec le premier objectif : approfondissement de l'état des lieux des pratiques orthophoniques de bilan de langage écrit réalisé en 2003 par M. BOT 141
1. Tentative d'explication des incohérences relevées par M. BOT dans les réponses au questionnaire initial 142
1.1. 96% des orthophonistes ayant répondu au questionnaire disent que ces outils d'évaluation (tests, batteries) servent à établir un diagnostic. Cependant, seuls 72% des orthophonistes répondants disent que ces outils servent à mesurer les performances de l'enfant. 142
1.1.1. Les tests permettent d'obtenir des données qualitatives sur l'enfant. 143
1.1.2. La passation de tests peut permettre d'observer la réaction des parents présents par rapport à leur enfant, par rapport à ce que l'orthophoniste dit. 144
1.1.3. Les outils d'évaluation ne permettent qu'une mesure partielle des performances de l'enfant. 144
1.1.4. Nuances introduites au niveau du vocabulaire employé. 145
1.2. 64% des personnes répondantes disent souvent respecter les consignes de passation des tests étalonnés ou épreuves standardisées. Pourtant, 50% des personnes répondantes fractionnent les tests même si ça n'est pas prévu dans les consignes. 147
1.2.1. Orthophonistes qui essayent de respecter les consignes de passation des tests étalonnés, et qui font notamment passer un test dans son intégralité si cela fait partie des consignes de passation. 147

1.2.2. Orthophonistes qui disent respecter les consignes de passation des tests étalonnés mais qui admettent fractionner certains tests, voire tous. 149
1.2.3. Orthophonistes qui déclarent ne pas respecter systématiquement les consignes de passation des tests et qui disent également fractionner les tests. 150
1.3. A quoi servent les tests pour les orthophonistes cliniciens ? 152
1.3.1. Pourquoi ne pas utiliser l'étalonnage des tests ? 152
1.3.2. Pourquoi utiliser l'étalonnage des tests ? 154
1.4. 53% des répondants disent qu'un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme, obtenu aux tests, est le premier ou le deuxième élément incitant à proposer une prise en charge. Or, parmi ces personnes, 34% utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. 159
1.5. 72% des répondants au questionnaire de M. BOT ont estimé qu'il y avait des tranches d'âge difficiles à tester : comment font ces praticiens pour déterminer un écart des performances d'enfants appartenant à cette tranche d'âge par rapport à la norme ? 162
1.6. 96% des répondants au questionnaire de M. BOT disent utiliser comme outils d'examen un « *mélange personnel* » : comment déterminent-ils dans ce cas un écart par rapport à la norme ? 165
1.6.1. Utilisation de l'étalonnage pour l'ensemble du « *mélange personnel* » 166
1.6.2. Utilisation de l'étalonnage pour une partie seulement du « *mélange personnel* » 167
1.6.3. Pas d'étalonnage utilisé 167
1.7. Pourquoi 36% des répondants au questionnaire de M. BOT utilisent-ils des « *créations personnelles* » lors de leur évaluation initiale ? 170
1.7.1. Définitions recueillies de ces « *créations personnelles* » 170
1.7.2. A propos de l'utilisation de ces « *créations personnelles* » 171
1.7.3. Pourquoi utiliser des « *créations personnelles* » ? 172
1.8. Parmi les 36 répondants ne pratiquant pas les activités métacognitives et métalangagières, 10 disent les utiliser pour élaborer leur diagnostic. 177
1.9. Quelles représentations se sont construites les orthophonistes de l'enquête à propos des « *pathologies du langage écrit* » qu'ils sont habilités à rééduquer ? 181
1.10. Parmi les répondants au questionnaire de M. BOT, aucun ne se dit en mesure de déterminer systématiquement l'origine des troubles d'un patient pour lequel il vient de faire un bilan de langage écrit : sur quoi est alors basée la décision de prise en charge ? 185
1.10.1. Résultats performants, c'est-à-dire dans la norme 185
1.10.2. Absence de déficit significatif des performances 186
1.10.3. Immaturité de l'enfant 186
1.10.4. Evaluation qualitative satisfaisante 186
1.10.5. Les troubles constatés relèvent d'autres domaines que l'orthophonie 187
1.10.6. Absence de demande ou de motivation de la part de l'enfant 187
1.10.7. Dyslexie et/ou dysorthographie anciennes qui n'ont jamais été rééduquées 188
2. Tentative de réponse aux trois questions posées initialement 190
2.1. Les orthophonistes interrogés s'appuient-ils uniquement ou principalement sur un écart significatif des performances par rapport à une norme pour proposer une prise en charge ? 190
2.1.1. Ecart significatif par rapport à la norme et "facteur humain" 190
2.1.2. Ecart par rapport à la norme et analyse qualitative des productions de l'enfant 191
2.1.3. Ecart par rapport à la norme 192
2.1.4. Analyse qualitative de ce que produit l'enfant 193
2.2. Existe-t-il un décalage entre les données de la littérature et la pratique des orthophonistes libéraux ? 194
2.2.1. A propos des « *pathologies du langage écrit* » 195
2.2.2. « *Troubles spécifiques* » et « *troubles secondaires* » (ou « *troubles non spécifiques* ») 196
2.2.3. Eléments nécessaires au diagnostic de « *pathologie du langage écrit* » 200
2.2.4. Décalage entre la recherche et la pratique des orthophonistes libéraux ? 202
2.3. Les orthophonistes interrogés partagent-ils les mêmes représentations de certaines notions spécifiques à leur profession ? 203
2.3.1. Evaluation / bilan 203
2.3.2. Diagnostic orthophonique 206
2.3.3. « *Pathologies du langage écrit* » 208
2.3.4. « *Troubles spécifiques* » / « *troubles secondaires* » 209
2.3.5. « *Activités métalangagières et métacognitives* » 209

Chapitre 2 : Analyse en lien avec la seconde hypothèse : l'entretien comme outil favorisant un "retour réflexif" de l'orthophoniste interviewé sur sa propre pratique **211**
1. Apport d'informations nouvelles 211
2. Changements constatés depuis le questionnaire de M. BOT 215
3. "Retour réflexif" induit par l'entretien 220
3.1. Situation des orthophonistes 220
3.2. L'existence d'un "retour réflexif" 223

CONCLUSION **227**

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES **231**

TABLE DES MATIERES **240**

ANNEXES **246**

ANNEXES

Liste des annexes

Supports de l'enquête

Annexe I : Grille d'entretien

Annexe II : Transcription intégrale de l'un des 31 entretiens

Divers

Annexe III : Références des outils d'évaluation cités

ANNEXE I

Grille d'entretien

Grille d'entretien

1. DEFINITIONS

   1.1. Evaluation - bilan
      1.1.1. Comment pourriez-vous définir la notion d'évaluation en orthophonie ?
      1.1.2. Quelle(s) différence(s) faites-vous avec le terme de « bilan » ?

   1.2. A l'issue du bilan, est-ce que vous diriez que vous posez un diagnostic ou que vous faites une synthèse ? Autre terme employé ?
      - Précisez le terme utilisé et ce qu'il comprend.

   1.3. La NGAP stipule que les orthophonistes sont habilités à conduire des « rééducations des pathologies du langage écrit » :
      1.3.1 Comment pourriez-vous définir ce terme de « pathologies du LE » ?
      1.3.2. Quel(s) terme(s) employez-vous pour les désigner ?
      1.3.3. Connaissez-vous les termes de « troubles spécifiques » et « troubles secondaires » ? Comment pourriez-vous les définir ? Les employez-vous ?
      1.3.4. De quel(s) éléments avez-vous besoin pour poser un tel « diagnostic » ?

2. UTILISATION DES OUTILS D'EVALUATION (tests, épreuves, batteries, échelles)

   2.1. 96% des orthophonistes ayant répondu au questionnaire disent que ces outils servent à établir un diagnostic.
   Cependant, seuls 72% des orthophonistes répondants disent que ces outils servent à mesurer les performances de l'enfant.
      - Ces outils servent donc souvent à établir un diagnostic mais sans que ce diagnostic s'appuie forcément sur les performances de l'enfant : quels autres renseignements aidant à la pose d'un diagnostic peuvent donc être apportés par ces outils ?

   2.2. 64% des personnes répondantes disent souvent respecter les consignes de passation des tests étalonnés ou épreuves standardisées.
      2.2.1. Est-ce votre cas et pourquoi ?
      2.2.2. Que pensez-vous de ce pourcentage ? Comment l'interprétez-vous ?
      2.2.3. Par exemple, 50% des personnes répondantes fractionnent les tests même si ça n'est pas prévu dans les consignes : qu'en pensez-vous ?

   2.3. Seuls 22% des répondants utilisent systématiquement l'étalonnage des tests.
      2.3.1. Est-ce votre cas et pourquoi ?
      2.3.2. Ce chiffre vous étonne-t-il ? comment pourriez-vous l'expliquer ?

2.3.3. 53% des répondants disent qu'un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme obtenu aux tests est le 1er ou le 2e élément incitant à proposer une prise en charge. Parmi ces orthophonistes, seuls 34% utilisent systématiquement l'étalonnage des tests.

- A votre avis , comment font les 66% restant pour déterminer un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme ?

2.4. Pensez-vous, comme 72% des enquêtés ayant répondu au questionnaire, qu'il y a des tranches d'âge difficiles à tester ?

2.4.1. Lesquelles selon vous et pour quelles raisons ?

2.4.2. Comment vous y prenez-vous ?

2.5. Concernant toujours les troubles développementaux du langage écrit, quels tests ou épreuves utilisez-vous ? Comment s'est fait votre choix ?

2.6. 96% des personnes répondantes utilisent comme outil d'examen un « mélange personnel »

2.6.1. Comment comprenez-vous ce terme ?

2.6.2. Est-ce votre cas et pourquoi ?

2.6.3. Comment se fait l'interprétation des résultats et en quoi peuvent-ils aider ?

2.7. 36% des orthophonistes répondants se créent des outils d'évaluation

2.7.1. Est-ce votre cas et pourquoi ce besoin ?

2.7.2. Est-ce que le fait d'employer ce terme d'« outils de mesure » pour ces créations personnelles vous dérange ?

2.7.3. 68% des répondants souhaiteraient que le domaine concernant le repérage et le dépistage des troubles du langage écrit soit développé dans la recherche. Est-ce votre cas ? Pourriez-vous dans ce cas/ néanmoins l'expliquer ?

2.8. Au travers des réponses au questionnaire, le terme d' « activités métacognitives et métalangagières » apparaît mal connu par les orthophonistes libéraux.

2.8.1. Est-ce un terme que vous connaissez ? Que vous employez ? Sauriez-vous le définir ?

2.8.2. Ces activités consistent à demander à l'enfant qu'est-ce que c'est que lire, à quoi ça sert et comment il fait, lui, pour lire. Utilisez-vous ce type d'activités lors d'un bilan de langage écrit ?

3. PRISE EN CHARGE

A l'issue d'un bilan de langage écrit, vous arrive-t-il d'estimer qu'une prise en charge orthophonique n'est pas nécessaire ? Pourquoi ?
Dans ce cas, que dites-vous aux parents ? Proposez-vous d'autres alternatives ?

4. HARMONISATION DES PRATIQUES - RECHERCHE

4.1. Parmi les 72 répondants au questionnaire, 74% connaissent l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé (ANAES).

4.1.1. Est-ce votre cas ? Par quel biais ?

4.1.2. Sur ces personnes, 45% disent avoir pris connaissance de ses indications concernant le langage écrit chez l'enfant. Faites-vous partie de ces personnes et pourquoi ?

4.1.3. Seules 24% de ces personnes disent tenir compte de ces indications : qu'en est-il pour vous ? Pourquoi ?

4.2. En tant qu'orthophoniste libéral, vous avez reçu une plaquette de l'Assurance Maladie vous proposant de signer un « Contrat de Pratique Professionnelle ».

4.2.1 Avez-vous pris connaissance de ce contrat ?

4.2.2 Pensez-vous le signer ? Pourquoi ?

4.2.3 Que pensez-vous plus précisément du fait d'évaluer l'impact d'une formation obligatoire sur la pratique professionnelle ?

4.2.4 28% des répondants souhaiteraient que se développent des évaluations des techniques de rééducation : est-ce votre cas ? Pourquoi ? Que pensez-vous de ce chiffre ?

4.3. 7% des répondants souhaitent voir être mis en place une harmonisation du nombre de séances de rééducation et de leur fréquence.

4.3.1. Qu'en pensez-vous ? Que pensez-vous de ce pourcentage ?

4.3.2. Souhaiteriez-vous une harmonisation du bilan de langage écrit ? Pourquoi et si oui, de quel ordre ? (démarche générale, outils d'évaluation à utiliser,...)

4.4. Recherches actuelles concernant spécifiquement les troubles développementaux du langage écrit.

4.4.1. Vous tenez-vous au courant et pourquoi ? Par quel(s) moyen(s) ?

4.4.2. Ces données que vous apporte la recherche vous aident-elles dans votre pratique ? Font-elles évoluer votre pratique ?

4.4.3. Estimez-vous qu'à l'heure actuelle la recherche répond à vos besoins ?

4.4.4. Que penseriez-vous de la création d'un pôle de recherche orthophonique ?

Auriez-vous quelque chose à ajouter aux définitions que vous m'avez données au départ ou sur tout autre élément évoqué lors de cet entretien ?

Vous êtes vous déjà posé certaines des questions évoquées ici ? Y avez-vous trouvé des réponses ?

ANNEXE II

Transcription intégrale d'un entretien

ENTRETIEN n°22

E1 : Pour commencer, comment pourriez-vous définir la notion d'évaluation en orthophonie, de manière générale ?
O1 : De manière générale, euh, pour moi l'évaluation, c'est faire le point sur les troubles qu'il peut y avoir. En général, souvent quand on commence, on a des indications qui sont données par, c'est souvent envoyé par la maîtresse, donc on a des indications qui sont données déjà par la maîtresse. Donc on sait, en plus très rapidement quand on a l'habitude de travailler, on sait où on va chercher. Même s'il y a un plan de rééducation, enfin pas de rééducation, de bilan qui est, je dirais, standard entre guillemets, il y a des choses où on va plus chercher./

E2 : Et est-ce que vous faites une différence avec le terme de « bilan » ?
O2 : / Oui, le bilan c'est vraiment une évaluation orthophonique des troubles que peut avoir l'enfant. Donc on va chercher au niveau de la lecture, la compréhension de la lecture, la mémoire, la dictée de logatomes, la dictée de texte, la répétition de mots aussi parce que très souvent on a des surprises de séquelles de retard de parole. C'est très fréquent. Et des fois ce sont des enfants qu'on a déjà suivis, donc on cherche plus précisément autre chose, quoi. Voir si ce qu'on a fait a tenu dans le temps.

E3 : Et est-ce qu'à l'issue d'un bilan vous diriez que vous posez un diagnostic ou alors vous n'aimez pas ce terme et vous préférez parler d'une synthèse... ou d'autre chose... ?
O3 : On peut poser... Enfin, poser un diagnostic, c'est difficile. Et d'ailleurs souvent les parents me demandent : « alors ?? ». En fait on utilise le terme de « pathologies du langage écrit » en pointant ce qui a posé problème au cours du bilan. Mais non, je n'aime pas le terme de « diagnostic ». On ne peut pas vraiment, il y a des choses qu'on découvre après au fur et à mesure des séances, qu'on n'a pas vues lors du bilan. Et donc, c'est vrai que souvent on nous demande un diagnostic et un pronostic,et ça on ne peut pas dire. Moi je trouve qu'on ne peut pas. On peut dire : oui il y a un problème ou non, il n'y a pas de problème, mais c'est tout. De là à poser un diagnostic, euh... On ne peut pas dire par exemple au début d'un bilan, si l'enfant est dyslexique ou pas. Ça on le saura au cours des rééducations. Parce que c'est plusieurs années de rééducation sans résultat flagrant, là on peut parler de dyslexie mais avant, on ne peut pas. Donc en fait les parents, c'est la grande question des parents: est-ce que mon enfant est dyslexique ? Je ne sais pas (*rire*). Mais bon... Non, « diagnostic » je n'aime pas ça. Problème ou pas problème, c'est tout, c'est tout ce qu'on dit au début.

E4 : Sinon, la Nomenclature Générale des Actes Professionnels stipule que les orthophonistes sont habilités à conduire des « rééducations des pathologies du langage écrit ». Comment pourriez-vous définir ce terme de « pathologies du langage écrit » ? Qu'est-ce que vous incluez dans ce terme ?
O4 : « Pathologies du langage écrit », ça peut être en fait différentes choses. Il y a des enfants qui cumulent tout, d'autres qui ont des troubles bien séparés. Notamment en ce moment, j'ai un petit garçon dont j'ai fait le bilan récemment : lecture impeccable, mémoire, pas de problème, orientation temporo-spatiale, ça route tout seul, et il a juste des confusions. Donc en fait ça va être soit juste des confusions, soit un enfant qui a plusieurs troubles et là il va falloir tout traiter. C'est-à-dire la compréhension de la lecture, parfois même la compréhension du langage oral, parce qu'on est aussi amené des fois dans des pathologies du langage écrit à traiter l'oral. Donc c'est, c'est le bilan qui permet ça... Le traitement de pathologies du langage écrit, c'est vraiment en fonction de chaque enfant, en fonction des troubles de chaque enfant.

E5 : Et quels termes vous employez pour les désigner ces « pathologies du langage écrit » ?
O5 : « Pathologies du langage écrit ». Et après, c'est dans le bilan où je mets : troubles de la compréhension en lecture..., où je définis en fait ce que j'ai trouvé. C'est vraiment comme ça et après c'est en fonction aussi de mon bilan que je vais travailler certaines choses. Hein, c'est difficile de répondre parce qu'en fait, s'il y a troubles de la compréhension, ben je vais travailler les troubles de la compréhension. S'il y a des confusions, je vais travailler les confusions. Souvent, on travaille tout en même temps. Mais il y a des enfants, c'est vrai qu'il y a des enfants pour lesquels je vais laisser tomber des pans. Il y en a, je commence, j'ai eu un autre enfant, où là je commence déjà à lui apprendre le phonétiquement correct. C'est déjà ça. S'il m'écrit « bateau » (B) (A) (T) (O), je suis déjà très contente. Et après on verra. Mais déjà arriver à ça. À ce qu'il sépare les mots.

E6 : Et par exemple, vous n'employez jamais le terme de « dyslexie » ?
O6 : / Jamais au départ. Après peut-être, oui. Ça peut venir. Mais jamais au départ, ça c'est sûr.

E7 : Et est-ce que vous connaissez les termes de « troubles spécifiques » et « troubles secondaires » ou « troubles non spécifiques » ?
O7 : Ben pour moi, un trouble secondaire, c'est par exemple les séquelles de retard de parole. Ça c'est un trouble secondaire. Les problèmes de mémoire aussi, ça fait partie des troubles secondaires. Sinon le reste, je pense que ça fait partie vraiment de la pathologie du langage écrit. Je trouve qu'il n'y a pas de... Non, « spécifiques », c'est vraiment, c'est aussi en fonction de ce qu'on teste. Si on teste effectivement certaines choses, c'est que c'est spécifique pour nous. Et après il y a ce qu'on appelle les autres examens : la latéralité, l'organisation temporo-spatiale, la mémoire, la discrimination mais enfin ça ce n'est pas secondaire non plus. C'est indispensable (*rire*) !

E8 : De quels éléments avez-vous besoin pour poser un diagnostic entre guillemets de « pathologies du langage écrit » ? Sur quoi vous vous appuyez surtout ?
O8 : / Vous voulez quoi ? Le nom des tests ?

E9 : Donc justement, vous utilisez des tests ?
O9 : Oui, j'utilise des tests qui sont, euh... La plupart sont étalonnés ce qui permet d'avoir une idée qualitative en fait. J'utilise BELEC, j'utilise le test de compréhension LMC aussi. Sinon, au niveau de la mémoire, ce sont des tests de Borel. Mémoire, on a le Reversal Test aussi, ça c'est au niveau des formes inversées. Et au niveau de répétition de mots, c'est pareil, ça vient de Borel.

E10 : Et comment vous avez choisi ces tests en particulier ?
O10 : Alors avant je n'utilisais pas le LMC mais là je trouve que ça donne vraiment une bonne indication, avec savoir aussi si l'enfant a une courbe homogène, des choses comme ça. Alors qu'avant, c'était plus subjectif, maintenant c'est plus objectif. Donc c'est ça qui m'a amenée à utiliser ça. Je trouve que ça donne une bonne représentation aussi. Sinon, dans les tests non étalonnés, c'est difficile, en fait c'est très subjectif aussi. Donc plus ça va, plus je suis...plus je vais vers des tests étalonnés parce que ça me permet d'avoir un profil de l'enfant qui est plus, plus objectif que ce que moi je peux dire sinon. C'est ça qui m'intéresse en fait. Et c'est ce qui m'a amenée à changer aussi dans mes bilans, à prendre des tests plus étalonnés, quoi. Qui ont fait leurs preuves.

E11 : Alors justement, je voudrais qu'on parle un petit peu plus de votre utilisation des outils d'évaluation. Je vais vous proposer certains résultats qui ont été obtenus au questionnaire et puis vous pourrez éventuellement me donner votre avis.
Alors, 96 % des répondants au questionnaire disent que ces outils d'évaluation servent à établir un diagnostic. Cependant, seuls 72 % des répondants disent que ces outils servent à mesurer les performances de l'enfant. Donc ma question, ce serait : à quoi d'autres que mesurer les performances de l'enfant peuvent servir les tests pour aider à poser le diagnostic?
O11 : / Je ne suis pas d'accord, je trouve que ça donne bien le profil de l'enfant, sachant qu'il est en situation de bilan et que forcément les résultats sont un petit peu, comment dirais-je ? Sont parfois en deçà de ce que l'enfant peut faire. Parce qu'il a peur. Souvent les enfants, on les sent, ils sont très angoissés. Et ils sont, en plus ils ont... Ça permet de voir aussi, outre les tests, ça permet de voir le comportement de l'enfant face à l'écrit. Ça c'est vrai que c'est des choses qui ne sont pas non plus quantifiables. Mais il y a des enfants où euh, quand ils viennent en rééducation, il ne faut pas leur parler d'écrit d'abord. Faut faire autre chose. Ou le faire sous une autre forme. Donc c'est vrai que là dans ces cas-là, euh, on se sert du test, on a une idée approximative de ce que l'enfant est capable de faire mais on ne va pas non plus en tenir compte trop, enfin, on ne va pas vraiment se coller dessus, il faut aussi varier en fonction de l'enfant. C'est toujours ça, hein, c'est s'adapter à chaque enfant donc... C'est difficile à dire. Moi je m'en sers quand même beaucoup. Je trouve que ça donne... En plus après quand on leur fait repasser, on peut voir l'évolution, ça permet aussi de voir l'évolution.//

E12 : Donc toujours parmi les répondants au questionnaire, 64 % disent souvent respecter les consignes de passation des tests étalonnés. Est-ce que c'est votre cas ?
O12 : Oui.

E13 : Et pourquoi ça vous semble important ?
O13 : Parce que sinon ça fausse les résultats pour moi. C'est, je pense que c'est... En plus si on ne respecte pas les consignes de passation, on va induire des choses, enfin, on risque d'induire des choses et donc de fausser les résultats. On voit ça, c'est fréquent de dire : « ben là j'ai fait une erreur parce que j'ai induit le résultat ». En disant par exemple, quand au LMC l'enfant se trompe d'image, quand on lui re-présente après, après avoir tout passé, on lui représente, on aurait tendance à dire : «tu t'es trompé d'image ». Alors qu'en fait, là on induit une réponse qui peut être, qui peut fausser les résultats. Alors que l'enfant regardait la même image, il va changer et c'est pas... C'est ça en fait. Donc oui, je respecte les consignes de passation. Faisant le choix d'un test étalonné, je fais le choix de passer le test vraiment tel qu'il est. Sinon je ne prends pas un test étalonné. Parce que sinon je rentre dans le subjectif aussi. Donc... Oui, oui, je fais comme ils disent (*rire*) !

E14 : Alors par exemple aussi, 50 % des répondants fractionnent les tests mêmes si ce n'est pas prévu dans les consignes...
O14 : Moi non. Quand je passe, quand je fais passer un test, je le fais passer en entier, sauf, mais là ça ne concerne pas le langage écrit, ça concerne le langage oral où les enfants sont plus fatigables. Là, il m'arrive de fractionner les tests. Mais sinon, je préfère ne faire qu'un seul test pendant le bilan et puis le poursuivre après à une autre séance. Mais le test, je le passe toujours dans son intégralité. Le test que j'entreprends, je le finis. Ce qui permet aussi de voir la fatigabilité des enfants, des choses comme ça.

E15 : Alors, parmi les répondants au questionnaire, seuls 22 % utilisent systématiquement l'étalonnage des tests.
O15 : Moi quand je prends des tests étalonnés, j'utilise toujours l'étalonnage. Oui, toujours.

E16 : Et en quoi ça vous semble important finalement d'avoir un résultat objectif comme ça ?
O16 : / Euh... Parce que justement c'est un résultat objectif. Je pense que ça ne sert à rien de faire passer un test étalonné si on n'utilise pas l'étalonnage. Oui, mais sinon on rentre dans le subjectif et c'est... C'est difficile parce que si on accroche bien avec un enfant, le subjectif va être beaucoup plus favorable que si on n'accroche pas avec l'enfant. C'est pour ça, là ça donne quelque chose de euh, où le subjectif et l'affectif ne rentrent pas en ligne de compte. C'est pour ça que j'utilise l'étalonnage tout le temps.

E17 : Et qu'est-ce que vous pensez de ce chiffre, 22 % qui utilisent systématiquement l'étalonnage ?
O17 : Eh bien je trouve que c'est très peu. Je trouve que c'est dommage. Parce que bon, si... En plus les gens qui ont fait l'étalonnage du test, enfin, je veux dire, ils ont fait un travail sérieux, on sait que c'est... Et que si ce test est sur le marché, c'est que c'est, enfin les résultats sont valables, quoi. Moi je trouve que c'est vraiment très peu, je suis surprise...

E18 : Alors autre résultat : 53 % des répondants disent qu'un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme, obtenu aux tests, est le premier ou le deuxième élément incitant à proposer une prise en charge. Or, parmi ces orthophonistes, seuls 34 % utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. Donc à votre avis, comment font les 66 % restants pour déterminer un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme sans tenir compte de l'étalonnage ?
O18 : Je pense qu'au bout d'un moment, quand on a l'habitude de travailler, on le sent. Et ça c'est pas quantifiable non plus (*rire*) ! Mais ça fait beaucoup appel, là, au subjectif aussi, quoi. On pense qu'il y a... C'est vrai qu'on le voit, même sans quantifier, on le voit s'il y a troubles ou pas troubles. Même sans utiliser les résultats aux tests, on sait, c'est pareil, quand on fait un test de langage oral ou de langage écrit, au bout d'un moment on sait où on veut aller, on sait ce qu'on va tester. Parce qu'il y a des tas de petits signes qu'ils font que... qu'on sait où il faut chercher. Ce qui ne veut pas dire qu'on ne se trompe jamais, hein. Mais...

E19 : Et est-ce que vous pensez, comme 72 % des répondants, qu'il y a des tranches d'âge difficiles à tester ?
O19 : Oui, pour moi c'est le CP.

E20 : Pour quelles raisons ?
O20 : Parce qu'ils n'ont pas encore un accès suffisant à l'écrit, ils sont vraiment à la charnière du langage, du passage du langage oral au langage écrit. Donc en plus, ça dépend de ce qu'ils ont appris au CP, ça dépend de comment ils ont appris à lire, ça dépend de ce qu'ils ont appris, il y a des fois des sons où on nous dit il y a un problème mais il y a des sons qu'ils n'ont pas vus donc on ne peut pas savoir. Donc ça pour moi c'est l'âge le plus difficile. Après, ça va tout... Enfin, après ça roule tout seul, quoi. Les tests on peut les faire passer, et tout. Mais au CP, c'est dur, oui, c'est difficile. C'est difficile de... En plus les tests étalonnés sont prévus pour des enfants qui ont déjà un langage écrit. Donc ça c'est difficile./ Parce qu'il manque encore l'écrit mais ils entrent quand même dedans, donc ce qu'on voit ce n'est pas...c'est difficilement... Oui, c'est difficile, moi vraiment je trouve que c'est difficile parce que les tests ne sont pas prévus pour des enfants de CP. En plus, suivant la période à laquelle on le voit, bon ici par exemple à Pâques, un enfant doit avoir démarré la lecture. S'il ne l'a pas démarrée du tout, bon ben on se dit oui effectivement il y a problème. Mais c'est difficile. Moi je trouve ça très difficile à tester les enfants de CP.

E21 : Et c'est la seule tranche d'âge...
O21 : Oui. Pour moi, oui. Après normalement ils ont acquis des choses donc ça va tout seul, quoi. Mais quand ils sont comme ça en cours d'acquisition, c'est difficile. Mais oui, c'est la seule tranche d'âge qui me pose vraiment problème à tester.

E22 : Alors, concernant toujours les troubles développementaux du langage écrit, donc vous m'avez un petit peu parlé des tests que vous utilisez. Pourquoi vous les avez choisis ? Parce qu'ils vous proposaient un résultat qui vous permet de...
O22 : Parce qu'ils me proposent un résultat qualitatif dans le sens où il y a des courbes-type et on peut avec ces résultats-là mettre l'enfant dans la courbe, voir où ça pèche précisément, si c'est dans les phrases complexes, en morpho-syntaxe, des choses comme ça. Là vraiment où ça pèche. C'est ça qui m'intéresse aussi, dans le LMC, c'est vraiment ça. Et on voit où la courbe descend et on se dit, ben tiens, c'est surtout ça qu'il faudra travailler dans la compréhension parce que c'est ça qui va poser problème. C'est ça qui pose problème. Donc ça c'est... C'est pour ça que ça m'intéresse aussi.

E23 : Ça vous donne des pistes...
O23 : Voilà, c'est plus... Oui, au niveau euh... Quand on fait passer un test de lecture, à mon avis hein, sans étalonnage, on dit bon il y a des problèmes mais où se situent exactement les problèmes, c'est difficile à voir. Alors que là ça met tout de suite le doigt sur les problèmes./ ça précise bien où est le problème. Parce qu'un enfant peut par exemple dans les phrases simples où il n'y a pas de pronoms, de choses comme ça, très bien réussir, et dès qu'on fait entrer en jeu un pronom, le résultat chute. Donc c'est ça aussi que ça permet de tester pour moi.

E24 : Sinon, 96 % des répondants utilisent comme outil d'examen un « mélange personnel ». Je voudrais savoir comment vous comprenez ce terme déjà.
O24 : C'est des gens qui ont vu des tests à droite à gauche et qui ont pioché ce qui les intéressait dans ces tests-là. Ce que j'ai fait moi. C'est vrai qu'il y a un mélange quand même. J'ai le LMC, j'ai le BELEC, j'ai Borel, j'ai un peu... C'est vrai que j'ai pris où ça m'intéressait, j'ai pris ce que je voulais.

E25 : Et vous prenez à chaque fois un test en entier ?
O25 : A chaque fois je prends un test complet, oui.

E26 : Ce ne sont pas des morceaux ?
O26 : Non.

E27: Et à votre avis, pourquoi les orthophonistes se font un « mélange personnel » finalement?
O27 : Parce qu'on prend forcément les tests qu'on est plus à l'aise pour les faire passer. On prend les tests où on est plus à l'aise, les tests où on a l'habitude aussi. Et je crois, je crois que tout orthophoniste fait ça. On prend jamais une batterie de tests en entier. Moi dans BELEC par exemple, je ne prends pas tout. Donc je pense que oui, on prend les tests euh, pareil, les tests qui à notre avis vont nous donner une indication précise ou suffisante et oui, on prend les tests dans lesquels on est à l'aise. Par exemple, moi dans le PER 2000, qui est pour le langage oral, je ne le connais pas suffisamment bien pour l'utiliser donc je ne l'utilise pas. Et je pense que c'est ça en fait : on prend les tests qui nous ont aidés, qui nous ont aidés en fait pour les bilans précédents, ce qui veut dire qu'après on peut être amené à choisir autre chose parce que ça ne nous convient pas. Mais

effectivement, il faut être à l'aise dans les tests qu'on utilise. Mais je pense que c'est pour ça que les gens prennent un peu à droite à gauche. Et puis après ça dépend de sa pratique aussi.

E28 : Il y en a qui correspondent mieux à des types de pratique ?
O28 : Oh oui, je pense. On choisit les tests aussi en fonction de sa pratique.

E29 : Et sinon, 36 % des répondants se créent leurs propres outils d'évaluation. Est-ce que c'est votre cas ?
O29 : Non. Je trouve ça dangereux.

E30 : Pour quelles raisons ?
O30 : C'est totalement subjectif et je suis... Enfin, quand on voit tout le travail qu'a nécessité l'étalonnage d'un test, ou la fabrication d'un test, je pense que ce n'est pas... Enfin, on ne sait pas si on a quelque chose qui est performant ou pas. Moi je ne suis pas pour la création, enfin, parce que je ne suis pas créative non plus mais... Je trouve que créer son test, ben voilà, on est content, on a créé son test mais s'il n'y a pas de suivi derrière, s'il n'y a pas un travail concerté avec d'autres personnes et s'il n'y a pas d'étalonnage, je trouve ça dangereux. Parce qu'on peut penser que son test est très bien mais on ne sait pas en fait. Ben non, il n'y a pas de point de vue extérieur et tout ça, donc moi je ne trouve pas ça, je ne trouve pas ça bien.

E31 : Et est-ce que ça vous gêne qu'on emploie le terme d'« outils de mesure » pour désigner ces créations personnelles ?
O31 : Ben oui parce qu'il n'y a pas eu, il n'y a pas de mesure. C'est une mesure qui est subjective de la part de l'orthophoniste qui utilise les outils qu'elle a créés elle-même. / Parce que quand on voit les tests, ça sert aussi beaucoup pour les mémoires les étalonnages de tests, et donc c'est, enfin je veux dire, ça demande un travail énorme et qui donnent des résultats à peu près objectifs. Donc pour moi, oui, on ne peut pas mesurer avec des tests personnels. J'en suis convaincue (*rire*). Parce qu'en fait je trouve que, utiliser un test qu'on s'est créé soi-même, c'est orienter aussi la rééducation qu'on va faire. Donc... Donc c'est pas objectif, quoi. Oui, moi je trouve que ça doit déjà donner une orientation à ce qu'on va faire. Donc ça ne me plaît pas (*rire*) !

E32 : Sinon, 68 % des répondants souhaiteraient que le domaine concernant le repérage et le dépistage des troubles développementaux du langage écrit soit développé dans la recherche. Qu'est-ce que vous en pensez ?
O32 : Oui, je pense qu'il y a des tas de choses encore qu'on n'a pas, qu'on n'a pas bien exploré, notamment au niveau cognitif. Et pareil, l'incidence de la mémoire sur le langage écrit, les choses comme ça. Effectivement, je pense qu'il y a des recherches à faire encore et d'autres tests à créer. À mon avis, il y a encore un gros travail à ce niveau-là. Et puis bon, c'est pareil, troubles cognitifs, on dit il y a des « troubles cognitifs », ça peut englober des tas de choses, au même niveau que « pathologies du langage écrit » ça peut englober des tas de choses. Il faudrait pouvoir préciser plus finement en fait ce qu'on va faire et puis les troubles qu'a vraiment l'enfant. Parce que troubles cognitifs, c'est pareil, certains troubles cognitifs peuvent entraîner effectivement une pathologie du langage écrit mais peut-être pas tous. Donc il faudrait savoir, il faudrait travailler à ce niveau-là et puis moi c'est vrai que l'incidence de la mémoire aussi, la latéralité croisée, des choses comme ça, ça ça me permettrait... Je pense qu'il y a des tas de choses encore à chercher et puis on ne sait pas très bien comment ça fonctionne. Donc...

E33 : Sinon, au travers des réponses au questionnaire, les termes d' « activités métacognitives et métalangagières » apparaissait mal connus par les orthophonistes libéraux. Je voulais savoir si c'était des termes que vous connaissez ?
O33 : C'est des termes que je connais mais de là à les définir, ce sera beaucoup plus difficile (*rire*) ! Oui. C'est vrai que c'est des choses... Je pense que maintenant les orthophonistes sont mieux formés que nous on ne l'était, à ce niveau-là. Moi quand j'ai fait mes études, on ne parlait pas du tout du cognitif. C'est après, au fil des formations, de la formation continue que j'en ai entendu parler, mais avant je n'en avais jamais entendu parler, ça c'est sûr.

E34 : Ça consisterait en fait à demander par exemple à l'enfant qu'est-ce que c'est que lire, à quoi ça sert et comment il fait, lui, pour lire, enfin ce genre de choses. Est-ce que vous êtes amenée à utiliser ce type d'activités lors d'un bilan initial ?
O34 : Je demande toujours à l'enfant pourquoi il vient. Et très souvent, on est surpris. Enfin, les parents sont surpris (*rire*)! Nous, on en a l'habitude mais... Parce que l'enfant est tout à fait capable d'expliquer pourquoi il vient. Et je trouve que c'est, que c'est très révélateur, les enfants sont tout à fait conscients de leurs troubles. Moi je vois par exemple mon fils qui est suivi en orthophonie, euh, quand il est arrivé chez Carine, il a dit : « alors voilà, j'ai un problème, je n'arrive pas à faire la différence entre [k] et [g] ». Donc pour lui, c'était... Ou alors : « j'ai un problème, il y a des mots que je n'arrive pas à lire quand ils sont compliqués, qu'il y a plein de (R) dedans ». Très souvent aussi, on a demandé à l'enfant « qu'est-ce que t'as du mal à faire ? », hein, parce que d'abord on lui demande pourquoi il vient, et puis moi je pose des questions pour savoir, pour préciser un peu. Et en fait les enfants sont très conscients de leurs troubles. Il y en a qui disent d'un autre côté, j'en ai un qui m'a dit : « de toutes façons je ne suis pas handicapé, je ne veux pas venir ». Bon ben tu ne viens pas, de toutes façons ça ne sert à rien que je le prenne. Mais les enfants, je pense, sont très conscients de leurs troubles. Et ils expriment beaucoup mieux ça quand il n'y a pas les parents que quand il y a les parents. Mais je prends toujours les parents en bilan, ceci dit. Je revois avec l'enfant après. Mais les enfants sont capables de dire : « quand il y a deux lettres, eh ben j'arrive pas à les lire. Quand elles sont toutes seules, je sais ce que c'est, mais quand elles sont ensemble, je ne sais pas ». On a vraiment des réponses pertinentes ! L'enfant sait./ Pour moi c'est ça.

E35 : Alors sinon, concernant maintenant la prise en charge : est-ce qu'à l'issue d'un bilan de langage écrit il vous arrive d'estimer qu'une prise en charge orthophonique n'est pas nécessaire ?
O35 : Oui.

E36 : Dans ce cas, pourquoi ?
O36 : // Parce que je n'ai décelé, euh, parce que je n'ai rien décelé de, d'important. Il m'arrive de déceler des petites choses mais... J'ai eu une petite fille qui est venue, il y avait juste (B) et (D). Envoyée par la maîtresse, elle doit être dyslexique et en fait elle confondait juste (B) et (D), donc ça me semblait un peu léger pour la prendre en rééducation. Euh, oui en fait, je, quand la compréhension est bonne, qu'au niveau de l'orthographe d'usage il n'y a pas grand-chose, ce sont juste des petites règles grammaticales qui de toutes façons vont être revues à tous les niveaux scolaires, et qu'il n'y a pas de confusions de sons, en général je ne prends pas. En général, quand ils sont en rééducation, c'est qu'il y a quelque chose. Mais ça m'est arrivé de... Alors, ce que je propose parfois, quand j'ai un doute, je contacte la maîtresse pour savoir, enfin l'enseignant, pour savoir ce que lui a remarqué. Parce que moi je ne me vois pas forcément, on est en relation duelle avec l'enfant, donc je ne vois pas forcément quelque chose qui peut se passer en situation de groupe. Donc là j'essaie de voir. Mais souvent je propose de revenir, quand j'ai un petit doute, je propose de revenir un peu plus tard. Pour voir, pour refaire le point, voir si ça a évolué ou pas. Mais effectivement, il m'est arrivé de ne pas prendre des enfants. Quand les troubles sont vraiment légers et que je pense qu'ils peuvent se résorber tout seuls, je ne prends pas l'enfant. Enfin, tout en disant aux gens que si jamais ils ont le moindre problème, ils reviennent, on refera un bilan.

E37 : Et quelles autres alternatives vous pouvez être amenée à proposer aux parents ?
O37 : Euh, parfois je pense qu'avant l'orthophonie il y a un suivi psy qui va être nécessaire, quelque chose comme ça. Que le problème n'est pas, enfin, retentit sur les résultats scolaires mais qu'il n'est pas orthophonique. Ça arrive. On voit des enfants qui arrivent, le problème n'est pas orthophonique, nous, au niveau de l'orthophonie, on ne peut rien faire. Enfin, on ne peut rien faire... Des fois on a eu des enfants, on nous a dit : « les parents refusent tout suivi donc l'orthophonie, c'est mieux que rien ». Mais oui, il y a des fois où les troubles ne relèvent pas de l'orthophonie donc là je peux effectivement proposer aux parents un suivi, un suivi psychologique, d'aller voir un psychologue. Je n'utilise pas le terme "psychiatre" parce que ça fait très peur ! Donc de prendre rendez-vous déjà au centre de guidance et de voir après.

E38 : D'autres propositions de prises en charge ? D'autres alternatives éventuellement ?
O38 : Non. Non, parce que le service d'aide à G., il fonctionne très bien. Donc des fois c'est eux qui prennent le relais. Mais ça, c'est quand il n'y a pas besoin d'orthophonie.

E39 : Le service d'aide ? C'est-à-dire ?
O39 : Le RASED. Mais bon, c'est quand ça ne relève pas de l'orthophonie. C'est vraiment à cette condition-là. Il y a aussi des fois où je dis, la rééducation d'accord mais ça ne suffira pas.

E40 : D'accord, ça peut arriver que ce soit en parallèle.
O40 : Oui. Mais on voit les enfants changer au fur et à mesure. Ils prennent de l'assurance, c'est vraiment... Souvent les résultats scolaires s'en ressentent immédiatement parce qu'ils sont plus sûrs d'eux et puis on leur montre qu'ils peuvent réussir, quoi. Et puis des fois, ben, à mon avis il n'y a pas lieu de faire de l'orthophonie et il n'y a pas d'autres problèmes non plus./ Il m'arrive aussi d'orienter chez le pédiatre, oui. Chez le pédiatre quand c'est un enfant que je soupçonne d'être hyperactif. En général, je l'envoie chez le pédiatre parce que le pédiatre fait un bilan somatique complet et puis après il l'envoie chez le psychologue. Disons que c'est lui qui prend en charge tout ça. Donc c'est lui qui après fait voir une psychologue, une psychomotricienne, enfin, fait vraiment un bilan complet pour pouvoir après décider s'il y a besoin de Ritaline ou pas. Ça ça m'arrive.

E41 : Alors concernant maintenant un domaine plus vaste, l'évaluation professionnelle. Parmi les répondants au questionnaire, 74 % connaissent l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé, l'ANAES. Est-ce que vous connaissez ?
O41 : Oui (*rire*). Oui je connais puisqu'en fait on en entend souvent parler, c'est vrai. Maintenant, on ne sait pas trop ce que ça nous apporte, si, ça nous apporte des choses effectivement au niveau... au niveau, à notre niveau à nous, dans les, justement, les accréditations, les choses comme ça. Mais pfff, je trouve que ce n'est pas assez euh, pas assez suivi, quoi. Je trouve qu'il manque des choses. Quand on voit par exemple, euh, enfin là je déborde un peu mais, quand on voit des orthophonistes qui n'ont jamais suivi de formation continue après leurs études, ça fait un peu peur... Je ne pense pas non plus qu'il devrait y avoir un contrôle mais là, avec le contrat de bonne pratique qu'on a, on est obligé de suivre une formations par an. Et je trouve ça très bien. Franchement. C'est indispensable.

E42 : Justement, je voulais savoir ce que vous pensiez de ce « contrat de pratique professionnelle » ?
O42 : Alors je le trouve... C'est un peu, comment dire ? (*cherche dans ses papiers*) Est-ce que j'ai reçu la réponse ?

E43 : Vous pensez le signer ?
O43 : Je l'ai signé ! La FNO a dit qu'il fallait le signer, alors j'ai signé (*rire*) ! Mais c'est vrai que euh, bon... En revanche je ne suis pas d'accord pour qu'on donne une prime parce qu'on a signé le contrat. Ça je trouve ça complètement ridicule, on n'a pas besoin de ça pour... Hein, parce qu'on reçoit une prime, qui est assez conséquente en plus. Je crois que c'est 600 € par an si on suit ça... Alors ça, je trouve ça complètement ridicule. Je trouve que ça n'a aucun intérêt ! On ne fait pas ça pour recevoir de l'argent. Donc... Je cherche si j'ai la réponse... (*cherche toujours dans ses papiers*). C'est vraiment... Je trouve que ça fait la canne et le bâton (*rire*) ! Enfin, la carotte et le bâton plutôt. Je trouve ça vraiment... On n'est plus des enfants ! Je trouve ça ridicule qu'on dise : « ben c'est bien, si vous signez le contrat, si vous respectez les engagements, vous aurez 600 € ! » Non, franchement... C'est ridicule ! C'est totalement totalement totalement ridicule pour moi. On n'a pas besoin de ça. Ce n'est pas pour ça qu'on va signer ou ne pas signer !

E44 : Et dans ce contrat, qu'est-ce que vous pensez plus précisément du fait d'évaluer l'impact d'une formation obligatoire sur la pratique professionnelle ?
O44 : Je pense que ça nous permet d'évoluer dans nos pratiques professionnelles, de changer des choses où on n'avait pas euh, comment dire ? / Ca nous permet de modifier aussi en fonction de l'évolution, des découvertes de la recherche, ça nous permet de modifier notre pratique. Je pense. Et euh... Voilà la réponse qu'on reçoit (*me montre la réponse qu'elle a reçue après avoir signé le contrat de pratique professionnelle*). Et euh c'est très important parce qu'effectivement, l'évolution, je veux dire c'est au même titre qu'un médecin va modifier aussi sa pratique, faire attention à d'autres choses parce qu'on lui a dit : « attention, quand il y a ça, il y a peut-être ça », je pense que nous ça nous permet aussi d'évoluer et c'est indispensable. Les techniques évoluent, on est dans un monde en pleine évolution, la recherche en orthophonie commence et donc ça nous permet de, oui, d'avoir des méthodes entre guillemets, des nouvelles façons de faire. Et puis je pense que c'est un plus. Moi là j'ai fait la formation GEPALM et ça m'a apporté... Même au niveau, pas uniquement au niveau des activités logico-mathématiques mais au niveau d'autres, enfin même au niveau de la pathologie du langage écrit. Et c'est vrai que maintenant je vais plus rechercher aussi des troubles d'organisation.

On peut avoir un enfant qui a tout, tout ce qu'il faut, mais qui ne sait pas aller les chercher dans les cases. Et donc il ne peut pas les utiliser. Donc moi oui, je pense que c'est important, ça ne peut que nous améliorer. Qu'améliorer notre pratique de l'orthophonie. (*relit le contrat*) en fait avec le contrat de bonne pratique, on s'engage à « participer à une action de formation continue conventionnelle comportant un module d'évaluation », ça c'est pas très clair.

E45 : Oui, c'est justement le point dont on vient de parler.
O45 : « à transmettre au service médical, à sa demande, le compte-rendu de bilan » : bon ça on le fait si on nous le demande, hein. Voilà. « Le respect de ces engagements sera vérifié annuellement et donnera lieu au versement de la rémunération forfaitaire de 600 € » : donc ça pour moi c'est totalement inutile. Mais bon... Effectivement, en fait c'est pas très clair, « participer chaque année à une formation continue », ça d'accord, mais « comporte un module d'évaluation », c'est quoi ? Est-ce que c'est une formation continue où on sera évalué à la fin de cette formation ? Euh, c'est clair que je ne ferai jamais une évaluation, je suis contre. Ou est-ce que c'est que la formation sera sur les bilans justement et sur la manière d'évaluer les enfants ? On ne sait pas. C'est pas clair.

E46 : Alors, parmi les répondants au questionnaire, 28 % souhaiteraient que se développent des évaluations des techniques de rééducation. Qu'est-ce que vous en pensez ?
O46 : Là c'est pareil, ça dépend de ce qu'on entend par évaluation. Si c'est évaluer des orthophonistes sur la manière dont elles fonctionnent, je suis contre. Maintenant si c'est évaluer les techniques comme ça sans que ce soit personnel, oui, pourquoi pas. Mais ça ça fait partie de la recherche, pour moi. Mais évaluer les orthophonistes, non. On fonctionne tellement différemment que c'est, c'est... Je trouve que ce n'est pas quantifiable, enfin, on ne peut pas, on ne peut pas quantifier une rééducation, c'est quelque chose de... C'est pas vraiment quelque chose de concret la rééducation pour moi. Si on cherche un résultat concret, c'est pas... Si l'orthophoniste joue, on va lui dire « vous ne faites pas d'orthophonie », ce qui est faux. Enfin, je ne sais pas, pour moi ça me paraît, ça ne me paraît pas, on ne peut pas évaluer qualitativement une rééducation pour moi. C'est très dangereux en fait parce qu'il faudrait qu'on rentre dans des cases. Et on ne rentre pas forcément dans des cases, en plus en fonction de chaque enfant notre manière d'agir est différente donc c'est impossible d'évaluer. Pour moi c'est ça.

E47 : Sinon, 7 % des répondants souhaitent voir être mis en place une harmonisation du nombre de séances de rééducation et de leur fréquence. Qu'en pensez-vous ?
O47 : Je trouve ça nul (*rire*) ! On ne peut pas, c'est comme quand les parents nous demandent combien de séances il faudra : on ne peut pas savoir. Donc.../ On a déjà, on part pour 30 séances, on ne fait pas forcément les 30 mais on part pour 30 séances, on renouvelle avec 20. C'est quand même relativement... Alors on les fait ou on ne les fait pas, ça dépend de l'évolution de l'enfant. Mais, non, moi je... Qu'est-ce qu'on va dire ? Il a une pathologie du langage écrit ? Oh, je trouve ça assez léger, allez hop, 50 séances, pas plus. C'est n'importe quoi. Donc pour moi ce n'est pas possible. Au même titre qu'aux parents quand ils me demandent combien de séances on va faire, je dis «je ne sais pas». On ne peut pas, enfin je ne sais pas, je trouve ça dangereux. C'est pas comme les séances de kiné où on dit 12 séances ça va suffire. Pourquoi ? C'est pas possible. / Non, non, pour moi c'est pas possible.

E48 : Et est-ce que vous seriez favorable sinon à une harmonisation du bilan de langage écrit ? Et si oui, de quel ordre ?
O48 : (*soupir*) // Euh, donc c'est pareil, je crois que c'est difficile, c'est vraiment chaque orthophoniste qui fait en fonction de ce qu'elle, qui fait en fonction de ce qu'elle veut, enfin de ce qu'elle a l'habitude de pratiquer. Et le danger, c'est qu'après on arrive à une grille où il faudra cocher des cases si on fait toutes la même chose. Et il y a des enfants qui ne rentrent pas dans les cases. Donc le risque c'est ça pour moi. Le risque, c'est qu'on va avoir un QCM et il faudra cocher des cases et après on mettra une feuille à trous sur les cases et s'il n'y a pas suffisamment de cases cochées, on voit nous dire ben non, ça ne va pas, on ne peut pas le prendre. Donc non, je ne suis pas du tout pour une harmonisation comme ça.

E49 : Et sinon, est-ce que nous avons entendu parler des indications de l'ANAES concernant le langage écrit chez l'enfant ?
O49 : Non. / Je ne crois pas.

E50 :Alors concernant maintenant les recherches actuelles sur les troubles développementaux du langage écrit, est-ce que vous vous tenez un petit peu au courant de ce qu'il se fait ?
O50 : Par la formation continue, oui.

E51 : Par d'autres biais sinon ?
O51 : Eh bien sinon euh oui, les revues orthophoniques : Rééducation Orthophonique, l'Orthophoniste, euh, comment il s'appelle ?

E52 : Glossa ?
O52 : Glossa, il y a aussi... Ortho-Magazine, voilà, je cherchais le nom. Oui, je lis pas mal. Et on apprend plein de choses en plus, je trouve ça pas mal.

E53 : Est-ce que vous vous estimez que les données de la recherche vous aident dans votre pratique ?
O53 : Oui, parfois. Parce qu'il y a des choses auxquelles, soit qu'on a un peu oubliées, soit auxquelles on n'a pas pensé et qui nous permettre de se dire : « ah ben tiens, peut-être qu'effectivement il a un trouble là et que je ne l'ai pas vu », des choses comme ça. Je pense que c'est, ça nous aide. Et puis ça nous permet de chercher aussi autre chose, notamment au niveau aussi de la dysphasie, pour le langage oral, c'est en lisant que je me suis dit : «ben tiens, tel enfant c'est peut-être pour ça que je rame autant ». Oui donc au niveau du langage écrit, c'est pareil.

E54 : Et est-ce que vous estimez que les données de la recherche ont fait évoluer votre pratique depuis que vous êtes orthophoniste ?
O54 : Oui. Ne serait-ce que par exemple par la connaissance des troubles cognitifs. Ne serait-ce que ça. Où là oui, effectivement. Par exemple ça, c'est pareil au niveau de la passation des bilans, je pense que j'ai changé aussi. Ben c'est aussi... On a fait une formation, dans le cadre des formations conventionnelles de la sécurité sociale, où c'était justement sur le bilan de langage écrit. Et c'était très intéressant. Et effectivement ça m'a amenée à plus utiliser les tests que j'avais mais que je n'avais pas encore utilisés ou que je n'utilisais que partiellement. Et à me dire, bon ben là il faut vraiment que je les utilise complètement, quoi. Donc oui, ça me fait évoluer, forcément.

E55 : Et est-ce que vous estimez qu'à l'heure actuelle la recherche répond à vos besoins ?
O55 : // Elle est tellement infime la recherche... On lui donne tellement peu de moyens à la recherche... Oui, c'est sûr qu'il y a des choses qui vont m'aider mais bon, il faudrait que la recherche soit plus, plus soutenue, plus engagée. Parce que les gens qui font de la recherche en orthophonie, ils ont déjà tellement de mal dans le médical, ils sont pauvres, alors en orthophonie, n'en parlons pas !

E56 : Que penseriez-vous de la création d'un pôle de recherche orthophonique ?
O56 : Bien ! La recherche finalement, c'est la seule chose qui permettra à l'orthophonie d'évaluer, enfin, d'évoluer, et de ne pas rester encroûtée entre guillemets dans de vieilles pratiques qui ne pourront, qui ne suivront pas l'évolution de la société et... De toutes façons, on en a toujours besoin, la recherche apporte toujours des choses, à mon avis. On en a besoin, c'est vital. C'est la seule chose qui permet de faire avancer. C'est la seule chose qui permet, qui permet aux pratiques, aux...oui, d'avancer, d'évoluer et d'être finalement plus efficaces.

E57 : Et par rapport à ce qu'il existe actuellement, qu'est-ce que vous pensez que ça pourrait apporter de plus ?
O57 : Ben parce qu'on pourrait faire plus, rechercher dans plus de domaines parce que là finalement, on va à l'essentiel, enfin on va pas forcément à l'essentiel, c'est pas le terme, mais on va à ce qui pose le plus de problèmes. Et je pense qu'il y a des tas d'à côté qu'il faut étudier aussi et je pense que parfois on aurait des surprises. Mais là on est obligé de sélectionner les choses qu'on va étudier parce que sinon, parce que sinon, parce qu'on est limité en temps, enfin pas forcément en temps, mais en budget c'est sûr. Donc il y a des choses qu'on est obligé de passer à l'as, on ne pourra jamais les étudier parce qu'il n'y a pas assez de budget ou même de gens qui peuvent être chercheurs justement à cause de ça.

E58 : Ben voilà, j'ai terminé avec mes questions ! Alors je ne sais pas si vous avez quelque chose à ajouter par rapport à ce qu'on a dit, aux définitions du départ ou euh...
O58 : Non, je trouve que c'est bon...
E59 : Eh bien je vous remercie !

ANNEXE III

Références des outils d'évaluation cités

Tests de langage écrit :

BELEC: Batterie d'Evaluation du Langage Ecrit, P. MOUSTY, J. LEYBAERT, J. ALEGRIA, A. CONTENT, J. MORAIS, 1994, Laboratoire de Psychologie expérimentale (Université Libre de Bruxelles, 50, avenue F. D. Roosevelt, CP 191, 1050 Bruxelles, Belgique), 1994.

CALE : Contrôle des Aptitudes à la Lecture et à l'Ecriture, A. GIROLAMI-BOULINIER, EAP, Issy-les-Moulineaux, 1982.

ECOSSE : Epreuve de compréhension syntaxico-sémantique, P. LECOCQ, Psychologie cognitive, Presses Universitaires du Septentrion, rue Barreau, 59650 Villeneuve d'Ascq, 1996.

Epreuve d'orthographe RUP, « Le Marché », T. SIMON, Revue belge de psychologie et de pédagogie, tome 42, n°170, 1956.

L2MA : Langage oral, Langage écrit, Mémoire, Attention, C. CHEVRIE-MULLER, A.-M. SIMON, S. FOURNIER, 1997, ECPA.

LMC-R, Lecture de Mots et Compréhension Révisé, A. KHOMSI, ECPA, Paris, 1999.

ORLEC, Orthographe Lecture, M. LOBROT, EAP, 1988.

Test de lecture orale « l'alouette », P. LEFAVRAIS, ECPA, Paris, 1967.

SCD-UHP - NANCY 1
BIBLIOTHÈQUE
MÉDECINE

Tests concernant le langage oral :

EDP 4-8: Epreuve de discrimination phonétique des 4-8 ans , D. AUTESSERRE, P. LACERT, JJ. DELTOUR, Editions et Applications Psychologiques (EAP), Issy-les-Moulineaux, 1988.

N-EEL: Nouvelles Epreuves d'Examen du Langage, C. CHEVRIE-MULLER, ECPA, 2001.

O-52, Evaluation des stratégies de compréhension en situation orale, A. KHOMSI, ECPA, Paris, 1987.

TRT : Test des Relations Topologiques, J. J. DELTOUR, EAP, Paris, 1981.

TVAP, Test de vocabulaire Actif Passif, J.J. DELTOUR, EAP, Issy-les-Moulineaux, 1987.

Autres tests :

Epreuve de Préférence manuelle chez l'enfant, M. DE AGOSTINI, G. DELATOLLAS, 1988.

Reversal Test, A. W. EDFELDT, ECPA, 1970.

Test de copie et de reproduction de mémoire de figures géométriques complexes, A. REY, ECPA, Paris, 1959.

SCD-UHP - NANCY 1
BIBLIOTHÈQUE
MÉDECINE

17613
D.

UNIVERSITE HENRI POINCARE, NANCY I FACULTE DE MEDECINE DE NANCY

2 5 OCT. 2004

Double
Tome 2

ECOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE

Directeur : Professeur C. SIMON

ETAT DES LIEUX COMPLEMENTAIRE DES PRATIQUES ORTHOPHONIQUES CONCERNANT L'EVALUATION INITIALE DES TROUBLES DEVELOPPEMENTAUX DU LANGAGE ECRIT

Approche d'une méthode d'auto-évaluation professionnelle à travers des entretiens menés auprès de 31 orthophonistes libéraux de Lorraine déjà questionnés en 2003

TOME II : Annexes :
Transcriptions des 31 entretiens

MEMOIRE
Présenté en vue de l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

Anne-Laure HITTINGER

Juin 2004

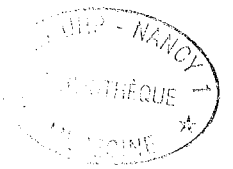
MEMBRES DU JURY :

Président :	Monsieur X. DUCROCQ, Professeur en neurologie
Rapporteur :	Madame E. LEDERLÉ, orthophoniste
Assesseurs :	Madame I. DECK, orthophoniste
	Monsieur P. CLAUDON, psychologue, Docteur en psychopathologie

UNIVERSITE HENRI POINCARE, NANCY I FACULTE DE MEDECINE DE NANCY

ECOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE

Directeur : Professeur C. SIMON



ETAT DES LIEUX COMPLEMENTAIRE DES PRATIQUES ORTHOPHONIQUES CONCERNANT L'EVALUATION INITIALE DES TROUBLES DEVELOPPEMENTAUX DU LANGAGE ECRIT

Approche d'une méthode d'auto-évaluation professionnelle à travers des entretiens menés auprès de 31 orthophonistes libéraux de Lorraine déjà questionnés en 2003

TOME II : Annexes :
Transcriptions des 31 entretiens

MEMOIRE
Présenté en vue de l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

Anne-Laure HITTINGER

Juin 2004

MEMBRES DU JURY :

Président :	Monsieur X. DUCROCQ, Professeur en neurologie
Rapporteur :	Madame E. LEDERLÉ, orthophoniste
Assesseurs :	Madame I. DECK, orthophoniste
	Monsieur P. CLAUDON, psychologue, Docteur en psychopathologie

SOMMAIRE

LÉGENDE

ENTRETIEN N°1 4

ENTRETIEN N°2 12

ENTRETIEN N°3 22

ENTRETIEN N°4 31

ENTRETIEN N°5 40

ENTRETIEN N°6 52

ENTRETIEN N°7 60

ENTRETIEN N°8 72

ENTRETIEN N°9 82

ENTRETIEN N°10 93

ENTRETIEN N°11 98

ENTRETIEN N°12 110

ENTRETIEN N°13 117

ENTRETIEN N°14 126

ENTRETIEN N°15 138

ENTRETIEN N°16 150

ENTRETIEN N°17 157

ENTRETIEN N°18 165

ENTRETIEN N°19 176

ENTRETIEN N°20 186

ENTRETIEN N°21 ..... *195*

ENTRETIEN N°22 ..... *209*

ENTRETIEN N°23 ..... *219*

ENTRETIEN N°24 ..... *233*

ENTRETIEN N°25 ..... *244*

ENTRETIEN N°26 ..... *254*

ENTRETIEN N°27 ..... *263*

ENTRETIEN N°28 ..... *278*

ENTRETIEN N°29 ..... *290*

ENTRETIEN N°30 ..... *297*

ENTRETIEN N°31 ..... *308*

- Les entretiens suivants ont été transcrits d'après les règles de transcription orthographique.
- Ils reprennent par ailleurs les paroles des interviewés directement transcrites de l'oral, sans modifications qui les rendraient plus propres à une version écrite.
- Ces entretiens sont numérotés selon l'ordre chronologique dans lequel ils se sont déroulés.

LÉGENDE

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 interviewé comme par exemple : (*feuillette un classeur*).
Indications en gris	Mentionnent les raisons expliquant que la transcription n'a pu se faire d'après l'enregistrement audio de l'entretien mais d'après les notes de l'enquêteur.
Interventions de l'orthophoniste interviewé indiquées en italiques	Signalent que la transcription a été faite d'après les notes de l'enquêteur et ce pour diverses raisons (refus d'être enregistré, panne du dictaphone, etc.).
/	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.
[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.

ENTRETIEN n°1

E1: Est-ce que vous pourriez me donner une définition de la notion d'évaluation en orthophonie?
O1: Alors pour moi l'évaluation ça me fait penser au bilan. De toute façon la première rencontre avec un bilan et puis au fur et à mesure du « peaufinage ». Voir le niveau de langage oral chez les petits et début de primaire aussi avec les CP CE1, évaluer le niveau de langage écrit, évaluer les capacités d'observation et de mémorisation, les notions spatiaux temporelles, etc. Essayer d'être le plus large possible et puis essayer d'évaluer pour trouver des interprétations, des chemins de rééducation.

E2:Et donc vous confondez les termes d'évaluation et de bilan ?
O2: Oui, pour moi c'est à peu près la même chose. Parce qu'un bilan permet d'évaluer et l'évaluation je ne vois pas comment je pourrais la faire autrement que par un bilan. Le bilan c'est ce qui est à mon avis le plus important. Du moins qui "nous permet de savoir dès la première rencontre où on peut aller". Sachant que ça n'est pas définitif que forcément, au fur et à mesure de la rééducation on va se recentrer ou on va découvrir d'autres difficultés ou on va se rendre compte qu'il y a quand même des choses qui n'étaient pas acquises le jour du bilan et qui le sont un, deux ou six mois après sans qu'on les ait travaillées.

E3: Est-ce qu'à l'issue d'un bilan vous dites que vous poser un diagnostic ou alors vous employez un autre terme ? une synthèse ?
O3: Non, je ne parle jamais de diagnostic. En fait, le jour du bilan les parents sont là, la mère surtout, donc elle regarde, elle n'intervient pas, elle voit ce que fait l'enfant. Et puis à la fin je récapitule tout ce qu'on a fait et je dis ce qui va, ce qui ne va pas, ce qui sera à travailler. Je pose très rarement un diagnostic, ça m'est arrivé très très rarement. Ou sinon oui, pour le langage oral je vais dire c'est un retard de langage oral en expliquant ce que c'est, ou un retard de parole ou un trouble d'articulation. Mais tout ce qui est dyslexie, dysorthographie, dyscalculie, c'est très rare.

E4:Et pourquoi ?
O4: Parce que ce sont des diagnostics qui ne se posent pas que face à moi, du moins pour la dyslexie, il faut d'autres examens, et puis parce que ce sont des mots qui sont, à mon avis, trop entendus, qui mélangent beaucoup de choses, et qui peuvent catastropher pas mal les parents pour pas toujours grand-chose. Et puis parce que le jour du bilan c'est difficile de déterminer tout de suite qu'il y a une dyslexie, une dyscalculie. Donc quand j'en soupçonne, je fais d'autres bilans. Là, je suis en train de penser à une petite fille que je vois qui est sûrement dyslexique-dyscalculique. Donc là je l'ai annoncé à la maman mais au bout de 3-4 séances, en lui expliquant et en lui conseillant de faire d'autres bilans à côté pour être sûr de ça.

E5:La nomenclature générale des actes professionnels stipule que les orthophonistes sont habilités à conduire des « rééducations des pathologies du langage écrit ». Comment pourriez-vous définir ce terme de « pathologies du langage écrit »?
O5: Pathologie pour moi, c'est maladie. Après, si on parle de dyslexie et qu'elle est reconnue, oui, c'est une pathologie. La dysorthographie sévère, oui c'est une pathologie, la dyscalculie sévère également. Après, on ne peut pas parler de pathologie pour des retards qui vont se combler, pour des enfants qui ne sont pas bien intégrés dans le système scolaire sans être dyslexiques,par exemple, parce qu'ils ne se sont pas adaptés à la méthode de lecture, parce qu'ils n'ont pas compris certaines règles, etc.

E6: Alors quels autres termes vous employez?
O6: Eh bien, je parle de troubles du langage écrit.Quand je ne suis pas sûre de dyslexie, dysorthographie, dyscalculie, je parle de ça ou de troubles de la logique, des mathématiques. Je parle de troubles. C'est ce qu'on a appris à l'école (Rires).

E7:Est-ce que vous connaissez les termes de « troubles spécifiques » et « troubles non spécifiques» ou « troubles secondaires » ?
O7: Oui, après je // je n'en tiens pas vraiment compte, enfin, disons que je n'en parle pas spécialement aux parents et puis // j'en tiens pas compte, c'est-à-dire que je travaille plus ou moins de la même façon, que ce soit spécifique ou non spécifique. Je travaille en général tout en même temps donc que ce soit

spécifique, non spécifique, ça ne change pas grand-chose.

E8:Et qu'est-ce que vous mettez sous ces termes?
O8: Eh bien, de troubles spécifiques, je ne sais pas, la dyslexie par exemple, ça va être tout ce qui est lié directement à la dyslexie, tout ce qui est, je ne sais pas, par exemple, les difficultés spatiales, des choses comme ça qui vont être spécifiques de la dyslexie. Les troubles spécifiques / , ça dépend des cas /, je ne vois pas trop... Définir, ça me paraît difficile.

E9:Et de quoi vous avez besoin pour poser un diagnostic, même si vous n'employez pas le terme?
O9: C'est-à-dire? seulement de...

E10: Eh bien, si on parle de langage écrit, sur quels éléments vous allez vous baser pour dire voilà il a des troubles...
O10: En fait, je vais me baser sur ce que je vois le jour du bilan, sur les fautes, les erreurs, sur la compréhension, sur tout ce que l'enfant a fait le jour du bilan, toutes ses erreurs, toutes ses capacités, et voilà, et ensuite au fur et à mesure... Donc le jour du bilan, je vois ce qui va et ce qui ne va pas et au fur et à mesure, avec les tests, je les cote et puis voilà. Après, si on voit un enfant qui ne sait quasiment pas lire, quasiment pas écrire, on n'hésite pas à le prendre en charge, alors qu'un enfant qui a moins de difficultés, on hésitera peut-être plus. Il y a la demande aussi. Il y a la demande des parents et il y a la demande de l'enfant. Si l'enfant n'est pas demandeur, à mon avis ça ne sert pas grand-chose le prendre en charge.

E11: Concernant maintenant l'utilisation des outils d'évaluation. Donc là on se situe plus dans le domaine du langage écrit, on restreint un peu le champ. Je vais vous proposer quelques résultats qui ont été obtenus au questionnaire donc ce ne sont pas forcément vos réponses mais je voudrais avoir vos réactions, savoir ce que vous en pensez.
O11: D'accord.

E12: 96 % des orthophonistes ayant répondu au questionnaire disent que ces outils servent à établir un diagnostic. Cependant, seuls 72 % des répondants disent que ces outils servent à mesurer les performances de l'enfant. Donc ces outils peuvent servir au diagnostic mais sans mesurer forcément les performances de l'enfant. Donc ma question ce serait, quels autres renseignements peuvent apporter ces outils, si ce n'est pas la mesure des performances?
O12: Ben, ça peut amener... De toutes façons, ça amène un résultat à un moment, un moment M. Effectivement si on le refait, on peut le refaire quelque temps après et les résultats peuvent être différents, pas forcément meilleurs mais différents. Ce qui faudrait... La question c'était quoi ?

E13: Si on ne mesure pas les performances, quels autres renseignements on peut obtenir avec les outils d'évaluation ?
O13: Sans mesurer les performances, déjà on peut voir, à mon avis, la confiance que l'enfant a en lui, parce que comme je travaille avec les parents le jour du bilan, je vois l'enfant qui est sur sa feuille et qui fait son truc, l'enfant qui regarde sa maman toutes les 30 secondes, dont ça permet déjà de voir un petit peu son degré de confiance en lui. Ça permet de voir aussi sa rapidité, sachant quand même qu'il y a certains tests qui évaluent cela. Ça permet aussi de voir sa confiance en lui, sa timidité, s'il m'aborde par exemple. Aussi pour la lecture, si la lecture silencieuse est possible. Ça permet de voir son organisation, le soin qu'il prend à faire,/ de voir la compréhension globale des consignes. S'il ne comprend pas, s'il ose me demander. Donc c'est vraiment une approche psychologique.

E14: Ensuite, 64 % des personnes répondantes disent souvent respecter les consignes de passation des tests étalonnés. Est-ce que c'est votre cas et pourquoi ?
O14: Alors, c'est mon cas parfois. Parce que c'est vrai que les consignes de passation sont très stéréotypées donc parfois à mon avis c'est très difficile de reprendre les termes exacts. En plus avoir le cahier, enfin la feuille avec les consignes de passation sous les yeux, je ne trouve pas ça très naturel. Donc j'essaye de reprendre, pas forcément les mêmes formulations, mais d'avoir des mots simples, que ça veuille dire la même chose.

E15:Et que pensez-vous de ce pourcentage ?
O15: Ça me semble un peu beaucoup. Parce que, bon, moi, je viens de commencer donc les consignes de passation je ne les connais pas par coeur, donc il me faudrait forcément la feuille, donc voilà ce n'est pas naturel. Après peut-être que celles qui ont 10,15, 20 ans d'expérience connaissent les consignes par coeur et ça ne leur pose plus problème. À force, on sait où on va, on commence à connaître...

E16:Par exemple, il y a 50 % des personnes répondantes qui disent fractionner les tests même si ça n'est pas prévu dans les consignes.
O16:Fractionner, c'est à dire le faire entièrement sur plusieurs séances ?

E17:C'est n'en faire qu'une partie alors que ce n'est pas prévu pour l'étalonnage par exemple.
O17: Euh, en langage écrit, euh, ben si, ça m'arrive aussi, j'utilise la BELEC et je n'en fais qu'une partie, mais je crois que ça c'est prévu. Sinon non, les tests que je fais, je les fais de A à Z. parce que ce sont des tests rapides aussi (*réfléchit tout en consultant ses tests*). Et Inizan je crois que c'est pareil, on peut le fractionner.

E18: Ensuite concernant l'étalonnage. Seuls 22% des répondants utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. Est-ce votre cas et pourquoi ?
O18: Systématiquement non. Pourquoi, parce que je trouve cela très compliqué, très long, mais je le fais de plus en plus quand même. Et puis de toutes façons quand on fait un test et qu'on voit tout de suite que l'enfant n'y arrive pas, on n'aura pas besoin de continuer à étalonner alors qu'on étalonnera quand il y aura une ou deux erreurs. Mais c'est vrai que je le fais quand même de plus en plus.

E19: Vous pensez que c'est l'expérience ?
O19: Je pense surtout que c'est la familiarisation avec les tests. Je les connais de mieux en mieux à force de les faire passer donc je me dis qu'un jour ou l'autre il va bien falloir que je fasse toutes les cotations et c'est pareil, je pense que ça va être de plus en plus facile. Ça ça reste encore un peu dur pour moi *(rire).*

E20: Est-ce que ce chiffre vous étonne?
O20: Non, non, je pense que c'est plausible.

E21: Ensuite,53 % des répondants disent qu'un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme, obtenu aux tests, est le premier ou le deuxième élément incitant à proposer une prise en charge. Parmi ces personnes, 34 % utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. À votre avis, comment font les 66 % restants pour déterminer un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme sans étalonner?
O21: A mon avis à l'oeil !*(rire)* Comme ce que je viens de dire tout à l'heure,qu'en fait dans certains tests si l'enfant se trompe par exemple de mot pour chaque image, l'écart significatif est là. Et pareil s'il a tout bon ou s'il n'a fait qu'une erreur, on peut dire qu'il est dans les normes sans faire d'étalonnage.

E22: Pensez-vous, comme 72 % des répondants qu'il y a des tranches d'âge difficiles à tester ?
O22: oui.

E23: Lesquelles selon vous et pour quelles raisons ?
O23 : Alors il y a le CP, parce que il n'y a, à ma connaissance, pas de tests étalonnés sur la lecture. Il peut y avoir, par exemple, un enfant de CP qui dès le premier trimestre plonge et pour autant ça va être très difficile de le tester. En plus, chaque maîtresse, enfin chaque enseignant, a sa manière de travailler donc par exemple au mois de janvier il y en a qui auront fait telles lettres et d'autres qui n'auront pas fait telles lettres. Donc c'est difficile. Et puis il y a des enfants qui vont avoir du mal en CP parce qu'ils n'ont pas encore cette maturité au début donc là, ça va aller bien ensuite. Euh, donc voilà, à mon avis le CP est difficile à tester... Il y a aussi un peu après en fait. Moi ce qui me pose en fait le plus de problèmes, ce n'est pas vraiment... Une fois qu'on a un test étalonné, ça va. C'est pendant les rééducations, savoir ce qui a été fait et ce qui n'a pas été fait à l'école. Parce que parfois il n'arrive pas faire ça mais c'est parce qu'il ne l'a pas encore fait à l'école. Les tests qu'on a sont encore à mon avis trop difficiles pour le CP et puis on ne peut pas faire que du langage oral... Donc on y va un peu plus au hasard.

E24: Concernant toujours les troubles développementaux du langage écrit, quels tests ou épreuves utilisez-vous et comment s'est fait votre choix ?
O24: Alors en fait mon choix il s'est fait un peu au fur et à mesure. Donc au départ j'ai repris le plan de l'orthophoniste précédente. Je ne me suis pas trop foulée. Et puis au fur et à mesure, j'ai enlevé, j'ai pas vraiment enlevé d'épreuves en fait, je les ai plutôt soit adaptées, et surtout j'en ai rajoutées.// voilà. Et puis ensuite, en fonction des résultats de l'enfant au bilan, j'ajoute de nouvelles épreuves, j'essaye d'affiner sur un point qui me tracasse.

E25: Quels tests par exemple ?
O25: Alors les tests... Je vous dis tout ?*(rire)*

E26: Eh bien, disons ceux que vous utilisez le plus.
O26: Ceux que j'utilise le plus, c'est une partie d'Inizan, les capacités métaphonologiques de la BELEC, je fais les signes orientés de Borel, et puis je fais un peu de Lobrot, l'épreuve d'orthographe du RUP, un petit bout de test, je fais... Je fais de plus en plus le Claire et Bruno, je fais aussi... Je ne me rappelle plus (*feuillette ses tests*), je ne me rappelle plus leur nom.Je fais le O-52 pour les plus jeunes, pour la compréhension. Euh et puis je fais, ça doit être le LMC? Il faut lire en fait « le pantalin »... Donc voilà donc je fais ça. Je fais aussi les épreuves de compréhension d'Inizan. Et puis je fais de la lecture oralisée avec le texte de Borel, « une curieuse aventure ». Et puis voilà, en fonction de l'âge, donc pour le CP, une dictée de logatomes, de mots simples, lecture de mots simples, lecture de logatomes [...]. voilà, c'est à peu près tout. J'adapte. J'essaye aussi de tester le repérage temporel, les jours de la semaine, le repérage spatial, etc.. C'est pas forcément le jour du bilan, je peux le faire lors de la première séance. C'est vraiment un état des lieu général.

E27: 96 % des personnes répondantes utilisent comme outil d'examen un « mélange personnel ». Qu'est-ce que vous comprenez par ce terme ?
O27: Ben que je fais pareil !*(rire)* J' ai pas inventé d'épreuves mais je prends des petits bouts de tests un petit peu à droite à gauche.Donc il y a le Claire et Bruno, le LMC et le O-52 que je fais entièrement parce qu'ils ne sont courts de passation mais après,la BELEC, les tests de Borel, le Lobrot et Inizan sont très longs à passer et pas tous intéressants, donc je fais un petit mélange.

E28: Et donc c'est surtout pour la longueur et la difficulté de passation ?
O28: C'est surtout la longueur et surtout parce que ça n'est pas adapté, d'autant il y a des textes qui sont très durs et qui ne sont plus du tout à jour.

E29: Comment dans ce cas vous interprétez les résultats ?
O29: Eh bien j'interprète en fonction de ce que je vois en fait. En fonction des confusions qui reviennent le plus souvent, c'est-à-dire que par exemple si un enfant fait des confusions [k]/[g], on le voit immédiatement. S'il n'en fait qu'une, je vois les séances d'après, je surveille, et puis si c'est systématique, on les travaille. C'est vrai que ce n'est pas ... C'est vrai que je n'étalonne pas. Je vois ce qui va, je vois ce qui ne va pas.

E30:36 % des répondants se créent leurs propres outils d'évaluation. Est-ce que c'est votre cas?
O30: Non.

E31:A votre avis, pourquoi ont-ils ce besoin ?
O31 : Euh parce que sans doute que les tests qui existent ne leur conviennent pas ! Ou soit parce qu'ils sont trop longs, voilà, je ne sais pas. À mon avis ça n'est pas très objectif.

E32: Est-ce que ça vous gêne que l'on emploie le terme de « outils de mesure » pour ces créations personnelles ?
O32: Ben oui, parce que je viens de dire que ça n'était pas très objectif. Non, on ne peut pas mesurer puisque de toute façon ça n'a été testé sur personne, sur aucun enfant donc c'est testé tout de suite en condition. Et parce que l'on peut penser que l'orthophoniste qui a créé son propre outil en est satisfaite *(rire)*. Alors qu'il y aurait des choses à dire pour tous les tests.// ça peut être bien éventuellement pour

préciser, quand on a déjà un doute par rapport à un test étalonné qu'on a fait. Ça peut être utile pour préciser un sentiment.

E33: 68 % des répondants souhaiteraient que le domaine concernant le repérage et le dépistage des troubles du langage écrit soit développé dans la recherche. Est-ce que c'est votre cas ?
O33: Oui, ça pourrait être utile. Déjà pour essayer de remettre un petit peu à jour tous les tests parce que le plus récent à ma connaissance, c'est la BELEC et je ne l'aime pas trop. Oui, ce serait bien pour remettre un peu tout à jour, pour avoir d'autres choix. Oui ce serait intéressant.

E34: Au travers des réponses au questionnaire, il est apparu que les termes de « activités métacognitives et métalangagières » étaient finalement mal connus par les répondants. Est-ce que c'est un terme que vous connaissez ?
O34: Métacognitives et métalangagières, ça me fait penser à métaphonologie. J'imagine que c'est le même domaine. Qu'ils soient peu connus par les orthophonistes, je dirais que ça ne m'étonne pas forcément, puisque visiblement ce que j'en ai appris au cours de mes études,c'était plutôt récent. Donc c'est les orthophonistes formés récemment qui prennent tout ça en compte et puis celles qui sont en exercice depuis longtemps et qui n'ont pas suivi de formations, ne les prennent sans doute pas en compte.

E35: C'est un terme que vous employez ?
O35: Métaphonologie, je l'emploie pour moi en fait. Je l'emploie pour le compte-rendu de bilan en expliquant ce que c'est.

E36 : En fait ce sont des activités qui consistent à demander à l'enfant qu'est-ce que c'est que lire, à quoi ça sert et comment il fait, lui, pour lire. Est-ce que vous utilisez ce type d'activités lors d'un bilan de langage écrit?
O36: Je le fais que assez rarement lors du bilan, je le fais... Je le fais en général mais pas forcément pendant le bilan mais c'est vrai que je demande souvent à l'enfant s'il aime lire. Je demande ce qu'il lit et puis je demande à la maman si elle lui lit des histoires, s'il lit, enfin comment ça se passe et puis je donne éventuellement des conseils.

E37: Concernant maintenant la prise en charge: est-ce ce qu'il vous est déjà arrivé d'estimer qu'une prise en charge orthophonique n'était pas nécessaire ?
O37: euh sans doute.

E38: Et dans ce cas pourquoi avez-vous estimé que ça n'était pas nécessaire ?
O38: j'ai estimé que ça n'était pas nécessaire... Je n'ai plus de souvenir. Je me souviens de langage oral où oui j'ai dit que ça n'était pas nécessaire. Pour le langage écrit, ça n'est pas nécessaire par exemple pour un enfant de CP qui n'a pas énormément de difficultés et puis, je ne sais pas, les parents viennent me voir au premier trimestre et il n'y a pas beaucoup de difficultés, alors je vais dire de revenir me voir à la fin du CP ou au tout début de CE1. Et puis de la même façon, si un enfant plus grand ne fait pas de confusions de sons, écrit au moins phonétiquement de manière correcte, que les principales règles de grammaire, d'orthographe, sont relativement respectées, je ne le prendrai pas forcément en charge. Si la compréhension aussi est correcte, si je fais un test étalonné et que les résultats sont dans la moyenne inférieure, je vais demander de surveiller, de revenir me voir mais sans forcément prendre en charge. Et puis il y a des enfants ou des adultes qui ne sont pas bons en orthographe parce qu'ils ne sont pas bons en orthographe, parce que ça ne les intéresse pas, sans être pour autant dyslexiques, sans avoir pour autant des troubles.

E39: Est-ce que vous proposez éventuellement d'autres alternatives?
O39: euh, ben tout dépend, euh plutôt pour le langage oral,l'ORL quand même assez souvent et puis, le psychologue, j'en parle aussi, tout dépend de l'attitude. Je parle aussi de soutien scolaire, de l'étude aussi parce que souvent les devoirs ne se passent pas bien avec les parents alors c'est pour ça que j'encourage souvent à ce que les devoirs ne soient pas faits forcément avec les parents, pas seulement avec les parents, parce que ça crée parfois des tensions.

E40: Concernant maintenant un domaine plus large : l'harmonisation des pratiques, la recherche. Parmi les répondants,74 % connaissent l'ANAES. Est-ce que c'est votre cas ?
O40: Je connais.

E41: Et par quel biais ?
O41: Par mes études et puis par la FNO.

E42: Il y a 45 % de ses personnes qui connaissent l'ANAES qui disent avoir pris connaissance de ses indications concernant le langage écrit chez l'enfant. Est-ce que c'est votre cas ?
O42: Directement... Disons que j'en ai entendu parler par la FNO, je vais aux réunions et j'entends certaines choses mais je ne suis pas allée directement voir sur le site. Parce que je pense être assez au fait de ça, assez au courant.

E43: Est-ce que vous en tenez compte dans votre pratique de ces consignes ?
O43: J'essaye.Parce que je pense que si elles sont recommandées, c'est qu'elles sont bonnes. Parce qu'en général ça me convient.

E44: Parmi les répondants, il y en a 24 % qui tiennent compte de ces indications.
O44: Je dis pas que je tiens compte de tout mais j'essaye au moins de tenir le fil conducteur.

E45: En tant qu'orthophoniste libérale, vous avez dû recevoir une plaquette de l'assurance-maladie vous proposant de signer un « Contrat de Pratique Professionnelle ». Est-ce que vous en avez pris connaissance ?
O45: Oui.

E46: Est-ce que vous pensez le signer et pourquoi ?
O46 : Grande question ! J'hésite. J'hésite en fait à le signer parce que // parce que déjà, je trouve que c'est un peu // un peu, un peu financier puisqu'on reçoit 600 € si on le signe. Je trouve que ça fait un peu carotte. Et puis aussi parce que je me dis que si, je ne sais pas, d'une manière ou d'une autre euh la Sécu contrôle et contrôle un médecin chez qui j'ai envoyé un compte-rendu et que ce compte-rendu ne correspond pas au contrat de bonne pratique parce que, je ne sais pas, par exemple j'ai oublié de noter les bilans utilisés, ce qui m'arrive, même si de plus en plus souvent je les note, je trouverais cela injuste déjà. Et puis d'un autre côté, ne pas le signer, ça me fait un peu peur parce que je me dis que si je ne le signe pas, je paraîtrai un peu, un peu suspecte aux yeux de la CPAM donc c'est vrai que pour l'instant je ne sais pas trop. Il faut que je me renseigne plus amplement, par rapport aux orthophonistes, ce qu'elles font. C'est bien, c'est pas bien, je n'arrive pas encore à le décider, je suis mitigée. Toujours est-il que le contrat de bonne pratique, je l'ai lu et j'ai l'impression de le faire donc... Ça n'a pas changé grand-chose à ma pratique.

E47: Donc le contrat parle notamment d'évaluer l'impact d'une formation obligatoire sur la pratique professionnelle. Qu'en pensez-vous ?
O47: C'est-à-dire ?

E48: En fait, ils obligent les orthophonistes à faire une formation et ils se proposent d'évaluer l'impact de cette formation sur la pratique.
O48: J'en pense que... J'ai reçu le programme des formations qui sont plus ou moins intéressantes.Euh, et puis je pense que... Je ne sais pas, je ne suis pas sûre de l'impact parce que vu les programmes, vu les thèmes, ça m'a l'air très très général et puis je pense qu'on peut faire d'autres formations qui ne font pas forcément partie de cette obligation de contrat mais qui seront tout aussi intéressantes. Donc l'évaluation de l'impact, ça ne me paraît pas très objectif puisque l'impact ne sera pas dû forcément à cette formation obligatoire mais peut-être à d'autres formations qu'on aura faites.

E49: Parmi les répondants au questionnaire, il y en a 28 % qui souhaiteraient que se développent des évaluations des techniques de rééducation : est-ce que c'est votre cas et pourquoi ?
O49: Donc en fait euh ... C'est-à-dire euh, voir, j'ai utilisé telle technique, est-ce que ça marche ?Euh, oui ça pourrait être bien mais comment? je ne vois pas trop. À moins d'avoir quelqu'un sur le dos, bien sûr ça

ne me plairait pas. Après, je pense que, je pense qu'un bilan de renouvellement ça sert justement à évaluer notre technique de rééducation puisque s'il n'y a pas eu de progrès, on peut dire que notre technique n'a pas fonctionné, on peut dire aussi qu'il y a d'autres problèmes. Et puis les bilans de fin de rééducation... Moi je fais des bilans de de rééducation justement pour voir si ça a progressé. Donc si ça n'a pas progressé, c'est pareil, je peux en déduire que ma technique de rééducation n'a pas fonctionné avec cet enfant. Je peux aussi en déduire que l'enfant n'a pas été réceptif à ça. Mais ça peut aussi ne pas avoir progressé pour d'autres raisons ! Donc voilà, je pense que ça ne serait pas très objectif. Ce serait très difficile à évaluer. Parce que que l'on ne peut pas tenir compte que de la technique.

E50: 7 % des répondants souhaitent voir être mis en place une harmonisation du nombre de séances de rééducation et de leur fréquence. Qu'en pensez-vous ?
O50: C'est-à-dire harmonisation du nombre de séances?

E51 : C'est-à-dire, pour telle pathologie par exemple, tel nombre de séances, à telle fréquence.
O51 : Déjà, dans la nomenclature c'est plus ou moins dit puisque ça marche par 50 séances. Je ne sais pas, je trouve que c'est déjà une bonne avancée de nous permettre de décider nous-mêmes du nombre de séances. Donc non, je pense que ce serait plutôt un retour en arrière. Et puis je pense qu'on est assez grand pour savoir. Et c'est vrai que ça m'arrive de passer d'une séance par semaine à deux séances par semaine puis de revenir à une séance.

E52 : Souhaiteriez-vous une harmonisation du bilan de langage écrit ?
O52 : c'est-à-dire que tous les bilans soient les mêmes ?

E53: Oui. Au moins, si vous en souhaiteriez une, ce serait de quel ordre ? Ce serait plutôt la démarche générale ou plutôt un point particulier ?
O53 : Eventuellement, l'harmonisation pour avoir tous les mêmes bilans, non. L'harmonisation pour avoir un fil conducteur, oui, mais après je pense que à l'issue des études, on l'a ce fil conducteur, tout ce qui est l'attention, l'observation, le repérage spatio-temporel, le langage oral, la lecture silencieuse, la lecture avoir haute, la compréhension et puis l'orthographe. Je pense que le fil conducteur, il existe, donc l'harmonisation...

E54: Et pourquoi il vous semble nécessaire ce fil conducteur ?
O54 : Parce que ça tombe sous le sens. Enfin c'est... C'est un fil conducteur qui est obligatoire pour avoir un bilan correct. S'il nous manque un de ces aspects, alors il nous manque une partie des capacités // . On est plusieurs à fonctionner par petits bouts de bilans, j'estime que ça nous suffit, ça nous convient et puis, et puis je pense quand même, j'espère que la majorité est compétente !

E55 : Est-ce que vous vous tenez un peu au courant des recherches actuelles concernant les troubles développementaux du langage écrit ?
O55 : Je me tiens au courant de loin en fait. Par les magazines. Et puis pourquoi, et bien parce que je viens de sortir des études il y a un an et demi donc c'est encore assez frais! *(rire)* Donc c'est vrai que des formations langage écrit pour l'instant je n'en ai pas faites parce que c'était frais, je n'avais pas envie de me replonger comme si j'étais étudiante. J'avais envie de prendre du recul mais c'est vrai que d'ici quelque temps je vais le refaire.

E56: Est-ce que les données actuelles de la recherche, dont vous avez eu connaissance pendant vos études, vous aident dans votre pratique?
O56 : Ben oui quand même *(rire)*! Je pense surtout tout ce qui est capacités métaphonologiques, en fait, enfin, tout ce qui est cognitivisme dont on nous a parlé, et c'est vrai que c'est important, c'est intéressant. Après, je ne pars pas dans les détails, je reste très générale. Oui, ben voilà, la métaphonologie, je la travaille beaucoup, parce que ça aide ensuite, au niveau de la lecture et de l'écriture.

E57: Est-ce que vous estimez qu'à l'heure actuelle la recherche répond réellement à vos besoins?
O57 : Euh / en général oui. Après, comme j'ai dit tout à l'heure, eh bien les tests, les tests sont à mon avis ringards *(rire)*. Voilà. Donc sinon oui, pour tout ce qui est troubles du langage écrit, la recherche à mon avis est bien, mais pour ce qui est de la création de bilans qui cherchent justement à mettre en évidence

ces points concernant le langage écrit, il y en a qui sont pas forcément rébarbatifs mais je ne les ferai pas passer aux enfants parce qu'ils sont ringards.

E58 : C'est vraiment le principal manque que vous relevez ?
O58 : Voilà !

E59: Que penseriez-vous de la création d'un pôle de recherche orthophonique ?
O59 : A quel niveau ? National ?

E60 :Oui, national, ou...
O60 : Pourquoi pas !

E61 : Disons qu'aujourd'hui ça n'existe pas encore.
O61 : pourquoi pas, sachant que de toutes façons je n'en ferais pas partie, parce que la recherche, c'est pas trop/ c'est pas trop mon objectif. Mais oui oui, ça pourrait être bien.

E62 : Voilà, j'ai terminé. Vous avez peut-être des choses à ajouter par rapport aux définitions du départ ?
O62 : // ce que je veux ajouter par rapport aux définitions, c'est ça?

E63:Oui.
O63: A priori non, je n'ai rien de spécial à ajouter... Sinon que les définitions, c'est très théorique *(rire)* ! Bon,j'ai appris des choses, évidemment, pendant mes études mais je les utilise pas euh... Je ne me prends pas la tête en fait à employer plein de mots... Donc je ne suis peut-être pas assez rigoureuse, je ne sais pas mais... Je parle de choses simples, voilà. Je parle de confusions, je parle de dyslexie après pour moi éventuellement, mais je ne vais pas dire c'est une dyslexie dyséidétique ou une dyslexie ceci ou une dyslexie cela. Je vais, si c'est une dyslexie, je vais voir ce qui pèche le plus, voilà. Je n'ai pas besoin encore de poser des, des mots sur les troubles à n'importe quel prix. Je constate, voilà.

E64 : Et sinon, par rapport à d'autres questions qui sont venues au cours de l'entretien ?
O64 :/// Nooon, rien de spécial...

E65 : Sinon, est-ce qu'il vous est arrivé de vous poser des questions à propos du bilan de langage écrit ?
O65 : Ben je pense que oui, puisque de toute façon je l'ai remanié donc c'est que forcément je me suis posé des questions. Parce que j'ai essayé de l'affiner, d'affiner le bilan, d'ajouter des, d'ajouter des épreuves donc forcément je me suis posé des questions. Après... Si, parfois je me pose des questions / ce sera plus par rapport aux enfants, en fait. Ce sera plus spécifique que dans le général.

E66 : D'accord ! Bon ben très bien, je vous remercie !

ENTRETIEN n°2

E1: Alors, je vais déjà vous demander de me définir la notion d'évaluation en orthophonie.
O1: En lien avec bilan ? Vous allez différencier évaluation et bilan, j'imagine ?

E2 : Oui, ensuite.
O2 : Evaluation pour moi, c'est comme une notion de nombre, c'est en terme de notes, c'est chiffré. Donc pour moi, une évaluation peut faire partie d'un bilan, peut être une partie d'un bilan.. L'évaluation c'est aussi pouvoir situer quelqu'un par rapport à une norme, une note.

E3: Et donc le terme de bilan, vous l'englobez dans...
O3 :Alors dans bilan, moi je mettrais l'évaluation parce que le bilan pour moi c'est beaucoup plus global, donc ça va faire partie ,dans le bilan il va y avoir l'anamnèse, enfin toutes ces parties.Pas seulement une évaluation de..., chiffrée quoi. Dans le bilan, pour moi, il y a aussi première rencontre, donc tout ce que ça implique par rapport à la relation qu'on peut avoir après avec les gens.

E4 : Donc c'est prendre le patient dans une ... plus dans sa globalité.
O4 : Voilà, tout à fait. Oui.

E5 : D'accord.
A l'issue du bilan, est-ce que vous diriez que vous posez un diagnostic ? Ou vous faites une synthèse, ou alors vous employez un autre terme ?
O5 : Ben si, diagnostic ça peut convenir. Disons que c'est un premier diagnostic, je dirais. Parce que c'est vrai, quand on a vu les gens, moi, en général je prends une heure et demi pour un bilan. Au bout d'une heure et demi, c'est pas toujours évident et puis, ben c'est vrai, qu'on est bien obligé d'avoir une idée globale, surtout pour : je le prends en rééducation ou je ne le prends pas. Mais ça s'affine aussi un petit peu au fur et à mesure. Donc le diagnostic, en général, il n'est pas tout blanc ou tout noir. Je veux dire qu'il peut être modulé un petit peu par ce qu'il se passe par la suite.

E6:D'accord.
O6: Euh, si, je pense qu'on peut employer ce terme là : diagnostic.

E7 :La NGAP stipule que les orthophonistes sont habilités à conduire des « rééducations des pathologies du langage écrit » : donc, je voudrais savoir comment vous définissez ce terme de « pathologies du langage écrit » ?
O7 : Euh, c'est pas évident ! « Pathologies du langage écrit », ça englobe plein de choses, en fait. Vous voulez quoi ? Ce que je mets là-dedans ?

E8: Oui, si vous employez des termes particuliers.
O8 : Oui, moi, en fait j'emploie ce terme effectivement de troubles du langage écrit plutôt que pathologie. Troubles du langage écrit, pour moi, ça inclue tout ce qui est dyslexie, dysorthographie, retard d'acquisition, difficultés sur les pré-requis... tout ça je le mets dans pathologies du langage écrit.

E9 : D'accord... Est-ce que vous connaissez les termes de « troubles spécifiques » et « troubles secondaires » ou « non spécifiques » ?
O9 : Oui, je connais ces termes-là, mais c'est vrai que...

E10 : Vous les employez ?
O10 : Non, je ne les emploie pas, non.

E11 : Et est-ce que vous sauriez les définir ?
O11 : Euh, pff, euh, ben dans les troubles spécifiques justement, non je ne suis pas sûre que je saurais les définir. Dans les troubles spécifiques, si, je mettrais justement les dyslexies, les dysortho et les troubles non spécifiques, plutôt justement, ben, ces enfants pour lesquels on n'est pas trop sûr que ça va déboucher, que ça déboucherait sur une dyslexie ou une dysortho, mais qu'on va prendre en rééducation

parce que justement, il vaut mieux le faire que de passer à côté. Bon, je ne suis pas sûre que ça soit ça mais... Vous me donnez la réponse, vous, après ? *(rire)*

E12 : Si vous voulez... De quels éléments vous avez besoin pour poser un diagnostic de troubles du langage écrit ?
O12 : Ben quand même de mon évaluation, hein.

E13: Donc, qu'est-ce que vous entendez ,là, par évaluation ?
O13 : Dans les bilans du langage écrit, moi j'utilise quand même justement une partie vraiment de tests, pour avoir vraiment ce rapport à la norme. Donc j'utilise pas mal la L2MA, un peu la BELEC, donc ben je m'appuie quand même là-dessus mais bien sûr aussi sur tous les éléments que je peux pêcher lors de l'anamnèse et de la discussion.

E14 : Qui seraient par exemple ?...Je ne sais pas si vous avez des exemples à me donner ?
O14 : Ben par exemple, je sais pas, une maman qui va dire, pour un gamin de CE2 , il ne comprend pas ce qu'il lit, il peut pas écrire deux mots sans faute ou ce genre de choses, enfin tous ces éléments qui moi, après, me permettent de creuser par les épreuves. Tout ça vous donne une image globale.

E15: D'accord...
Oui, alors maintenant pour parler de l'utilisation des outils d'évaluation, donc les tests, les épreuves. Donc je vais vous proposer certains chiffres, certains résultats qui ont été obtenus au questionnaire donc... pour que vous me donniez votre avis.
96% des répondants disent que ces outils servent à établir un diagnostic. Cependant seuls 72% disent que ces outils servent à mesurer les performances de l'enfant. Donc leur diagnostic ne s'appuie pas forcément sur les performances de l'enfant. Donc quels autres renseignements, à votre avis, peuvent être apportés par ces outils ...pour aider à la pose du diagnostic ?
O15 : J'ai pas bien suivi en fait. 72% des gens pensent que les performances, donc les résultats aux tests, sont pas suffisants pour poser un diagnostic ?

E16: Voilà.
O16 : Ben pas suffisants....

E17: C'est plutôt que 96% se servent des outils pour établir un diagnostic mais que seulement 72% se basent sur les performances de l'enfant donc ça veut dire qu'il y en a qui ne se basent pas sur les performances de l'enfant pour établir leur diagnostic tout en se servant quand même des tests.
O17 : Donc ils se basent sur ce qu'on va leur dire lors du bilan et puis sur le comportement, enfin des choses comme ça.

E18 : Eh bien sur les tests apparemment ! Ils se servent d'éléments que leur apportent les tests mais qui ne sont pas la mesure des performances.
O18 : Disons, ce qu'il y a aussi c'est que le test, soit on va l'utiliser vraiment de A à Z en se servant justement de la cotation et tout ça, soit..... C'est vrai que moi il y a des épreuves que je connais maintenant et c'est un petit peu plus intuitif parce qu'on attend telle chose à telle épreuve sans se servir forcément de la cotation précise. Mais moi à certains moments, moi je trouve que c'est quand même bien parce que quand on se fie juste à son intuition, on peut aussi faire fausse route. On est tellement dans un domaine pathologique qu'on sait plus trop quelle est la norme. Et je trouve que de temps en temps, c'est quand même bien d'aller voir : un enfant de tel âge, qu'est-ce qu'il doit faire en théorie, même si effectivement on va pas être forcément hyper rigoureux ou on laisse peut-être une marge. Mais bon de temps en temps je trouve que c'est bien d'aller voir ce qu'il en est pour cette tranche d'âge-là. Donc j'ai sûrement pas répondu vraiment à votre question ? ...Si ?

E19 : Donc ça veut dire que ça peut influer sur le côté intuitif ?
O19 : Oui, c'est ça.

E20 : D'accord. Ensuite, 64% des répondants disent souvent respecter les consignes des tests étalonnés. Est-ce que c'est votre cas et pourquoi ?
O20 : Les consignes, oui, je les respecte parce que si on passe le test n'importe comment, je ne sais pas trop comment on peut se servir vraiment de l'évaluation.. J'essaye de respecter, bon c'est vrai que j'ai quelques tests que j'ai récupérés comme ça et où j'ai pas forcément tout donc c'est vrai que... Et puis bon ça fait maintenant dix ans que je bosse donc moi je me sers aussi de l'intuitif et il y a des épreuves finalement que j'utilise pour me donner une idée et pour lesquelles je ne vais pas vraiment utiliser la cotation et dans ce cas-là je me permets peut-être des petites choses par rapport à la passation. J'ai du mal à être très stricte au niveau de la passation : quand je vois un gamin qui va pas s'en sortir, c'est vrai que, je me le note, je sais que je l'ai aidé mais je ne le laisse pas comme ça pendant un quart d'heure parce que c'est pas possible pour moi de le voir comme ça en difficulté. Donc je vais aménager la façon de le faire en même temps je sais que pour ça il a eu besoin d'aide , il a eu besoin de reformulations . Donc c'est vrai que je fais un petit peu à ma sauce...*(rire)* .

E21 : Comment interprétez vous le fait que tout le monde n'utilise pas les consignes de passation ?
O21: Je pense justement que chez certaines personnes l'intuitif prend le dessus et donc on ne se contraint pas à utiliser tout ça. Parce que c'est quand même contraignant ! Parfois dans certains tests ... Et puis peut-être le temps. Parce que c'est vrai que quand il faut vraiment tout respecter... Moi j'utilise les tests mais rarement complètement, même la L2MA, pour la passer en entier lors d'un bilan, c'est pas possible. En même temps moi je pense que c'est pas forcément nécessaire de tout passer. Notamment à cet instant du bilan parce qu'en fonction de ce qu'on va avoir à certaines parties on peut se dire celle là on va la sauter , on va plutôt creuser tel domaine. En fait j'affine un peu au fur et à mesure, je vais passer une première épreuve et puis tiens je vais aller voir plutôt par là. Donc je pense que tout ça fait qu'on fait pas forcément les choses de A à Z comme il faudrait.

E22 : Par exemple aussi, parmi les consignes de passation, certaines personnes, 50%, fractionnent les tests même si ça n'est pas prévu dans les consignes .
O22 : Ben oui, c'est mon cas !

E23: Pour quels tests par exemple ?
O23 : En langage écrit, beaucoup la L2MA ces derniers temps, depuis que je l'ai. Autrement, BELEC c'est pareil, au bout d'un moment c'est rébarbatif. Donc c'est vrai que j'utilise souvent effectivement des parties.

E24 : Mais la BELEC encore c'est prévu...
O24 : Oui, oui, de pas tout faire. C'est vrai que je fais quand même pas mal à ma sauce. Par contre.. mais ça sera peut-être après. Moi j'aurai aussi des questions à vous poser après.

E25 : 22 % des répondants utilisent systématiquement l'étalonnage des tests : est-ce que c'est votre cas et pourquoi ?
O25 : Alors, systématiquement non. Mais je l'utilise quand même régulièrement et pourquoi, pour ce que je disais tout à l'heure, parce que parfois, on ne sait plus, on a besoin d'aller voir un petit peu ce qu'on attend normalement des enfants de tel âge ou de telle classe.

E26 : Est-ce que c'est un chiffre qui vous étonne ? 22 % qui respectent l'étalonnage...
O26 : Non ça ne m'étonne pas spécialement. Je pense que c'est aussi une spécificité de notre métier, j'allais dire, de manquer de rigueur *(rire)* ! Non mais je veux dire par rapport... moi je travaille avec une psychologue, moi je trouve que c'est quand même vraiment une autre façon de faire par rapport aux tests et tout ça. Moi je dis pas qu'il ne faut pas les utiliser, et moi-même je les utilise parce que, ben, je trouve que c'est quand même bien, c'est un cadre, c'est un truc qui a été prévu pour, il y a des références, donc ça m'aide mais en même temps, c'est pas la partie essentielle de mon bilan quand même, il y a tout ce qui est autour et qui nous est propre et qui doit nous rester propre parce que c'est notre métier.

E27 : 53 % des répondants disent qu'un écart significatif de l'enfant par rapport à la norme, obtenu aux tests, est le premier ou le deuxième élément incitant à proposer une prise en charge.
O27 : Oui, je suis assez d'accord.

E28 : Et parmi ces personnes, 34 % utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. A votre avis, comment font les 66 % restants pour déterminer un écart significatif des performances de l'enfant sans référence à la norme ?
O28 : Je ne sais pas trop comment ils peuvent faire parce que pour parler d'écart, il faut quand même pouvoir regarder...Ecart, pour moi, ça veut dire que c'est chiffré. Comment on peut le faire sans référence du tout à l'étalonnage ? Oui, ça ne peut être qu'intuitif ou alors ils ont une idée très précise de ce qu'est la norme sans passer par le chiffre. Non, je ne sais pas trop expliquer.

E29 : Sinon, pensez-vous, comme 72 % des répondants qu'il y a des tranches d'âge difficiles à tester ?
O29 : Ah oui ! Ben c'est justement... les questions...

E30 : Alors lesquelles selon vous ?
O30: Une fois qu'on dépasse ces tests-là justement, par exemple tester la compréhension écrite chez un ado de 14 ans, je sais pas. Donc là je suis complètement dans l'intuitif. D'ailleurs ça fait partie des questions que moi je voudrais vous poser : savoir ce qui existe justement.

E31 : Je ne sais pas si je vais pouvoir vous répondre, mais bon...
C'est donc à l'adolescence que vous avez le plus de mal ?
O31 : Alors il y a là et puis effectivement aussi au tout début, c'est-à-dire que là par exemple, à l'heure actuelle, on a des demandes de bilan pour des enfants de CP. Je trouve que c'est pas évident non plus parce qu'on va tester effectivement le visuel et l'auditif, mais je veux dire par rapport à où ils en sont vraiment au niveau de l'acquisition du langage écrit, c'est des fois pas facile, suivant les méthodes, les écoles car ils n'en sont pas tous au même point. Si effectivement il y a un trouble sur tout ce qui est pré-requis, OK, ça y'a pas de problème. Si c'est plus au niveau du langage écrit, je trouve que c'est pas évident.

E32 : Donc vous vous y prenez aussi intuitivement pour les CP comme pour les ados?
O32 : Moins intuitivement quand même parce qu'un enfant de CP, si vraiment y'a pas de souci, je passe le Reversal souvent, je passe un test -dont je ne connais même pas le nom- plus sur les pré-requis auditifs, repérer la place d'un phonème, etc. Et puis j'essaye de voir, là de manière intuitive , s'ils rentrent dans l'écrit, voir s'ils font des associations, s'ils commencent à décoder un petit peu, des choses comme ça. Mais c'est vrai que souvent ça pêche quand même avant donc je n'ai pas trop besoin d'aller aussi loin finalement.

E33: Sinon, donc concernant les troubles développementaux du langage écrit, quels tests utilisez-vous et comment s'est fait votre choix ? Peut-être pas tous les tests mais ceux que vous utilisez en général en première intention. Comment vous les avez choisis ?
O33 : Comment je les ai choisis... Eh bien parce que je les ai vus à droite à gauche. C'est vrai que moi j'accueille des stagiaires aussi et que ça c'est très intéressant pour nous aussi parce qu'ils connaissent des tests. Par exemple la L2MA je l'ai découverte comme ça. Ben dernièrement, j'en ai vus quand même aussi au travers de la formation Dialogoris parce qu'ils ont présenté des tests, mais là c'était plutôt des tests de langage oral. En fait, on ne les connaît pas spécialement les tests. Il y a ceux que je connaissais durant mes études mais c'est vrai que depuis, c'est plus parce que j'ai des copines orthophonistes et qu'on en discute, et voilà, je grappille à droite et à gauche. Mais lors des formations, on ne parle pas spécialement de ce genre de choses. Enfin bon, je n'ai peut être pas fait les formations où c'était le cas.

E34: Et parmi plusieurs tests, qu'est ce qui fait que vous choisirez plutôt l'un par rapport à l'autre ?
O34 : Quand même la facilité de passation parce que je trouve que quand c'est trop lourd, c'est vraiment pas faisable lors d'un bilan, d'un premier bilan. Et puis, le fait que les choses soient claires, que ça puisse vraiment donner des indications dans tel ou tel domaine. La clarté du truc, quoi.

E35 : Donc vous utilisez principalement L2MA et BELEC ?
O35 : Ben oui en langage écrit... Euh... j'en ai d'autres mais ceux que je n'utilise pas ou très ponctuellement comme l'ECOSSE . Ceux que j'utilise vraiment lors du bilan, hein ! Parce que ça m'arrive

parfois de passer un test parce que j'ai des doutes et puis d'aller approfondir lors de la rééducation. Le jour du bilan, c'est essentiellement ces deux-là que j'utilise.

E36 : D'accord.
96 % des répondants utilisent comme outil d'examen un mélange personnel. Comment comprenez-vous ce terme ?
O36 : Mélange personnel, ça veut dire effectivement ne pas passer un test dans son intégralité, piocher des épreuves à droite, à gauche, qu'on fait un peu à notre sauce et puis compléter... parfois, je trouve qu'il y a des choses qui ne sont pas évoquées dans le test, donc on va les compléter, soit par une épreuve qu'on a piquée ailleurs, soit par quelque chose qui nous est peut-être plus propre.

E37: D'accord. Et pourquoi à votre avis on utilise ces mélanges ?
O37 : Parce qu'on n'a pas de test qui soit vraiment suffisamment complet. Et puis je trouve que c'est vraiment en fonction des affinités qu'on peut avoir. Après il y a beaucoup de personnel là-dedans, même s'il y a les grands domaines qu'on va aller explorer, après il y a notre touche personnelle dans la façon de faire passer, dans le choix des épreuves. Mais bon le fait qu'on soit obligé d'utiliser un mélange personnel, c'est aussi parce que dans ce qui existe, moi j'ai pas trouvé non plus quelque chose qui colle vraiment à ce que je souhaite.

E38: Et comment dans ce cas vous interprétez les résultats ?
O38 : Les résultats de mon mélange ?

E39 : Oui.
O39 : C'est quand même là-dessus que je m'appuie ! *(rire)* Ben il y a la part effectivement où je peux regarder l'étalonnage, la part du test, et puis sur le reste, c'est l'impression qui en ressort. Ça ne peut être qu'intuitif. J'arrive pas à trouver d'autres termes que... effectivement, il y a l'étalonnage, les chiffres, on regarde la norme, et puis, bon ben tout le reste ça peut être qu'intuitif puisqu'il n'y a pas de chiffres.

E40 : Une intuition qui serait basée sur quoi finalement ?
O40 : Eh bien sur l'expérience, je pense. L'expérience, et puis quand même les choses qu'on a dans notre tête. Vous, par exemple, vous allez commencer demain, vous n'aurez pas 10 ans d'expérience, vous ferez quand même des bilans. Ce n'est pas simplement l'expérience mais c'est vrai qu'il y a des choses qu'on attend... Disons que là où ça devient délicat, c'est ... parce qu'il y a des gamins pour qui c'est net, voilà, il y a un souci là, OK, on bosse là-dessus, et puis il y a des gamins où c'est plus flou. Je me pose des questions parfois, est-ce qu'il relève d'une rééducation ou pas. Des fois, ce qui va faire pencher, ça va être vraiment de l'intuitif ou du comportement ou des choses qu'ils font. Je me dis, il vaut mieux pas laisser passer les choses, on va voir. Donc parfois je fais quelques séances, et puis finalement, je dis ça ne va pas être nécessaire, on verra plus tard.

E41 : 36% des orthophonistes qui ont répondu au questionnaire se créent leurs propres outils d'évaluation. Est-ce que c'est votre cas et si oui, pourquoi ce besoin ?
O41 : Ça recoupe ce que je disais tout à l'heure parce que je trouve qu'un test ça ne suffit pas, donc je vais compléter par certaines autres petites choses. Parce qu'il y a la lourdeur du test. C'est vrai qu'avec des petites épreuves à nous, ça va plus vite.

E42 : D'accord. Sinon, est-ce que le fait que l'on emploie le terme outil de mesure pour ces créations personnelles vous dérange ?
O42 : Le terme de "mesure" pour moi ça implique un peu chiffres, donc ce qui est création personnelle c'est pas chiffré, pour ce qui est de mon cas, c'est pas chiffré. Moi j'appellerais peut-être pas ça comme ça. Mais, ça ne me dérange pas spécialement, mais...

E43 : 68 % des répondants souhaiteraient que le domaine concernant le repérage et le dépistage des troubles du langage écrit soit développé dans la recherche. Est-ce votre cas ?
O43 : Oui. C'est un domaine qui pourrait être développé.

E44 : Toujours pour les mêmes raisons...
O44 : C'est un petit peu ce que je disais tout à l'heure par rapport aux enfants très jeunes : quand il y a des troubles du langage oral chez un enfant qui est en cours d'apprentissage du langage écrit en CP, il y a un trouble du langage écrit. C'est net. Après il y a des cas où c'est moins facile.

E45 : Au travers des réponses au questionnaire, les termes d' « activités métacognitives et métalangagières » apparaissent mal connus par les orthophonistes libéraux. Est-ce que c'est un terme que vous, vous connaissez ?
O45 : Que j'emploie dans mes comptes-rendus, par exemple ?

E46 : Oui.
O46 : Non pas spécialement.

E47 : Sauriez-vous le définir ?
O47 : Pas bien.

E48 : Ces activités consisteraient à demander à l'enfant qu'est-ce que c'est que lire, à quoi ça sert et comment il fait, lui, pour lire. Utilisez-vous ce type d'activités lors d'un bilan initial ?
O48 : Oui, oui, je pose ce genre de questions. Pas forcément sous cette forme-là, mais ça apparaît forcément à un moment donné.

E49 : Et qu'est-ce que ça vous apporte ?
O49 : Qu'est-ce que ça m'apporte ? Euh...Ça peut être ces éléments-là qui vont faire dans un cas un peu limite par rapport aux épreuves que j'ai passées, qui vont pouvoir me faire pencher d'un côté ou de l'autre. Je pense à l'appel téléphonique que j'ai eu tout à l'heure. C'est quelqu'un qui est complètement, on va dire rebelle, rebelle au langage écrit. Il ne voit pas du tout comment l'utiliser autrement que dans une activité à l'école. On lit pour travailler mais il n'y a aucun plaisir. Dans ce cas précis, il n'y a pas de doute, mais dans un bilan, si j'hésite à prendre en charge et que je vois qu'en plus il y a ça, un petit peu ce refus, ce manque d'intérêt, ce manque de plaisir, donc ça ça peut aussi faire partie de notre travail, d'essayer de développer tout ça.

E5O :Concernant maintenant la prise en charge, est-ce qu'il arrive que vous estimiez qu'elle n'est pas nécessaire ? Et dans ce cas pourquoi ?
O5O : Ah oui, ça arrive régulièrement. Ben pourquoi ? Parce qu'il n'y a pas de trouble qui demande une prise en charge orthophonique. Il n'y a pas de souci...j'aime bien le terme de pré-requis, je sais pas... enfin tout ce qui va être nécessaire à l'acquisition, donc s'il n'y a pas de difficultés dans tout ça, il n'y a pas de raison de le prendre en charge en orthophonie. Parfois, par contre, ça m'arrive de conseiller une orientation ailleurs.

E51 : Qu'est-ce que vous proposez comme alternatives ?
O51 : Parfois, c'est vraiment clair qu'il n'y a pas de souci. Il y a vraiment des cas...pas très souvent mais il y a des cas où je pense qu'il n'y a pas de souci. Si c'est plus litigieux, moi je propose parfois de refaire un bilan 3 mois après, 6 mois après. Ça m'arrive aussi de proposer une orientation chez un autre professionnel, mais c'est rarement dans des cas où je ne les revois pas .Si c'est un petit et que j'ai un doute au niveau O.R.L.,je demande à ce que ce soit vu, mais je le revois après, parce qu'il faut bien qu'on en discute. Dans les cas où je ne les revois pas après, c'est ça votre question ?

E52 : Oui.
O52 : Dans les cas où je ne les revois pas après, c'est délicat de les réorienter ailleurs. Par exemple chez un psychologue, je trouve que c'est difficile souvent juste après un bilan de dire il faut aller voir un psychologue et puis je trouve que ce n'est pas facile de dire ça aux gens comme ça au bout d'un premier entretien. Ça m'est déjà arrivé. Je veux dire qu'il y a des cas où ça saute aux yeux qu'il y a un problème ailleurs. Dans les cas où je ne les revois pas.... quand j'ai un doute sur quelque chose, en général, je les revois. Ça m'arrive assez fréquemment aussi de faire le bilan deux fois ;de faire un premier bilan en général avec papa maman, papa ou maman et l'enfant ou la personne qui l'accompagne et de revoir

l'enfant, par exemple une demi heure seul, ben je le fais pas à chaque fois, quand j'ai un doute sur autre chose, ça m'arrive de faire comme ça.

E53 : Et comment vous expliquez aux parents, dans ce cas ? Je suppose que ce sont des parents inquiets qui viennent vous voir. Comment vous leur présentez...
O53 : Le fait qu'il n'y ait pas besoin de rééducation ?

E54 : Oui.
O54 : Eh bien, je rassure en général, si c'est des parents inquiets, et puis j'argumente aussi par rapport à ce que j'ai passé comme épreuves. Voilà, il a telle performance, c'est tout à fait ce qu'on attend. Je ne vais pas forcément chiffrer avec les parents : « voilà, il a eu 7 et c'est 6 la moyenne, donc il est au-dessus ». Je ne vais pas utiliser ça . Plutôt en termes de réussite : « Voyez ce que je lui ai fait passer aujourd'hui; il s'en est bien sorti. ». Je réponds à votre question ?

E55 : Oui, oui.
En se plaçant dans un registre plus général, concernant l'harmonisation des pratiques, la recherche, parmi les répondants 74 % connaissent l'ANAES (l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé)...
O55 : Je la connais aussi, donc je fais partie des 74 % qui la connaissent mais je ne peux pas dire que je connais parfaitement les recommandations de l'ANAES.

E56 : Vous les avez déjà consultées ?
O56 : Consulté... euh... personnellement, aller regarder, non., mais j'en ai entendu parler, et puis il y a surtout un travail de syndicat. On a parlé de tout ça quand même.

E57 : D'accord. Est-ce que vous tenez compte de ces indications ? Celles dont vous avez connaissance ?
O57 :Euh...Oui, celles dont j'ai connaissance, mais...je ne sais pas trop quoi vous dire . Je ne suis pas hyper au clair dans...dans...dans ce qu'il y a là-dedans. Les recommandations de l'ANAES, par rapport à tout ce qui est rédactionnel de bilan, tout ça ?

E58 : On en parlera après avec le « contrat de bonne pratique », un des effets de ces indications.
O58 : Oui, ben j'essaie d'être conforme. Je pense qu'on a tout à y gagner, de toutes façons, d'être un peu uniformisé, même si dans la pratique chacun a sa personnalité. Pour tout ce qui est diagnostic, je pense qu'on a intérêt à être sur la même longueur d'ondes.

E59 : D'accord. Vous avez reçu le « contrat de bonne pratique » ? En avez-vous pris connaissance ?
O59 : Oui.

E 6O : Est-ce que vous pensez le signer ? Et pourquoi ?
O6O : Oui, mais je ne l 'ai pas encore signé parce qu'en fait... au départ quand on l'a reçu, on en avait discuté, un petit peu au niveau du syndicat et puis ce n'était pas encore souhaitable de le signer à ce moment-là parce que les choses n'étaient pas bien définies. Depuis, je ne m'y suis pas replongée, par manque de temps à y consacrer. Oui, je pense que c'est quelque chose que je signerai, par rapport à ce que je disais tout à l'heure : je pense qu'on a à gagner à ce que les choses soient lisibles pour tout le monde et puis qu'il y ait uniformité. Et ça me fait penser qu'il faudra que je m'y replonge. On a quelqu'un de la Sécu qui nous a appelé pour nous reparler de ça et qui nous a dit qu'ils enverraient encore un document complémentaire. Mais c'est vrai qu'il faut que je repense à ça, entre autres...

E61 : Je ne sais pas si vous vous souvenez dans « le contrat de bonne pratique », ils parlent d'évaluer l'impact d'une formation obligatoire sur la pratique professionnelle ? Je voudrais avoir votre réaction...
O61 : Ah ! le terme "évaluer"... euh... ça sera fait comment ? Je pense que cette idée de formation, un peu obligatoire, ça aussi je pense que c'est une bonne chose dans ce cas... Moi , j'ai des gens autour de moi que je ne vois jamais en formation et qui... enfin, ils en font peut-être ailleurs, je ne sais pas, mais je

trouve un petit peu grave qu'il y ait des orthophonistes qui travaillent pendant 4O ans sans se former .Donc je pense que ça c'est une bonne chose. Après, évaluer l'impact... euh... je ne vois pas trop comment. Evaluer pour moi, c'est un nombre, alors je ne vois pas trop.

E62 : Mais c'est quelque chose qui vous semblerait positif ou...
O62 : Ben, je ne sais pas répondre, parce que évaluer l'impact je ne vois pas comment ... Par exemple en termes de rédaction de bilan, imaginez qu'on ait une formation de rédaction de bilan, ben là ce serait facile d'évaluer l'impact, de voir si les gens suivent les recommandations qui ont été données, dans leur compte-rendu de bilan. Sinon, dans le reste je ne vois pas trop. Je ne sais pas, vous...

E63 : Je vous pose la question pour avoir un éclairage...
Aussi, 28 % des répondants souhaiteraient que se développent des évaluations des techniques de rééducation : est-ce aussi votre cas ? Pourquoi ?
O63 : Euh... Souhaiterais, non pas spécialement, je... évaluation des techniques... c'est toujours évaluation, je ne suis pas à l'aise avec ce mot-là ! Enfin, la première évaluation c'est de voir ce qui se passe au niveau de l'enfant, je veux dire, si on avance ou si on n'avance pas. Enfin, en toute conscience je n'ai pas l'impression qu'on ait besoin d'être évalué là-dessus. Moi la première je me pose des questions pourquoi ça n'avance pas, si ça n'avance pas. On travaille à plusieurs, donc ça je trouve que c'est positif parce que ça m 'arrive fréquemment de dire « Tiens, je coince avec ce gamin, qu'est-ce que tu en penses » ? Voire carrément de changer de personne parce que parfois ça ne passe pas. Je crois qu'il y a une grosse part dans notre boulot de ça, de la relation qu'on va établir avec la personne qu'on a en face de nous, ce qui peut faire que ça va marcher ou pas. Après, développer l'évaluation des techniques... je ne sais pas, je n'ai pas trop d'avis, je n'ai jamais trop pensé à ça.

E64 : Finalement, vous avez l'impression de la faire vous-même en voyant l'évolution de l'enfant.
O64 : Ben voilà. C'est ça. C'est sûr, c'est positif pour faire avancer les choses, parce que si on avait une technique pour vraiment voir ce qui se passe... moi, enfin, je le vois en termes positifs, ça aussi, ben voilà on a fait 6 mois, on voit ce qui se passe : ça n'a pas trop évolué, alors, comment on pourrait faire autrement ?

E65 : D'accord.
7 % des répondants souhaitent voir être mis en place une harmonisation de nombre de séances de rééducation et de leur fréquence. Qu'en pensez-vous ?
O65 : Non, moi je ne suis pas pour une harmonisation, je crois que ça dépend de beaucoup trop de paramètres. On ne peut pas dire avec tel trouble, il faut tant de séances, avec tel gamin. Non, on ne sait pas.. C'est une question que les parents nous pose fréquemment : « Vous pensez qu'il y en aura pour longtemps ? » C'est vrai qu'il y a des cas où les troubles sont quand même assez légers, donc... moi je ne réponds jamais en terme de mois ou de séances, ça c'est sûr. Je rassure, disant qu'effectivement ça ne devrait pas poser trop de problème. Mais, tant que je n'ai commencé, c'est difficile, parce qu'il y a des choses qui nous semblent finalement assez légères et puis on se rend compte qu'en rééducation, ce n'est pas si simple parce qu'il y a plein de paramètres qui interviennent. Je ne vois pas comment on pourrait harmoniser ça de toute façon.. Non seulement, je suis contre le fait que ce soit fait, mais je ne vois pas comment on pourrait le faire.... La fréquence, c'est pareil. En général, je pars avec une fréquence d'une fois par semaine, ça m'arrive d'intensifier à deux, ça m'arrive de passer à tous les quinze jours, ça m'arrive de faire un break. Ça c'est vraiment comme je sens les choses. Comme ON sent les choses, parce qu'il n'y a pas que moi, il y a la maman, le papa, l'enfant, je ne décide pas toute seule non plus.

E66 :Souhaiteriez-vous une harmonisation du bilan de langage écrit ? Si oui, de quel ordre ?
O66 : Je dirais oui et non, par rapport à ce que je disais avant, la spécificité de notre boulot qui a une part de personnalité et d'intuition. Dire "harmoniser", est-ce que ça voudrait dire passer tous le même bilan ? En même temps, avoir un outil d'évaluation commun ça permettrait peut-être aussi d'harmoniser les choses, comme je disais tout à l'heure, pour le compte-rendu. En soi, ça peut être positif, mais ça n'exclurait pas pour moi justement cette grosse part personnelle qui est le bilan.

E67 : Oui, donc pour certaines choses comme l'outil d'évaluation, le compte-rendu de bilan...
O67 : Oui, ça, ça pourrait être bien pour l'outil d'évaluation. Ça justement pour l'outil d'évaluation, enfin, à ma connaissance, il y a vraiment des trous. Ma collègue avait un grand à tester en compréhension du langage écrit, elle a envoyé un mail pour avoir l'avis des gens, savoir ce qu'ils utilisaient. Elle a eu zéro réponse ! Soit les gens ne veulent pas répondre, soit ils ne savent pas non plus. C'est ça que je voudrais vous poser comme question.

E68 : Moi, je sais que certains de nos enseignants de l'école travaillent là-dessus justement, il y a des mémoires qui se font....
O68 : Eh bien, l'année dernière, j'ai reçu quelqu'un qui faisait son mémoire avec une de vos enseignantes. Bon, il y a des choses qui se font, mais à l'heure actuelle, on est bien dans une impasse quand même.

E69 : Il y a certains types de compréhension, comme la compréhension textuelle, effectivement....
O69 : Comme dans la L2MA, il y a une partie mais c'est pas une tranche d'âge énorme. Elle n'est pas pour les ados, justement, 14-15 ans.

E7O : Il y a le Lobrot pour la compréhension de phrases, mais je ne sais plus jusqu'à quel âge....
O7O : Oui, mais c'est pareil je crois que ça ne va pas aussi....

E71 : C'est vrai qu'il y a des lacunes à ce niveau-là.
O71 : Ça m'arrive d'utiliser une partie du Lobrot aussi, mais....Avant, j'utilisais plus le Lobrot mais, depuis que j'ai découvert la L2MA, j'aime bien. Je trouve qu'il y a plein de trucs, c'est intéressant.

E72 : Oui, je pense que c'est une évolution de la profession. Avant, les orthophonistes recevaient peu d'adolescents ...
O72 : Oui, il y avait moins de besoins.

E73 : Oui, par rapport à la situation actuelle, vous pensez qu'une harmonisation de l'outil d'évaluation, ça apporterait plus de choses. Vous pensez que ce n'est pas bien actuellement que chacune utilise son test de son côté....
O73 : Ce n'est pas que c'est pas bien. Apparemment, ça fonctionne, mais c'est vrai qu'on parlerait vraiment tous des mêmes choses. Et puis pour des gens comme moi, qui sont sortis il y a 1O ans, par rapport à des termes que j'ai déjà entendus, eh bien ça permettrait de clarifier tout ça.

E74 : Concernant les recherches actuelles sur les troubles développementaux du langage écrit, est-ce que vous vous tenez au courant ?
O74 : Non, je vais dire non parce que.. Oui, je lis des choses sur ça, mais.... je suis dans une période de ma vie où je ne creuse pas beaucoup. Je fais mon mea culpa...

E75 : Sinon, par la lecture, est-ce que...
O75 : Oui, la lecture. Je vais en formation régulièrement. J'ai un besoin d'aller en formation. Et puis, c'est vrai qu'il y a de quoi faire, mais je ne fais pas tout, parce qu'il y a des choses qui ne m'intéressent pas.

E76 : Et ces formations vous aident-elles dans votre pratique ?
O76 : Plus ou moins dans la pratique. Certaines oui, parce que très concrètes. On fait des choses, et ... dans ce domaine-là, je creuse un peu.

E77 Et vous pensez que votre pratique a évolué, depuis que vous êtes sortie de l'école ?
O77 : Oh, très certainement !

E78 : Estimez-vous qu'à l'heure actuelle la recherche répond à vos besoins ?
O78 : Eh bien, je ne sais pas trop répondre. Je ne sais pas exactement ce qui est recherché en ce moment. Concrètement, sur le terrain pas spécialement, mais bon... Si je parle par exemple de Dialogoris, parce que c'est un travail de recherche qui a été fait, ça je trouve que justement, c'est assez concret, assez proche des préoccupations. Moi, j'ai bien apprécié cette formation entre guillemets, parce que c'est

des orthos déjà, des gens qui sont vraiment sur le terrain et puis qui se sont posés des questions qu'on se pose finalement, à certains moments. Oui, si, je vous ai dit la recherche ne répond pas à nos besoins, mais si quand même.

E79 : Est-ce que vous pensez que la création d'un pôle de recherche orthophonique pourrait peut-être plus...
O79 : Oui, je pense que ça ce serait bien parce que ce serait vraiment... Pour l'instant quand on veut creuser, il faut aller, il faut s'orienter un peu dans autre chose, sciences du langage...Donc oui, je pense que ça pourrait être un plus pour notre profession que l'on ait une recherche propre à nous, même par rapport aux carrières entre guillemets, pouvoir faire une thèse en orthophonie, ça pourrait être bien.

E8O : Eh bien voilà. Je voudrais juste savoir si vous avez des éléments à rajouter par rapport aux définitions du départ ou par rapport à d'autres questions ?
O8O : Non pas spécialement. La question qui est la mienne c'est qu'il y a des choses qui sont recherchées à droite, à gauche, étudiants, etc. Je veux dire que ce qui pourrait être bien c'est qu'on ait un listing de tout ce qui existe, des tranches d'âges, à quoi ça correspond et puis qu'on trouve des éléments là-dessus. Oui, parce qu'on se pose fréquemment des questions, ce que je vous disais tout à l'heure. Parce que c'est vrai que les tests, on a parlé de comment on les connaît. C'est un peu comme ça du bouche à oreille. C'est vrai qu'il y a eu la formation, justement avec C. Maeder et E. Lederlé . Elles nous ont parlé de ces tests-là, la L2MA, la BELEC. Moi, j'ai trouvé que c'était très concret comme formation et si on pouvait développer ça sur d'autres tests, ce serait bien. La BELEC, je l'avais reçue avant et découvrir un test comme ça, c'est un peu chinois. Alors, le découvrir avec des gens qui le connaissent, c'est un gain de temps appréciable, parce que aussi, c'est vrai que je n'avais pas forcément une demi-journée à consacrer à la découverte de ce truc-là, donc c'est facilitateur de le découvrir à travers une formation.

E82 : Très bien. Je vous remercie !

ENTRETIEN n°3

E1 : Pour commencer, je voudrais vous demander de définir la notion d'évaluation en orthophonie, d'une manière générale.
O1 : Euh... Pour moi, il y a toujours un aspect qualitatif et quantitatif, donc de par l 'entretien avec les parents, la demande, etc. et l'évaluation de par le bilan, des épreuves étalonnées ou non étalonnées et puis, je pense qu'il y a aussi, dans l'orthophonie, une part de ressenti, en fait ce que j'appellerais « qualitatif ».

E2 : D'accord...Quelle différence vous faites avec le terme de « bilan » ?
O2 : Ben, le bilan... j'engloberais tout, c'est-à-dire la part anamnèse, la part discussion, la part tests, en fait je le vois plus grand que l'évaluation, c'est-à-dire que pour moi l'évaluation, elle entre dans le bilan. Pour moi le bilan, oui, c'est toute la partie de A à Z, de la première fois où on a les parents au téléphone, déjà, ça commence par là, jusqu'à la conclusion et le rendu de ce qu'on a pu constater au cours de l'évaluation justement. Enfin, c'est comme ça que je l'entends.

E3 : Très bien. A l'issue du bilan, est-ce que vous diriez que vous posez un diagnostic ou que vous faites une synthèse ?
O3 : Je dirais plutôt une synthèse qu'un diagnostic. C'est souvent les parents qui sont en demande d'un terme précis, parce que pour moi diagnostic...Enfin si, je le dis quand même. J'ai l'impression que pour moi c'est plus facile de parler de diagnostic au niveau du langage oral, de parler de trouble articulatoire ou de retard de parole ou de retard de langage qu'au niveau du langage écrit, parce qu'on a vraiment le sentiment que les parents après vont véhiculer ce mot-diagnostic partout et puis ils vont s'attacher uniquement à ce mot, si on a posé le diagnostic de dyslexie ou de dysorthographie, etc. Souvent je ne le mentionne pas au départ. J'en parle après. Ce n'est pas pour noyer le poisson, mais tout dépend aussi comment je sens les parents, mais j'emploie pas le terme diagnostic. Je les rassure, parce que, c'est vrai, souvent, c'est une grande angoisse quand les enfants sont en difficulté, etc., mais...je parle plus de termes un peu plus généraux avec, effectivement, des difficultés d'apprentissage de la lecture, et puis un petit peu après j'emploierai le terme de dyslexie ou de dysorthographie. En plus je trouve que ce n'est pas facile à poser comme... comme diagnostic justement. Est-ce que c'est dû à notre formation ou je ne sais pas... Moi, en tout cas je suis en panne pour définir un enfant qui aura simplement des troubles d'apprentissage au départ et qui ne va pas forcément être une dyslexie après et ceux qui sont franchement dyslexiques. Je trouve que des fois, quand ils arrivent en CP ou CE1, surtout au début, c'est pas facile à poser. Donc, je... le terme diagnostic... je ne donne pas toujours un mot précis, je m'adapte, en fait à la demande des parents, parce qu'il y en a qui sont contents de ne pas entendre le mot non plus, je le cite un peu plus tard.

E4 : Bien. La NGAP stipule que les orthophonistes sont habilités à conduire des « rééducations des pathologies du langage écrit » : comment pourriez-vous définir ce terme de « pathologies du langage écrit » ? Qu'est-ce qu'il englobe pour vous ?
O4 : Pour moi, il englobe un enfant qui est / enfin une immaturité déjà au départ pour entrer dans le langage écrit donc ça va être vraiment au niveau des pré-requis, au niveau spatial, au niveau discrimination auditive, enfin déjà des lacunes au niveau du langage oral, des pré-requis qui vont nous montrer que l'enfant n'est pas capable d'entrer dans le langage écrit ou même par manque d'encodage, enfin, qu'il n'est pas capable d'entrer dans un code. Après, il y a les enfants effectivement dyslexiques, dysorthographiques, l'illettrisme, même si j'en ai pas rencontré, compréhension // oui, c'est à peu près/ Pour ma part, en tout cas, même dans la dyslexie, c'est vague, parce que entre celle de surface / enfin, il y en a tout un panel, je trouve que c'est un domaine qui est vraiment difficile, parce que je me rends compte qu'en orthophonie, il faut être capable dans énormément de domaines et que c'est pas facile d'en creuser un ou deux, pour être un peu plus / enfin ça demande du temps. En tout cas, la dyslexie, moi je sais que ça me pose souci à ce niveau-là, parce que je / pour poser le diagnostic, pour // différencier 2 types ou 3 de dyslexies. En sortant de formation, enfin ma formation initiale / j'en suis incapable et comme pour l'instant, j'ai fait une formation au niveau logique et bon quelques lectures, je ne peux pas dire aujourd'hui que je sois encore capable à 100 % de faire ce diagnostic, mais pour moi les pathologies du langage écrit, c'est ça : les difficultés dans les pré-requis au départ, les enfants qui ont vraiment des

difficultés pures d'apprentissage de la lecture, les confusions, les inversions, et ensuite les difficultés de compréhension, les enfants qui savent lire, décoder, mais qui n'ont pas les capacités pour la compréhension et la dysorthographie, donc la trace à l'écrit.

E5 : Et donc les termes que vous employez, vous n'employez pas souvent le terme « dyslexie » ...
O5 : J'emploie pas toujours le terme "dyslexie" effectivement, je peux employer "difficultés d'apprentissage du langage écrit", "immaturité" aussi avec certains enfants, je trouve beaucoup avec des enfants de fin d'année quand même / c'est surtout ça / "Dyslexie", si si je l'emploie, mais c'est pas de prime abord celui que j'emploie le plus. Si par contre j'emploie plus le terme de "dysorthographie" que "dyslexie". Je ne sais pas pourquoi.

E6 : Est-ce que vous connaissez les termes de « troubles spécifiques » et « troubles secondaires » ? Les employez-vous ?
O6 : Non. Comme ça non.

E7 : De quels éléments, avez-vous besoin pour poser un diagnostic ?
Vous ne posez pas forcément le diagnostic au premier bilan, mais...
O7 : Ce dont j'ai besoin le plus, c'est d'épreuves étalonnées, mais c'est ce qui me manque *(rire)* ! Mais après, je pense, avec l'expérience, on sent si l'enfant va en avoir besoin, va accrocher aussi, parce que ça c'est important, en fonction de la demande, mais c'est surtout les épreuves étalonnées.

E8 : Bien. Concernant justement les outils d'évaluation (tests, épreuves...), je vais vous donner quelques pourcentages de réponses. 96 % des orthophonistes ayant répondu au questionnaire disent que ces outils servent à établir un diagnostic. Cependant, seuls 72 % des orthophonistes répondants disent que ces outils servent à mesurer les performances de l'enfant.
Ces outils servent donc souvent à établir un diagnostic, mais sans que ce diagnostic s'appuie forcément sur les performances de l'enfant : quels autres renseignements aidant à la pose d'un diagnostic peuvent donc être apportés par ces outils ?
O8 : Euh // Moi je trouve qu'ils permettent aussi autour de savoir comment fonctionne l'enfant : quelles stratégies il met en place, parce qu'effectivement, par rapport à la lecture pure du langage écrit, on va voir aussi s 'il a le sens de lecture en fonction de certaines épreuves, est-ce qu'il travaille de gauche à droite, enfin des choses comme ça qui vont pas forcément rendre le diagnostic... Au départ, je veux dire, s'il n'y a que ces difficultés de stratégies, j'emploierai pas le terme de "dyslexie" forcément en fonction du résultat, par exemple, il a tout réussi, mais il a des difficultés, oui pour ses stratégies, ce qu'il a mis en place etc. Oui, moi, je verrais surtout ça... Surtout son comportement face à l'épreuve, ça je ne le trouve pas facile, parce qu'à un moment M, on établit un diagnostic sur ce moment-là, alors que si ça se trouve 2 jours plus tard, il aurait été réceptif d'une autre manière, aurait eu d'autres résultats parce qu'il aurait été plus en confiance. Vous voyez selon certains enfants et ça du coup on le retrouve en rééducation, parce qu'on a fait notre bilan un jour J et au bout de quelques séances, on se rend compte qu'il y a des choses qui ont été complètement changées, par rapport à notre premier diagnostic parce que l'enfant nous connaît, et ça je trouve que ça change tout. Je trouve que ce n'est pas évident. C'est pour ça que ce n'est pas toujours bon de s'appuyer juste sur ce qui a été fait ce jour-là. Il faut tenir compte de l'anamnèse, du comportement de l'enfant, l'interrogatoire par rapport à l'école, enfin tout ce qu'il y a autour. Il ne faut pas que ce soit juste figé sur le moment dans le bureau.

E9 : 64 % des répondants disent souvent respecter les consignes de passation des tests étalonnés ou épreuves standardisées. Est-ce votre cas ?
O9 : Alors, moi c'est, si je maîtrise le test oui, sinon, je vais faire à ma sauce. Je vais employer... Sinon en test pur, je crois que j'en fais un ou deux, pas plus, de A à Z. Déjà parce que j'en manque et, parce qu'en plus, euh.. Là j'ai fait l'expérience, j'avais un adolescent à tester, donc un enfant de 4ème, je savais pas trop quoi lui faire passer. J'ai envoyé un message à Jean-Marc Kremer pour qu'il diffuse, et je n'ai eu aucune réponse sur toutes les orthophonistes dispatchées en Moselle ! Donc je me suis demandée ou elles veulent toutes garder leurs informations et rien dire ou elles font toutes comme moi. Alors, j'ai fini par envoyer un ou deux mails plus personnalisés en disant « au secours ». C'est E. Lederlé qui m'a répondu, en fait elle avait eu un souci d'ordinateur, pour me parler des tests qu'elle employait, mais les

autres effectivement, m'ont plus parlé, un petit peu comme moi, de petites sauces à elles: je prends une partie de test, une autre, etc. et ce qui fait qu'effectivement les étalonnages sont faussés. Moi en tout cas, le respect des consignes de passation...pas toujours, je ne suis pas dans les 64% !

E10 : Qu'est-ce qui fait que vous maîtrisez un test ?
O10 : Alors, soit parce que je le trouve plus aisé, plus abordable pour moi, pour ma petite personne, soit parce que j'ai pu en parler ou l'étudier, alors je le connais mieux. Mais, je trouve souvent que si je n'en ai pas entendu parler, si j'ai pas été formée pour ça, moi personnellement, je trouve que certains sont imbuvables, des fois je trouve que c'est un peu obscur.

E11 : Pour vous ce pourcentage de 64 %, vous trouvez que c'est important ou pas ?
O11 : Ben j'avoue, par rapport à ma petite expérience et à ce que je viens de vivre, ça me paraît beaucoup. Je pensais moins...A mon petit questionnaire, personne ne m'a répondu.. Je me suis demandée si c'était un âge qu'on voyait moins, c'est vrai qu'on voit beaucoup en primaire, je sais pas, je me pose encore la question, j'avoue que ça me travaille, à l'heure où on parle de cette uniformisation du bilan par rapport à la Caisse Primaire, eh bien je me dis qu'on uniformise surtout sur la forme, alors tant mieux. Sur le fond on peut encore faire comme on veut, mais bon, peut-être qu'il y aurait du travail de ce point de vue là aussi à faire.

E12: Bien, on en reparlera un peu plus tard. Toutes ces personnes c'était sur la Lorraine, alors peut-être que si votre enquête était limitée à la Moselle...
O12 : *(rire)* Voilà, ça a fait peut-être chuter...

E13 : Par exemple 50 % des répondants fractionnent les tests, même si ça n'est pas prévu dans les consignes...
O13 : Ça ne m'étonne pas. Moi, j'en fais partie.

E14 : Oui, pour quels tests par exemple ?
O14: La L2MA, la BELEC, quoique la BELEC, non parce que je trouve qu'elle est...Je crois que c'est tout parce qu'après les autres, c'est des petits. Non, surtout la L2MA.

E15 : Ensuite pour interpréter les résultats, vous vous servez des étalonnages ?
O15 : Alors ça dépend, si c'est un test que je maîtrise, oui, je vais me servir de l'étalonnage, donc surtout pour la L2MA, la BELEC, Lobrot aussi au niveau orthographe et puis, non, pas le CALE.

E16 : Justement, 22 % des répondants utilisent systématiquement l'étalonnage. C'est un chiffre qui vous étonne ?
O16 : Ben, je trouve que c'est pas beaucoup, c'est sûr. Pourquoi, il faudrait savoir pourquoi, en fait. 22 % ça paraît pas beaucoup. Si on veut vraiment poser un diagnostic et être crédible, par rapport à la Caisse, c'est pas beaucoup.

E17 : Oui, alors pourquoi vous ne l'utilisez pas systématiquement ?
O17 : Ben, soit parce que j'en ai pas, j'ai que des parties de tests, de ce que j'ai pu récupérer en tant qu'étudiante, à droite, à gauche, parce que c'est pareil au niveau prix, je trouve que pour les tests c'est exorbitant. Ou ils sont difficiles à utiliser.

E18: Là, je vais vous demander une explication éventuellement : 53 % des répondants disent qu'un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme est le 1er ou le 2e élément incitant à proposer une prise en charge. Parmi ces 53 %, il y en a seulement 34 % qui utilisent systématiquement l'étalonnage des tests, donc, à votre avis comment font les 66 % restants pour déterminer un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme ?
O18 : Ben, je pense qu'ils font ressentir l'expérience *(rire)*, ça ne peut pas être autrement. Même moi, j'ai des tests que j'utilise et qui ne sont pas étalonnés, donc je n'ai pas de références par rapport à une norme. Oui, je fais comme ça. Je le sens, c'est plutôt subjectif.

E19 : Alors, pensez-vous comme 72 % des répondants qu'il y a des tranches d'âge difficiles à tester ?
O19 : Oui *(rire)* par manque de tests, et puis, certaines tranches d'âge qui ne sont pas représentées. Oui, adolescence surtout, et même CP aussi je trouve que ce n'est pas facile, CP, CE1 ou je n'ai pas assez de connaissances sur les tests. Enfin, moi, en tout cas il m'en manque et puis, effectivement de la 6e à la terminale, et puis aussi l'âge adulte. Adultes, j'en ai pas eu beaucoup, mais ça c'est énorme au niveau du manque. C'est vrai qu'entre le CE1, CM2 et 6e on a de quoi faire, mais juste avant et après, je trouve qu'il y a pas grand-chose. Même la BELEC par exemple qui est étalonnée pour une tranche d'âge supérieure, la L2MA s'arrêtant au CM2, par exemple, CM2 ou 6e ? CM2, je crois. Je trouve que la BELEC... moi, il me manque des choses au niveau compréhension. Ça teste plus l'adressage, l'assemblage, les stratégies, mais je trouve qu'au niveau compréhension, il manque des choses. Alors que la L2MA, elle est assez vaste dans ce qu'elle teste, que ce soit au niveau du langage oral, parce que je trouve que dans certains tests, ça manque aussi au niveau du langage écrit et puis la L2MA, il y a quand même de l'orthographe, de la lecture, compréhension, rapidité, enfin c'est assez complet, mais ça s'arrête au CM2...

E20 : Donc, il y a aussi certains domaines comme la compréhension, vous dites...
O20 : Ben, bon, ... c'est surtout au niveau compréhension qu'il manque des choses. Sur le plan de l'étalonnage, les autres manquent aussi, mais je veux dire, on arrive toujours à faire passer un test. Si un gamin de 5e qui est en grosse difficulté si, déjà une dictée de CM2 ou un test étalonné lui pose des problèmes, on se rend déjà compte des difficultés, même si déjà, c'est pas étalonné en fonction de l'âge, alors qu'au niveau compréhension, je trouve que c'est plus difficile.

E21 : Concernant toujours les troubles développementaux du langage écrit, quels tests ou épreuves utilisez-vous ? Comment s'est fait votre choix ?
O21 : Donc, il y a la L2MA, la BELEC, le CALE, Lobrot. Mon choix se fait en fonction de l'âge. Le CALE, je le fais systématiquement avec les CP et CE1, L2MA je le fais aussi quasi- systématiquement, on va dire avec les CE2, CM2, voire 6e et puis la BELEC avec les plus grands, donc de la 6e, 5e, 4e.Mais la L2MA,je la fais aussi jusqu'en 4e. Mais, bon après du coup, j'ai pas d'étalonnage, j'ai pas de références de classes d'âge. Lobrot, je l'utilise moins en fait, depuis que j'utilise la L2MA, c'est-à-dire qu'avant je ne connaissais pas la L2MA, donc j'utilisais beaucoup le Lobrot sur le plan orthographique.

E22 : Et votre choix ?
O22 : C'est parce que je suis plus à l'aise, je le maîtrise, j'arrive à le passer un petit peu plus rapidement et puis, aussi, il me convient dans l'interprétation des résultats, etc.

E23 : Et, pour les tranches d'âge où vous n'avez pas de tests, comment vous y prenez-vous ?
O23 : Eh bien, je prends des tests, un peu à droite, à gauche, et puis après je fais ma sauce *(rire)* ! Si je constate qu'un test de CM2 est déjà complètement échoué ou avec des résultats vraiment difficiles pour des enfants plus âgés, c'est déjà significatif. Après, là où c'est plus difficile, c'est quand justement, si ces tests de cette tranche là sont bien réussis et puis qu'on se trouve un peu en difficulté. Non, je vais piocher à droite, à gauche et je fais en fonction des tranches d'âge que j'ai, mais c'est pas étalonné pour les 4e, mais j'en ai pas beaucoup. J'ai de la chance !

E24 : 96 % des répondants utilisent comme outil d'examen un « mélange personnel », comme vous l'avez dit, vous m'avez donc déjà répondu. Avez-vous des choses à ajouter ?
O24 : Non, donc c'est surtout par manque de tests étalonnés pour cette tranche d'âge là ou parce qu'il va manquer, je trouve, des domaines, même si on a un test complet, alors j'en rajoute.

E25 : Comment se fait l'interprétation des résultats ?
O25: C'est surtout subjectif, sauf si j'ai la chance que les résultats fassent partie d'une tranche étalonnée, même si l'enfant est normalement dans une tranche supérieure.

E26 : 36 % des répondants se créent des outils d'évaluation. Est-ce votre cas ?
O26 : Non. Je ne suis pas du tout créative dans ce domaine-là *(rire)* !C'est peut-être pour ça que je suis souvent en panne, parce que moi, il me faut des choses très terre à terre, très ciblées, telle tranche d'âge,

et hop, je fais mes grilles. Non, je n'aime pas trop ce côté recherche, et puis, je manque de créativité pour ça donc ça ne me passionne pas.

E27 : Pourquoi à votre avis ils s'en créent ?
O27 : Pour combler un manque ou pour des convenances personnelles aussi sans doute ...soit de rapidité, soit ... puis des gens qui aiment peut-être aussi justement le changement., la nouveauté, donc du coup... Si elles se renouvellent parce qu'après on peut se créer un test et puis l'utiliser pendant vingt ans *(rire)* sans se renouveler, donc tout dépend de la personnalité après.

E28 : Est-ce que le fait d'employer ce terme d' « outils de mesure » pour ces créations personnelles vous dérange ?
O28 : Ben moi oui dans la mesure où il n'y a pas d'étalonnage et où ça n'a pas été testé, pour moi ce n'est pas un outil de mesure... ça mesure mais c'est pas.. Oui ça peut être un outil de mesure, mais il n'y a pas de référence quoi ... Heu, oui.

E29 : 68% des répondants au questionnaire souhaiteraient que le domaine concernant le repérage et le dépistage des troubles développementaux du langage écrit soit développé dans la recherche. Est-ce votre cas ?
O29 : Oui.

E30 : Oui, vous pensez qu'il serait nécessaire de créer éventuellement d'autres tests ?
O30 : Oui parce que déjà, enfin je ne travaille pas depuis longtemps, mais je trouve qu'il y a excessivement d'enfants en difficulté et puis ça nous permettrait peut-être, parce que des fois la frontière entre l'orthophonie et le soutien scolaire est faible et je trouve que cela pourrait être aussi un domaine à creuser pour qu'on soit plus peut-être capable de vraiment délimiter le domaine de l'orthophonie et puis de faire entrer ces enfants soi-disant en difficulté qui sont pas dyslexiques. Enfin qu'est ce qui relève de l'orthophonie, qu'est ce qui relève du système scolaire, en fait. ... Parce qu'il y a aussi de ça, quoi. Et ce qui permettrait de faire de l'information aussi au niveau scolaire. Et puis effectivement les bilans, on peut en faire plus pour certaines tranches d'âges.

E31 : Au travers des réponses au questionnaire, les termes d'« activités métacognitives et métalangagières » étaient peu connus. Est-ce que c'est un terme que vous connaissez ?
O31: Je le connais mais je ne pourrais pas dire que je le maîtrise.

E32 : Est-ce que vous pourriez éventuellement donner une définition ?
O32: Non je ne me lancerais pas là-dedans parce que je vais dire n'importe quoi ! Enfin "métalangagières", je le vois plus par rapport à, enfin, si, "métalangagières"...Pour moi, c'est tout ce qui fait appel à la syntaxe, les mots outils, la compréhension du langage oral et du langage écrit, de par sa structure le lexique, oui les mots outils, les déclinaisons, etc. Enfin tout ça mais bon c'est ma définition.

E33 : Comme j'ai vu qu'il était défini dans certains ouvrages, ça consisterait pour ces différentes activités, à demander à l'enfant qu'est-ce que c'est lire, à quoi ça sert, comment il fait pour lire, enfin, ce genre de choses. Donc, est-ce que vous les utilisez lorsque vous faites un bilan de langage écrit ?
O33: Je leur demande surtout s'il lit effectivement, son désir de lire, au niveau des parents aussi. Souvent, on entend des parents dire « il faut qu'il lise » et puis il n'y a pas de modèle mais je ne vois pas trop comment leur faire comprendre la nécessité non plus. C'est surtout ça, en fait, comment il lit, non c'est surtout ce qu'il lit et est-ce qu'il lit.

E34 : Oui, apparemment, beaucoup de personnes font ces activités, mais sans mettre de terme dessus.
Concernant maintenant la prise en charge, à l'issue d'un bilan de langage écrit, vous arrive-t-il d'estimer qu'une prise en charge orthophonique n'est pas nécessaire ? Et pourquoi ?
O34 : Ça m'arrive déjà si je trouve que les résultats sont performants, si j'ai le sentiment que c'est une demande très importante des parents, mais que l'enfant n'en éprouve absolument pas le besoin, parce que même si, je pense qu'un enfant ne peut pas tout décider, il faut un minimum de participation. Ça se

présente surtout avec des ados et pré- ados. Avec des enfants, en général, ils sont contents qu'on les aide, ils acceptent et ils ont une autre forme de soutien, on s'intéresse à eux. Ça les réconcilie avec la lecture. Mais au niveau des ados et des pré-ados, ça m'arrive souvent de poser un contrat avec eux d'abord, de leur demander. Je leur explique toujours, moi ce que je pense, la nécessité de les prendre en charge, le fait qu'on peut les aider, etc. Est-ce qu'il en a envie ou pas. Il y en a qui me disent oui et puis au bout de 3 séances, c'est pas ça non plus ; en général, quand même se pose la question d'un contrat et puis il m'arrive de refuser une prise en charge, parce que je sens qu'il s'en fiche complètement, il n'est pas dans cette nécessité, il n'est pas dans cette demande, c'est une demande extérieure. De plus en plus, je trouve que ça ne sert à rien, il y a un moment où je me serais dit par... au niveau professionnel, ben il faut le prendre, mais non je me dis que.. Par rapport à l 'école où c'est obligatoire eh bien l'orthophonie c'est une liberté, ce n'est pas une nécessité en soi, ça peut lui être proposé et il a le droit de refuser. Après que je lui ai expliqué ce que moi je pouvais faire et tout ce que je pensais qui était important, je ne le laisse pas non plus partir dans la nature en lui disant « oui, tu as raison, t'as pas besoin d'aide ». Ça ne sert à rien de faire le forcing auprès d'un enfant qui n'en a pas envie. Mais, en général... je ne suis pas très claire... en général je ne prends pas en charge, si je vois tout de suite que les résultats sont corrects ou alors je diffère de quelques mois et je refais un bilan. En général, je prends en charge s'il y a une demande, une envie et je peux...J'arrête plutôt en cours de rééducation, sinon c'est vraiment, au niveau des résultats. Sinon si je sens que l'enfant vient en traînant les pieds. Ça a été la cata au niveau du bilan parce qu'il s'en fichait. C'est pas arrivé souvent, en fait, je crois.

E35: Dans ce cas qu'est-ce que vous dites aux parents, si vous ne le prenez pas ?
O35: Que le bilan pour moi n'a pas révélé de difficulté particulière ou que ça relève d'un autre domaine, que ce n'est pas de l'orthophonie ou que c'est du soutien scolaire ou qu'il faut une prise en charge psychologique ou attendre quelques mois de maturité supplémentaire parce que des fois c'est que ça aussi. A ce moment là, souvent, je refais un bilan 6 mois ou 1 an après et voilà. Sinon, au niveau de la motivation, je leur explique ce que je vous ai dit tout à l'heure, si l'enfant n'a pas envie de venir, on perd tous notre temps. Ce sera ½ heure qui va servir à rien. La motivation des parents est importante aussi, mais en même temps, elle n'est pas nécessaire. Mais si je sens que le blocage de l'enfant vient d'une non-motivation des parents, je leur dis. Mais on peut avoir des parents qui déposent l'enfant dans la salle d'attente et qui ne viennent jamais demander comment progresse l'enfant et l'enfant progresse malgré tout, parce que lui, il en a envie. Je prends la décision surtout en fonction de l'enfant et non des parents.

E36 : Concernant maintenant l'harmonisation des pratiques, 74 % des répondants connaissent l'ANAES. Est-ce que c'est votre cas ?
O36 : Maintenant que vous le dites, oui, mais sinon, non *(rire)*.

E37 : Par quel biais la connaissez-vous ?
O37 : Eh ben vous et puis la dernière fois au téléphone aussi. J'ai même pas le souvenir pendant mes études. Alors ou j'ai complètement fait le... j'ai complètement occulté, je ne m'en souviens pas du tout.

E38 : Par le questionnaire aussi ?
O38 : Oui, voilà c'est ça.

E39 : Vous savez qu'il y a des indications concernant le langage écrit ? L'ANAES a édité des indications pour la prise en charge des troubles du langage écrit. En avez-vous entendu parler ?
O39 : J'en ai entendu parler, mais je ne saurais pas les nommer.

E40 : En tant qu'orthophoniste libérale, vous avez reçu une plaquette de l'Assurance Maladie vous proposant de signer un « contrat de bonne pratique ». En avez-vous pris connaissance ?
O40 : J'en ai pris connaissance et j'ai eu aussi... ça faisait quelques mois et il y a une dame qui, en ce moment rappelle les orthophonistes de Moselle pour ré informer, ré expliquer ce qu'il en est et là je viens de le signer, hier.

E41 : Ça vous semble important de le signer ?
O41 : Eh bien, c'est quelque chose qui a été reconnu au niveau syndical et au niveau de la Caisse. Ça permet un travail en commun et ça change pas grand'chose en pratique, avant c'était un accord tacite

entre les Caisses et les orthophonistes, eh bien là on s'engage un petit peu plus formellement. Je trouve que c'est important.

E42 : D'accord, alors ça ne change pas grand'chose ?
O42 : Pour moi, non.

E43 : Qu'est-ce que vous pensez plus précisément, à propos de ce contrat, du fait d'évaluer l'impact d'une formation obligatoire sur la pratique professionnelle ?
O43 : Moi, ça ne me dérange pas. Dans la mesure où on signe cet avenant et où on sait qu'il y a une formation au bout à faire, ben je ne vois pas en quoi ça gêne. Là où ça gêne, c'est si ça devait être imposé aux gens effectivement et qu'il y ait nécessité... oui, là ça me dérangerait. Mais, à partir du moment, où on a accepté et qu'on sait qu'il y aura une formation à faire, c'est consenti... Mais si on m'imposait quelque chose, ça me plairait modérément. C'est le côté du libéral qui me satisfait.

E44 : Mais, le fait que l'on veuille savoir si la formation a un impact sur la pratique, d'évaluer...
O44 : Ah ben si ça me paraît important. Excusez-moi, j'avais pas compris... *(rire)* Ben si, parce que justement, après cette formation, est-ce que ça vaut le coup d'en faire une supplémentaire ou de poursuivre dans ce domaine ou est-ce que vous voyez si c'est important. Combien d'orthophonistes ça a touché, la satisfaction par rapport au fond, à la forme, si c'est à refaire ou pas, s'il faut aborder d'autres thèmes.Non,je trouve que c'est important effectivement.

E45 : D'accord. Aussi, parmi les répondants au questionnaire, 28 % souhaiteraient que se développent des évaluations des techniques de rééducation. Est-ce que c'est votre cas et pourquoi ?
O45 : C'est-à-dire évaluer pour chaque orthophoniste ses pratiques rééducatives ?

E46 : Oui.
O46 : Je serais pas trop pour. Enfin, c'est toujours par rapport à la liberté de la personne en fait. Il y a des orthophonistes qui ne vont peut-être pas entrer dans le moule dicté par les syndicats ou la CPAM, mais qui feront un travail tout à fait correct de par leur personnalité, une approche différente, etc. Ce sera pas sur le plan formel comme l'ont souhaité les autres personnes, mais, oui, moi ça me dérangerait, je pense, oui.

E47 : Concernant, les recherches actuelles sur les troubles développementaux du langage écrit, est-ce que vous vous tenez au courant ?
O47 : Ben, j'essaie, mais comme je vous disais, ce n'est pas le domaine dans lequel je suis actuellement. Je fais une formation par rapport à la logique et qui me prend énormément, enfin énormément de temps... que je trouve bien compliqué et du coup j'arrive pas à me documenter, pour l'instant ailleurs. Ou alors je vais le faire au coup par coup, si j'ai un cas qui me pose souci ou pour un bilan... mais c'est pas en continu.

E48 : Par ailleurs, 7 % des répondants souhaitent voir être mis en place une harmonisation du nombre de séances de rééducation et de leur fréquence. Qu'en pensez-vous ?
O48 : Je pense que ce serait surtout important que soient clarifiées les choses sur les prises en charge parce que quand on sait, avec les nouveautés de bilan de renouvellement, etc. Même à ce niveau-là, il y a des choses encore pas claires. Moi, l'harmonisation, elle serait plutôt là. Ré expliquer clairement ce qu'on fait au bout de 5O séances, quand il y a un bilan de renouvellement par combien de séances on demande, etc. Parce que ça c'est pareil, chacun fait encore à sa petite sauce pour avoir constaté, à droite, à gauche par des collègues. Ce qui me dérange, c'est le renouvellement ad vitam æternam après le bilan de renouvellement. C'est-à-dire qu'au bout des 5O, on est tenu de faire un compte-rendu, je trouve que c'est important et puis ça permet de reposer des choses etc. et on ne le ferait peut-être pas nécessairement dans sa pratique par manque de temps ou par manque de je ne sais quoi. Au bout de ces 5O séances et ce bilan de renouvellement, on renouvelle par 2O et après il n'y a plus rien. Après on peut prendre l'enfant en charge pendant...Donc on peut effectivement, refaire un bilan pour soi, mais qui n'aura pas de valeur pour la Caisse ou l'administration. Mais moi, je trouve qu'il manque quelque chose, après ces 2O séances de renouvellement. Je trouve que c'est un peu... un peu le flou. Mais uniformiser,

je sais pas, il y a des patients qui vont aller chez une orthophoniste et puis qui en 20 séances vont réussir à.. Enfin, selon la personnalité de l'orthophoniste, selon sa pratique et puis l'enfant accroche ou pas, ça on ne peut pas le savoir quand il arrive, mais du coup uniformiser le nombre de séances, il y a des enfants ou des adultes qui seront en nécessité de poursuivre une rééducation et puis si on a dit que c'était au bout de tant de temps qu'on arrêtait, ce serait assez gravissime, parce que du coup qu'est-ce qu'on fait, on arrête tout et on perd tout ce qui a été fait ? C'est surtout ça qui me gênerait.

E49 : Sinon, souhaiteriez-vous une harmonisation du bilan du langage écrit et si oui, de quel ordre ? Pourquoi et de quel ordre ? C'est-à-dire la démarche générale, les outils d'évaluation éventuellement...
O49 : Je pense qu'il pourrait y avoir effectivement un certain nombre de tests proposés que peuvent utiliser les orthophonistes ce qui fait que ça laisse quand même une liberté de choix par rapport, eh bien au choix, la pratique, etc. et puis éventuellement, pourquoi pas, même dans le rédactionnel. Ça permettrait peut-être d'uniformiser le rédactionnel, si on utilisait un peu toutes le même genre de bilan. En même temps, je ne sais pas s'il y a plus de 50 bilans différents qui font que... Pour moi, ce serait plus uniformiser pour le côté pratique, en fonction des tranches d'âges, comme je vous le disais au début, pas tant au niveau de l'utilisation, parce qu'aussi on ne va pas avoir une centaine de bilans en proposition. Le choix sera quand même assez réduit, mais ce serait plus parce qu'il en manque au niveau tranches d'âge, comme je le disais tout à l'heure.

E50 : Je reviens à la recherche. Les donnés que vous apporte la recherche dans vos formations ou vos lectures, vous aident-elles dans votre pratique ?
O50 : Certaines oui et d'autres non. C'est toujours un peu pareil, il y en a qui vont effectivement me faire voir les choses différemment, qui vont m'aider au quotidien et puis d'autres qui vont me conforter dans ce que je ressens déjà, c'est-à-dire c'est un peu le flou pour certains domaines et puis après tout dépend de l'orthophoniste aussi. Ça dépend, ça dépend des formations.

E51:Est-ce que vous pensez que votre pratique a évolué depuis votre sortie de l'école ?
O51 : Ma pratique a évolué, mais surtout par prise de confiance par rapport au départ, oui, j'étais toute jeune, et puis un petit peu de formation supplémentaire, de lectures qui ont suppléé un peu ce qui me manquait à l'école. Malgré tout, je ne sais pas si c'est moi, je trouve qu'on perd beaucoup sur le plan théorique, parce qu'il y a tellement de domaines, qu'il y a plein de choses qu'on oublie. C'est vrai que si on ne fait pas la démarche personnelle d'aller sur.... C'est pour ça que les formations sont importantes, parce que même si, si c'est des fois du déjà entendu, du déjà vu, ça fait du bien de se poser, un moment et puis de ré entendre des choses qu'on sait, qu'on a déjà entendu, mais qu'on a oublié dans sa pratique. Après, c'est vraiment personnel. Il y en a qui vont aller dans les bouquins toutes les 2 heures ou tous les week-ends, donc peut-être que celles-ci n'ont aucun problème pour les données théoriques *(rire)*. Je pense qu'en avoir aussi discuté avec des collègues, c'est quand même bien, il y a tellement de domaines dans lesquels il faut être performant en orthophonie, langage oral, langage écrit, bégaiement, laryngectomie. Certains domaines comme les laryngectomisés qu'on ne voit plus, ben on oublie forcément. Mais le langage écrit c'est pas pareil, parce qu'on en a toujours, mais malgré tout, c'est pas toujours facile de rester à la pointe de la recherche ou de rester au courant de tout ce qui se fait.

E52: Estimez-vous qu'à l'heure actuelle, la recherche répond à vos besoins ?
O52 : Alors, ça je ne peux pas dire, parce que c'est plus moi qui ne m'intéresse pas à cette recherche. Si ça se trouve, elle est tout à fait performante, mais je ne suis pas assez dedans pour pouvoir juger ça. Je n'ai pas assez de recul, ni d'informations là-dessus, je ne me documente pas assez.

E53 : Est-ce un choix ou... ?
O53 : Non c'est par manque de temps, enfin par manque de temps, on peut toujours dire ça. On ne peut pas se documenter sur tout, il y a des domaines dans lesquels je vais me sentir plus informée, oui, parce que j'ai pu aller les chercher et puis d'autres parce que j'ai pas eu l'occasion, j'ai pas rencontré des cas. Non, je crois que c'est par manque de temps.

E54 :Sinon, les documents, vous estimez y avoir accès...
O54 : Ben oui, il y a des magazines, des livres où on peut trouver quand même facilement ce qu'on veut. En plus avec les mails, les collègues autour de soi. Je veux dire si vraiment on veut une information...Je m'étais redemandée par rapport au bilan, j'avais un autre domaine à redemander au niveau vocal, je vais refaire l'expérience, si je peux redemander comme ça par mail, si on va m'envoyer des choses. Mais ça fait du bien, enfin ça fait du bien ! Si, c'est rassurant quelque part, parce qu'on a toujours l'impression d'être tout seul à faire comme ça ou à pratiquer un peu sa sauce et puis finalement, quand on demande autour de soi, les gens sont un peu pareils. Donc quand on fait cette expérience-là de demander des informations et puis qu'on n'en a pas, on se dit que finalement, on est tous pareils, on en manque ou on n'a pas pris le temps.

E55 : Que penseriez-vous d'un pôle de recherche orthophonique ?
O55 : Je pense que ce serait intéressant. Ça peut toujours être intéressant, s'ils creusent un domaine précis.

E56 : Vous pensez que par rapport à ce qui existe pour l'instant ce serait...
O56 : Je pense que ça ne peut-être qu'un plus.

E57 : Eh bien voilà, j'ai terminé. Je ne sais pas si vous avez des éléments à ajouter par rapport aux définitions du départ ou à d'autres questions qui ont été évoquées ?
O57: Comme ça non. Je voulais ajouter quelque chose tout à l'heure, mais j'ai oublié.

E58 : Sinon, vous vous étiez déjà posé des questions concernant l'absence de tests pour certaines tranches d'âge... Sinon, d'autres questions qui vous seraient venues auparavant ?
O58 : Non comme ça... Non c'était plus les manques de tests. Enfin, des fois, je trouve malgré tout qu'il y a un manque de formation par rapport au langage écrit déjà, pendant nos études, je trouve qu'on a été très mal formés. Il paraît que les orthophonistes encore avant nous n'en ont pas eu du tout, mais je pense qu'il pourrait y en avoir un peu plus. On n'a pas toujours l'occasion d'aller se former dans toute la France. Au niveau local, ça manque, il y a une formation proposée dans l'année. Paris, Bordeaux, Lyon, oui, mais on n'a pas toujours l'occasion d'y aller.

E59 : Langage écrit ou langage oral ?
O59 : Là c'est parce qu'on est dans le langage écrit, mais ça pourrait être dans n'importe quel domaine. Il y aurait encore tellement de domaines à creuser par rapport à notre quotidien, c'est difficile de se former dans tout et puis d'être performant. Il ne faut surtout pas arriver à une spécialisation, sauf si certaines le souhaitaient et ne voudraient faire plus que ça, si c'est un souhait de leur part, mais je pense que ce serait dommage d'arriver à ce carcan. Mais, oui, il devrait y avoir plus de formations proposées. Mais, je pense que ça se ressent parce que quand les formations phares sont proposées par la CPAM, il y a des listes d'attente monumentales. Moi, je sais que par exemple le langage écrit, j'ai pas pu la faire parce que c'est tombé sur une autre formation que je faisais et, actuellement, je sais pas si je vais pouvoir la refaire. J'avais dû faire 2 ou 3 lieux, une fois c'était refusé parce qu'il y avait trop de monde, une autre fois, j'avais pas pu, et du coup je l'ai pas faite sur le langage écrit. Effectivement, vu la demande, il y aurait de quoi faire, il y aurait du monde.

ENTRETIEN n°4

E1 :Donc pour commencer, je vais vous demander comment vous pourriez définir la notion d'évaluation en orthophonie, de manière générale ? Comment vous l'entendez ?
O1 :Pour moi, c'est un état des lieux à un moment précis, des acquis et des manques d'un patient.

E2 : Est-ce que vous faites une différence avec le terme de bilan ?
O2 : Oui. Parce que je pense que, personnellement, je fais plus des évaluations que des bilans. Parce que je n'utilise pas de bilan déterminé, en disant je passe tel bilan, avec telle cotation, etc. Donc moi je fais, on va dire, ma petite sauce... Donc j'ai plus tendance à appeler ça des évaluations parce que ce ne sont pas des bilans établis par quelqu'un d'autre et étalonnés.

E3 : D'accord. Donc pour vous les bilans, ce serait plus les tests ?
O3 : Voilà. Pour moi, c'est une somme d'évaluations qui permet ensuite de faire le profil du patient.

E4 : À l'issue du bilan, est-ce que vous diriez que vous poser un diagnostic ou alors vous employez un autre terme, vous dites que vous faites une synthèse ou... Je ne sais pas, un autre terme éventuellement?
O4 : Donc déjà // je n'utilise pas le terme de " diagnostic " parce que je trouve que c'est...quelque chose peut-être d'un peu trop précis et que j'estime que le même patient vu par plusieurs orthophonistes, on n'aurait pas le même diagnostic. Voilà. Donc c'est plus une synthèse que je fabrique grâce aux résultats des évaluations et des différents tests passés. Voilà.

E5 : La NGAP stipule que les orthophonistes sont habilités à conduire des « rééducations des pathologies du langage écrit » donc je voudrais savoir comment vous pourriez définir ce terme de « pathologies du langage écrit » ? Comment vous le comprenez ?
O5 : // donc, c'est simple pour moi. C'est tout ce qui est, à partir du moment où le patient aborde l'écrit au niveau scolaire déjà, donc je ne parle pas de pathologies du langage écrit avant le CP, donc ce sont tous les troubles pouvant affecter l'écrit dans le versant lecture et écriture, les deux. Donc c'est assez large pour moi.

E6 : Est-ce que vous employez d'autres termes ?
O6 : Ben oui: dyslexie, dysgraphie, dysorthographie.

E7 : C'est ceux que vous employez dans vos comptes-rendus ?
O7 : Oui.

E8 : D'accord.
Connaissez-vous les termes de « troubles spécifiques » et « troubles non spécifiques » ou « troubles secondaires » ? Est-ce que ce sont des termes que vous avez déjà entendus ?
O8 : Non.

E9 : Et de quels éléments avez-vous besoin pour poser un diagnostic de dyslexie, de dysorthographie...? Sur quoi vous vous basez ?
O9 : Sur les résultats du patient à mes différentes évaluations et à mes différents tests. Mais c'est quand même assez subjectif. C'est en fonction de ce que moi ou de ce que mon expérience me permet de penser au sujet du patient. Mais c'est quand même basé sur des tests et des évaluations précises.

E10 :Donc il y a deux aspects...
O10 :Oui.

E11 : À propos maintenant de l'utilisation des outils d'évaluation, donc les tests, les épreuves, les batteries... Donc maintenant je vais vous proposer des résultats qui ont été obtenus au questionnaire, qui ne sont pas forcément les vôtres mais sur lesquels j'aurais voulu avoir votre réaction.
96 % des orthophonistes ayant répondu au questionnaire disent que ces outils servent à établir un diagnostic. Cependant, seuls 72 % des répondants disent que ces outils servent à mesurer les performances de l'enfant. Donc en fait ces outils servent à établir un diagnostic mais sans que ce diagnostic s'appuie forcément sur les performances de l'enfant. Donc j'aurais voulu savoir si vous pouviez me dire quels autres renseignements, aidant à la pose d'un diagnostic, peuvent être apportés par ces outils d'évaluation.
O11 : ///

E12 : Je ne suis peut-être pas très claire, dites-moi si je dois repréciser...
O12 : Oui, oui,oui *(rire)*!

E13 : Donc en fait, la majorité des orthophonistes se sert des outils d'évaluation pour établir un diagnostic mais ne se sert pas forcément de la mesure des performances. Donc voilà je voulais savoir si vous aviez des idées sur ce qui pourrait servir d'autre.
O13 : D'accord. Oui. Je fais la même chose, j'utilise certains tests, certaines évaluations achetés on va dire mais je ne vais pas pour autant voir les résultats, enfin, l'échelle. Donc ça non. Je n'aime pas. Donc je les utilise, ils me permettent de poser le diagnostic, parce qu'ils sont biens, hein, mais je les mélange à d'autres petits tests, même des choses que j'ai créées toujours dans le but de réaliser un diagnostic le plus précis possible.

E14 : Donc par exemple, quels éléments ils peuvent vous apporter ?
O14 : Ça me permet de clarifier, par exemple, quels types de dyslexie, quels sont les sons confondus, ça me permet quand même bien de faire le diagnostic, ça c'est sûr. Mais je m'en sers parmi d'autres choses. Ça s'arrête là. J'utilise une petite partie vraiment incluse dans plein d'autres choses. Voilà. Parce que, à mon avis, ce n'est pas assez complet, c'est le mélange de différentes choses qui me permet d'affiner au plus le diagnostic.

E15 : Justement j'en parlerai tout à l'heure de ces mélanges. Euh, ensuite donc toujours concernant les tests, 64 % des personnes répondantes disent souvent respecter les consignes de passation des tests étalonnées ou épreuves. Est-ce que c'est votre cas et pourquoi ?
O15 : Non. Ce n'est pas mon cas. Je suis désolée de pas être ... (Rires). Ce n'est pas mon cas parce que je n'aime pas comparer déjà. Je trouve que c'est plutôt / ennuyeux... Et deux patients pouvant avoir les mêmes résultats étalonnés ont pourtant deux profils complètement différents, donc je préfère / poser mon diagnostic pas en fonction de résultats obtenus, un score, ça ne me plaît pas. La notion de score ne me plaît pas du tout.

E16 : Vous pensez que c'est trop réducteur ?
O16 : Oui ///

E17 : Vous trouvez que c'est un pourcentage assez important ? Je ne sais pas, 64% ?
O17 : Je pense que / elles n'ont peut-être pas forcément osé dire *(rire)* ! Parce que, en tous les cas celles je connais, on est déjà deux au cabinet, il n' y en a pas une de nous deux qui utilise des tests en suivant vraiment, en faisant le score, enfin l'étalonnage et tout .

E18 : Pour la même raison que vous ?
O18 : Ben oui. Je pense qu'avec expérience quand même, on arrive à cerner les patients, sans pour autant utiliser des tests étalonnés et puis se dire ben voilà, c'est tel score, donc telle catégorie. Non, non.

E19 : Par exemple aussi, 50 % des répondants fractionnent les tests mêmes si ça n'est pas prévu dans les consignes. Qu'en pensez-vous ?
O19 : Ben oui, je suis tout à fait d'accord, je le fais aussi. J'utilise une petite partie, parce que je me dis, tiens, là l'enfant apparemment il a des difficultés, donc je vais chercher, je vais chercher dans les

classeurs telle petite partie qui va m'intéresser pour essayer de cerner un peu mieux la difficulté, mais bon... Je trouve bien de pouvoir mélanger certains tests.

E20 : Seuls 22 % des répondants utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. Donc vous m'avez dit que ce n'était pas votre cas?
O20 : Non.

E21 : Et dans ce cas, pourquoi ?
O21 : Eh bien parce que pour moi c'est réducteur.

E22 : Et ce chiffre, c'est un chiffre qui vous étonne ?
O22 : 22 % ?

E23 : Oui,22 % qui utilisent systématiquement l'étalonnage des tests...
O23 : Oui, à mon avis ça doit être aussi ça *(rire)* !

E24 : Sinon,53 % des répondants disent qu'un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme, obtenu aux tests, est le premier ou le deuxième élément incitant à proposer une prise en charge. Pourtant, parmi ces personnes, seules 34 % utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. Donc à votre avis, comment font les 66 % restants pour déterminer un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme sans tenir compte de l'étalonnage?
O24 : Dans ceux qui utilisent les tests ?

E25 : Oui.
O25 : Eh bien, c'est en fonction de leur expérience, de ce qu'ils constatent, des résultats, enfin, de ce que l'enfant a produit ou pas produit. Tout simplement. Je pense que l'orthophoniste, rien qu'en voyant les productions de l'enfant, elle est capable de voir s'il y a un problème ou pas, un trouble ou pas.

E26 : Donc c'est plus une analyse qualitative finalement que quantitative ?
O26 : Oui, oui.

E27 : Pensez-vous, comme 72 % des enquêtés qui ont répondu au questionnaire, qu'il y a des tranches d'âge difficiles à tester ?
O27 : / oui.

E28 : Lesquelles selon vous et pour quelles raisons ?
O28 : Donc /// les CP, début de CP, six ans, on va dire six-sept ans. Parce qu'on est très tributaire de ce que l'enseignant leur a appris ou pas encore. Donc du rythme, du programme scolaire, enfin non pas du programme, de / ça dépend aussi de l'enseignant à ce moment-là, je trouve. C'est difficile de savoir si un enfant confond des sons ou s'il ne les a pas encore découverts à l'école. Voilà. Donc ça, le CP, début de CP, on va dire, les deux premiers trimestres de CP, c'est pas évident. Parce qu'on va en voir qui à Noël sauront lire parce que l'instituteur ou l'institutrice a mis l'accent sur la lecture pendant un trimestre complet, donc ils ont découvert tous les sons et ils savent se débrouiller, et puis d'autres où à Noël ils ne connaissent pas encore certains sons donc, à mon avis, on risque de passer à côté de certaines choses,euh, sous prétexte que l'enfant dit : " ah ben non, ça je ne connais pas, ça on a pas appris ". Donc c'est difficile de faire la part des choses à ce moment-là. Donc le CP, pas évident, et une autre tranche... J'ai / oui, j'ai eu des difficultés parfois avec des CM2, des CM2 qui viennent pour dyslexie, apparemment, mais qui finalement ont une très bonne mémoire visuelle, on va dire, et donc j'ai du mal à savoir si / ils ne se trompent pas parce qu'ils connaissent par coeur les mots ou si c'est parce que / parce qu'ils n'ont pas de difficultés particulières. Voilà. Parfois les CM2, c'est pas évident. Et pareil au niveau des tests et tout ça on est pas bien achalandé en CM2.// Et pareil au-delà du CM2.

E29 : D'accord. Et dans ce cas comment vous faites ?
O29 : Ben, j'utilise des logatomes, j'essaie de faire beaucoup de tests avec des mots qu'ils ne connaissent pas donc c'est pas évident parce que justement ils en ont appris pas mal depuis le CP. Donc, j'essaye, j'utilise beaucoup de / de petits jeux entre guillemets ou de petits tests, avec des mots qui n'existent pas,

ou des parties de mots, voilà, j'essaie de voir, j'essaye de trouver ce qu'ils peuvent ne pas connaître.

E30 : Et ce sont des tests que vous avez créés vous-même ?
O30 : Oui *(rire)* !

E31 : Justement je voulais vous demander quels tests ou épreuves vous utilisez pour un bilan initial de langage écrit? en première intention...
O31 : // ben c'est les miens.

E32 : Parce que vous n'avez pas trouvé...
O32 : Non, eh bien, déjà je suis beaucoup plus à l'aise avec les miens *(rire)*. Même si c'est peut-être un peu prétentieux ! Et puis ça me permet de bien faire le tour de la question parce que j'arrive à peu près à voir au début, rapidement on voit quelles sont les difficultés de l'enfant. Donc grâce à ces petites épreuves, eh bien j'arrive à approfondir et à cerner mieux les difficultés. J'arrive à faire le tour de la question, je pense, sans / sans trop passer à côté de choses importantes, je ne pense pas en tous les cas.

E33 : Donc oui, c'est le cas de beaucoup d'orthophonistes qui disent créer eux-mêmes leurs outils,36 % des répondants au questionnaire. Est-ce que le fait d'employer le terme de « outils de mesure » pour ces outils vous dérange ou vous considérez ça...?
O33 : Non, ben , " mesure " ça me dérange.

E34 : Pour l'aspect quantitatif ?
O34 : Oui.

E35 : 68 % des répondants souhaiteraient que le domaine concernant le repérage et le dépistage des troubles du langage écrit soit développé dans la recherche. Est-ce que c'est votre cas ?
O35 : Oui. Oui. Il y a peut-être, je pense qu'il y en a de toutes façons, des signes que l'on pourrait repérer chez des enfants un peu plus jeunes, avant le CP. // et à mon avis à ce niveau-là, il n'y a pas grand-chose qui est fait. Donc, ça pourrait déjà permettre une prise en charge de l'enfant avant qu'il soit vraiment en échec au CP ou avant que ce soit trop tard. D'autant qu'en CP, ces enfants-là ont vraiment une bonne mémoire et ils compensent beaucoup et après on les revoie, et ils traînent leurs difficultés... Il y a peut-être quelque chose à faire avant.

E36 : Sinon aussi, 96 % des répondants utilisent comme outil d'examen un « mélange personnel ». Qu'est-ce que vous entendez par ce terme ?
O36 : Le mélange personnel? eh bien c'est mon cas *(rire)* ! Je fais mon mélange personnel ! Donc pour moi, c'est, le mélange personnel, c'est une salade composée *(rire)* ! Donc c'est en fonction de ce que voit ou ce qu'entend l'orthophoniste, ce serait plutôt une proposition sur le tas, en face de l'enfant on va chercher telle petite épreuve, telle petite chose parce que finalement on se rend compte que l'enfant écrit comme cela ou lit comme ceci et donc c'est plus une adaptation au coup par coup, pendant le bilan. Voilà. Vraiment personnelle. Voilà.

E37 : Et donc vous n'utilisez pas de parties de bilans, par exemple, dans votre mélange, de tests existants?
O37 : Ça arrive *(rire)* !//

E38 : Alors quels tests par exemple ?
O38 : Alors les noms, je ne sais pas. C'est " Claire et Bruno ", je crois ? C'est plus des tests pour la compréhension de lecture. Là, je trouve que ce n'est pas facile de les créer, on va dire, donc là je vais chercher des tests qui existent déjà. Donc j'irai pas voir l'étalonnage,hein. Je vais juste faire passer le test et voir comment l'enfant comprend, prendre des indices, des choses comme ça.

E39 : Et comment vous interprétez les résultats de vos mélanges ? Sur quoi vous vous basez ?
O39 : Ben, pfff, sur les erreurs, les acquis, sur ce que je vois et ce que j'entends.

E40 : C'est-à-dire que vous avez une échelle personnelle ?
O40 : Oui ! Oui, ce serait difficile de la déterminer mais bon... En fonction des erreurs qui sont produites, je vois déjà si l'enfant relève ou pas de l'orthophonie et puis après, ce qu'on pourrait faire, qu'est-ce que je pourrais en dire, quel compte-rendu je vais faire, voilà. Après j'en fais la synthèse personnelle.

E41 : Concernant maintenant la prise en charge : à l'issue d'un bilan de langage écrit, est-ce qu'il vous arrive d'estimer qu'une prise en charge orthophonique n'est pas nécessaire ? Et dans ce cas, pourquoi ?
O41 : Oui, ça m'arrive. Euh, si je ne vois pas d'erreurs typiques, qui ressemblent à des troubles orthophoniques on va dire, je ne vais pas prendre en charge l'enfant parce que pour moi ça relèverait plus du soutien scolaire ou des devoirs qu'il serait temps de faire, ou des mots qu'il serait temps d'apprendre éventuellement, donc là je vais plus parler aux parents. Parce que souvent, enfin souvent, on voit parfois des enfants qui viennent en bilan orthophonique parce que les résultats scolaires ne sont pas bons... Et c'est pas forcément l'orthophoniste qui peut arranger ça, c'est simplement qu'il n'apprend pas ses leçons. Donc là parfois je demande à voir les cahiers et si je ne vois pas d'erreurs qui seraient de type dyslexique on va dire ou dysorthographique ou quelque chose comme ça,ben je me dirais c'est parce qu'il ne fait pas... En parlant aux parents, on arrive vite à savoir que finalement il n'apprend pas, la grammaire ça lui dit rien, il ne lit pas à la maison, tout ce qui est scolaire ne l'intéresse pas et puis voilà. Donc si je fais un bilan, et que je ne trouve pas de fautes, d'erreurs spécifiques, je ne prendrai pas.

E42 : Et dans ce cas, qu'est-ce que vous dites aux parents ?
O42 : Eh bien j'essaye de / eh bien je leur dis qu'il faudrait , que déjà les devoirs ça se fait, ce sont des choses qui se font, qu'il y a un sérieux à adopter. J'entends parfois : " Oh il n'avait pas trop envie d'aller à l'école, gnagna " donc que déjà l'école, c'est quelque chose qu'il faut prendre avec sérieux, que ce n'est pas forcément parce que l'enfant va à l'étude que les devoirs sont forcément faits, donc j'entends aussi beaucoup des parents qui disent : " Oh ben je l'ai mis à l'étude parce qu'il n'avait pas de bons résultats à l'école" sous prétexte que la personne qui va faire l'étude lui fera faire tous ses devoirs parfaitement , les dictées, la lecture, réciter les leçons et après c'est fini, on ne parle plus de l'école à la maison à partir du moment où l'enfant est sorti de l'étude. Ben là, je lui explique que la personne elle en a 30, qui sont de 5 niveaux différents, du CP jusqu'au CM2, et que ce n'est pas parce que l'enfant va à l'étude qu'il n'y a plus rien à faire après. Voilà. Ça c'est une chose que l'on entend assez souvent : il travaillait pas bien, je l'ai mis à l'étude. Ça fait aussi très punition *(rire)*, alors que l'enfant ça serait peut-être le moment, il serait content de rentrer à la maison et de faire les devoirs avec la maman ou le papa, justement. Donc voilà, ça c'est des choses qu'on entend souvent. Et puis si au niveau orthophonique on voit qu'il n'y a rien de spécial, eh bien je ne prends pas.

E43 : Et quelles autres alternatives vous proposez ?
O43 : Ben, de revenir plus tard par exemple. Si je les vois en début de CP et que c'est très difficile de faire un bilan ou d'établir un diagnostic parce que l'enfant ne sait rien, il ne connaît pas les chiffres, ne connaît pas les lettres, ce n'est pas évident du tout. Donc c'est " revenez après Noël " si ça se passe à la rentrée de septembre, pour " attendez encore un peu, il n'est pas dit qu'à Noël l'enfant doive savoir lire donc attendez un peu, on revoit à Pâques ". Donc il arrive aussi de demander quelques mois pour laisser l'enfant faire un peu plus ses preuves. Il a tout son temps, il peut démarrer dans la lecture un peu plus tard. C'est pas, 30 septembre ça y est *(rire)*...

E44 : J'ai oublié de vous demander, par rapport au bilan initial: apparemment, dans les réponses au questionnaire, les termes de « activités métacognitives métalangagières » apparaissaient mal connus. Parce que c'est un terme que vous connaissez ?
O44 : Un petit peu mais pas trop.

E45 : Vous l'employez ?
O45 : Non.

E46 : Ce serait demander à l'enfant par exemple qu'est-ce que c'est que lire, à quoi ça sert et comment il fait, lui, pour lire, ce genre de choses. Est-ce que c'est quelque chose que vous utilisez lors du bilan ?
O46 : Il peut m'arriver d'en parler, enfin de poser la question... Mais là, je me serais pas à l'aise dans ces termes- là. Non.

E47 : En ce qui concerne maintenant un domaine plus général, l'harmonisation des pratiques et la recherche en orthophonie : parmi les répondants,74 % disaient connaître l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé (ANAES). Est-ce que vous connaissez ?
O47 : Non.

E48: Est-ce que vous avez entendu parler d'indications concernant le langage écrit ?
O48 ://

E49 : Donc peut-être pas si vous ne connaissez pas...
En tant qu'orthophoniste libérale, vous avez dû recevoir une plaquette de l'assurance-maladie vous proposant de signer un contrat de pratique professionnelle.
O49 : Oui.

E50 : Est-ce que vous en avez pris connaissance ?
O50 : Oui mais je ne l'ai pas signé.

E51 : D'accord. Donc je voudrais savoir pourquoi éventuellement ?
O51 : *(rire)* j'avais l'impression que ça faisait un peu flicage !

E52 : D'accord, vous avez ressenti ça comme une...
O52 : Oui, oui.

E53 : Qu'est-ce que vous pensiez plus précisément, dans ce contrat, du fait d'évaluer l'impact d'une formation obligatoire sur la pratique professionnelle ? C'était un point qui était évoqué...
O53 : Oui, ça m'a fait peur *(rire)*... Oui.

E54 : 28% des répondants au questionnaire souhaiteraient que se développent des évaluations des techniques de rééducation : est-ce que ça serait votre cas et dans ce cas pourquoi ?
O54 : Evaluation des techniques de rééducation ?

E55 : Oui.
O55 : Donc ça fait un peu évaluation de l'orthophoniste avec ?

E56 : De la manière de procéder des orthophonistes.
O56 : // Euh, oui, pourquoi pas! / oui, oui, si, mais peut-être pas dans tous les domaines.

E57 : Je ne sais pas, qu'est-ce que ça vous inspire comme réflexion ?
O57 : Ben, ça m'inspire : résultats obligatoires à obtenir absolument. Et parfois, il y a des pathologies où les résultats, eh bien il n'y en a pas. Tout ce qui est souvent pathologies neurologiques, etc. on arrive à... C'est juste de l'entretien. Là, on a eu le cas de patients qui sont décédés, alors là, on aurait tout nul, ce serait zéro. Donc, peut-être pas pour toutes les pathologies, ce n'est peut-être pas possible pour tout.

E58 : Et en langage écrit, ça vous semble réalisable ?
O58 : Possible.

E59 : Et vous seriez plutôt favorable?
O59 : Favorable, peut-être pas, mais s'il fallait que je le fasse, je ne se serais pas contre. S'il le faut je peux m'y plier.

E60 : Et pourquoi dans ce cas vous n'êtes pas trop pour ?
O60 : Parce que je trouve que ça fait évaluation de l'orthophoniste. Voilà. Je n'ai pas signé le contrat avec la CPAM, pour moi c'est un peu dans le même ordre d'idées.

E61 : 7 % des répondants souhaitent voir être mis en place une harmonisation du nombre de séances de rééducation et de leur fréquence. Qu'en pensez-vous ?
O61 : Oui, je serais plutôt d'accord.

E62 : Pourquoi ?
O62 : Parce qu'il y a peut-être des abus et que j'ai l'impression qu'en fonction du, de la situation de l'orthophoniste, c'est-à-dire de l'endroit où elle est située, il y a plus ou moins de séances. En fait, je vais m'expliquer : je pense qu'il y a des orthophonistes, qui sont par exemple en milieu rural, j'ai l'impression qu'ils font des plus longues rééducations, parce qu'ils ont plus le temps. Alors qu'une orthophoniste qui va vouloir absolument libérer une place pour pouvoir prendre quelqu'un d'autre va peut-être écourter la rééducation, voilà. Il y a peut-être des rééducations qui sont plus ou moins longues en fonction / de l'endroit où est le cabinet. Voilà. Parce qu'il y a des orthophonistes qui ont des listes d'attente. Et je pense que celles-ci, si on faisait une étude à ce niveau-là, je pense qu'elles ont des rééducations plus courtes. C'est possible. C'est un avis personnel.

E63 : Donc ça permettrait d'harmoniser un peu tout ça?
O63 : Oui, oui.

E64 : Souhaiteriez-vous une harmonisation du bilan langage écrit ? Et si oui, de quel ordre ?
O64 : Comment ça une harmonisation ?

E65 : Alors par exemple, dire à partir de maintenant, tous les orthophonistes font telles démarches pour le bilan de langage écrit ou utiliseront tels tests... Il y a plusieurs niveaux possibles.
O65 : Pourquoi pas. Mais ça n'empêche pas de toute façon l'orthophoniste de rajouter des choses. Pourquoi pas. S'il y a des choses qu'il serait obligatoire de passer, d'accord. Ça nous empêche pas d'utiliser en plus nos petites batteries, nos petits... De faire nos salades. Voilà. L'un n'empêche pas l'autre. Ça ne me gênerait pas de devoir m'y plier.

E66 : Mais ce que vous appelez-vous vos petits mélanges, ça vous semble vraiment faire partie de...
O66 : Ben, je... Oui, oui.//

E67 :Concernant maintenant les recherches actuelles sur les troubles développementaux du langage écrit, est-ce que vous vous tenez un peu au courant des... recherches actuelles en fait?
O67 : Ben oui, il m'arrive d'aller... Là, je crois que je vais jeudi à un congrès là-dessus. Je ne suis même pas sûre *(rire)* ! Je vais juste vérifier si c'est bien ça. Oui, quand c'est possible, j'y vais, je vais écouter. Je dis pas que je lis beaucoup de choses à ce sujet mais... Donc là, c'est sur le bilan précoce, justement pour les enfants plus jeunes. Bon.

E68 : Donc surtout par le biais de formations ?
O68 : Des formations, oui. Mais bon, je n'en fais pas énormément.//

E69 : Et est-ce que les données que vous apporte la recherche vous aident dans votre pratique ?
O69 : Euh, ça va peut-être plus m'aider pour les explications aux parents. Parce que parfois on nous pose des questions et j'avoue que / que je suis un peu coincée, je ne sais pas trop comment répondre, donc ça me permet peut-être d'apporter des réponses peut-être plus précises aux parents. Le "pourquoi" et "pourquoi mon enfant ceci" et "qu'est-ce que vous pensez de ça" et "la maîtresse m'a dit ci". C'est plus / dans ce que / après je rapporte aux parents. C'est là que ça me permet d'affiner un peu les explications.

E70 : Et sinon, depuis que vous êtes sortie de l'école, est-ce que ces formations ont fait évoluer votre pratique ?
O70 : /// oui... Oui, je pense que... Ben déjà que mes bilans sont plus précis,euh, que j'arrive peut-être

même de façon instinctive à mieux cerner les difficultés des patients. Voilà.

E71 : Estimez-vous qu'à l'heure actuelle la recherche répond à vos besoins ?
O71 : / non. Non, je suis quand même assez loin de la recherche, hein, donc... Elle ne me sert pas beaucoup si ce n'est pour ce que j'ai entendu à droite à gauche en allant à quelques petites formations ou congrès, d'entendre des choses, d'éventuellement d'éclaircir ce que moi je pouvais penser mais bon, dans ma pratique quotidienne, pas beaucoup.

E72: Et que penseriez-vous de la création d'un pôle de recherche orthophonique ?
O72 : Ben oui, ça serait peut-être une bonne idée. Mais pas seulement sur le langage écrit. Sur tout. Là oui, ça nous permettrait peut-être de nous améliorer à vrai dire. Et puis de / de développer des recherches sur certaines pathologies où on nage un peu.

E73 : Par rapport à ce qui existe déjà actuellement, ça vous semblerait...
O73 : Ben je pense que ce serait profitable pour tous. Pour tous les orthophonistes. On a des manques. À mon avis, il y a des manques. Il y a des choses où on se sent à l'aise, mais il y a quand même des parties où même les étudiants, quand ils sortent de la fac, à mon avis il y a des choses où ils ne savent pas trop, comme nous tous. Et après on est obligé de se débrouiller à droite à gauche pour aller trouver quoi faire et... donc je pense qu'un pôle de recherche ça pourrait peut-être arranger et les étudiants, les orthophonistes.

E74 : Donc voilà, j'ai terminé avec mes questions. Est-ce que vous auriez quelque chose à ajouter par rapport aux définitions du départ ou à ce que je vous ai demandé ensuite? Je ne sais pas, si quelque chose vous est revenu...
O74 : Oui, le métacognitif *(rire)*! Ça...

E75 : Vous voulez ajouter une précision ?
O75 : Non, que vous vous me disiez...

E76 : D'en dire un peu plus sur les activités métacognitives et métalangagières ?
O76 : Oui.

E77 : C'est demander à l'enfant comment il fonctionne, qu'il réfléchisse à son propre fonctionnement en fait. Euh, qu'il essaie d'expliquer comment il s'y prend pour lire, ce genre de choses. Et donc, je suppose qu'en réfléchissant sur sa manière de faire, il va se poser des questions qui vont l'amener à faire certains réaménagements.
O77 : D'accord. Merci !

E78 : Sinon, vous étiez vous déjà posé des questions au cours de votre exercice?
O78 : Euh, c'est plus sur la dysorthographie. À quel moment on peut dire qu'un enfant est dysorthographique. Ça j'ai du mal à le dire et à partir de quand.... J'ai du mal aussi avec la différence dysortho, enfin si, je la connais quand même mais la limite on va dire dyslexie- dysorthographie me pose des difficultés. Et à partir de quand c'est de la dysorthographie et pas un problème de soutien scolaire justement, ce que je disais tout à l'heure. Donc la, il y a deux limites entre dyslexie-dysorthographie et, on va dire, problèmes d'orthographe grammaire classiques, là j'ai un peu mal, c'est flou, un peu flou. Les limites. Voilà. Donc c'est pour les plus grands, un petit c'est facile à voir, un petit de CP, CE1, CE2, il n'y a pas de difficultés, c'est facile mais après... Il nous arrive de voir des patients qui ont 16--17 ans, qui sont en seconde, en première et ils viennent en orthophonie parce que, on vous dit dyslexie, c'est les parents ou les professeurs. Pour nous, on ne voit pas de confusions de sons, donc on va dire dysorthographie. Mais qu'est-ce qu'on peut faire avec lui si ce n'est faire reprendre les règles de grammaire, tout ça c'est un petit peu, c'est limite orthophonie et reprendre le Bled et qu'il aille se débrouiller un peu avec un professeur ou avec quelqu'un qui va lui expliquer parce qu'il n'a jamais appris les accords ou des choses comme ça. C'est plus, ça fait un peu...Je ne sais pas trop quand ça relève ou pas de l'orthophonie. Et là, c'est vraiment en fonction de notre emploi du temps, on prend ou on ne prend pas, c'est clair. Voilà. Donc c'est pour ça que je vous disais tout à l'heure, tout dépend de... Voilà. On va le prend parce qu'on a un trou et puis qu'on en a besoin, on va le prend parce qu'on aura un patient supplémentaire mais en fait, ce

n'est pas vraiment de la dysorthographie.

E79 : Bon ben voilà, je ne sais pas si vous voulez encore ajouter quelque chose...
O79 : Non, des questions je n'en ai plus *(rire)* !

E80 : Eh bien je vous remercie !

ENTRETIEN n°5

E1 : Comment pourriez-vous définir la notion d'évaluation en orthophonie?
O1 : Elle permet d'évaluer un enfant à un état initial au moment du bilan. Pour moi ça sert à ça, évaluer un enfant, ça sert à définir un état au moment du bilan pour pouvoir comparer au cours de l'évolution de la rééducation, pour pouvoir réévaluer. C'est un outil de contrôle, de diagnostic, d'évaluation des performances, des possibilités.

E2 : Est-ce que vous faites une différence avec le terme de bilan?
O2: Oui parce que dans le bilan il y a de l'évaluation. L'évaluation est incluse dans le bilan mais dans le bilan il y a plein d'autres choses, il y a tout ce qui est anamnèse, il y a tout ce qui est prise de contact, qui n'est pas chiffrable ni quantifiable donc l'évaluation est une petite partie du bilan.

E3: Donc pour vous l'évaluation c'est ce qui est chiffrable?
O3: Chiffrable, j'ai dit ça, mais je ne me sers pas de choses qui sont chiffrées. Mais c'est vrai que pour moi chiffrable ou pas, mais quelque chose qui est visible, quelque chose de quantifiable mais pas forcément en terme de statistiques, de chiffres mais pouvoir lister, lister et évaluer les difficultés, lister les possibilités de l'enfant et voir un peu ce qu'il en est. Alors que dans le bilan il va y avoir toute cette partie prise de contact anamnèse, connaissances et tout ça qui n'est pas de l'évaluation. Quand je fais un bilan, si je compte 1 heure : 20 minutes entretien avec les parents au début, 20 minutes partie bilan, pas forcément avec des tests mais bilan, et 20 minutes compte-rendu aux parents. Donc l'évaluation proprement dite, c'est un tiers du bilan.

E4: Est-ce que vous employez le terme de diagnostic, est-ce que vous dites qu'à l'issue d'un bilan vous poser un diagnostic ou vous dites plutôt que vous faites une synthèse aux parents?
O4 : Oui plutôt une synthèse. Diagnostic je n'aime pas trop, cela fait trop médical. Des fois, si, quand je vois que les parents ont besoin de quelque chose de très carré, parce qu'ils sont très inquiets alors là je dis: « écoutez on verra, on posera le diagnostic ». Quand les gens appellent, qu'ils disent: « Oui j'appelle parce que ma fille est dyslexique, elle est au CP », on ne peut pas savoir comme ça au CP, si elle est dyslexique, ce n'est pas parce qu'elle confond les (B) ou les (D) au mois d'octobre du CP qu'elle est dyslexique, alors là on fait le bilan et après on verra, on pourra peut-être poser un diagnostic pour voir ce qu'il en est mais pour l'instant... J'emploie donc plutôt ce terme quand je sens des gens plutôt stressés, plutôt catastrophés qui arrivent déjà avec un diagnostic à eux déjà tout fait, donc là j'ai tendance à opposer le leur au mien. Pour m'imposer en tant que professionnel, vraiment. Autrement non je dis aux gens: « Ecoutez, on verra ce qu'il en est, je vous expliquerais et tout... » C'est rare que j'utilise ce terme.Plutôt oui: « On fera une synthèse on verra ce qu'il en est... ».

E5: La NGAP stipule que les orthophonistes sont habilités à conduire des rééducations des pathologies du langage écrit. Comment pourriez-vous définir ce terme de « pathologies du langage écrit »?
O5 : Tout ce qui est difficultés par rapport à la lecture, difficultés par rapport à tout ce qui est écrit, donc lecture, orthographe, quel que soit le niveau depuis l'enfant jusque... En graphisme aussi, qui fait pour moi partie du langage écrit puisque ça rentre en ligne de compte même si ce n'est pas la même cotation au niveau nomenclature, je ne sais même pas d'ailleurs, je fais rarement de graphisme, en fait. Mais je dois dire que dès l'instant où je vois un gamin pour des difficultés de lecture ou d'orthographe car on a rarement l'un sans l'autre, je regarde systématiquement le graphisme. Ça en fait partie, je crois, c'est important.

E6: Quels autres termes vous employez?
O6: Dyslexie, dysorthographie, parce qu'en est bien obligé de les employer mais c'est vrai que des fois, à part dans des cas bien précis, souvent je ne l'emploie pas avec les parents. Ça fait étiquette. C'est un peu après comment on le sent. On le sent d'abord au début pas trop et après c'est vrai qu'on le sent quand même plus. Il y a des gens qui me disent: « est-ce qu'il est dyslexique? » et je dis: "Ecoutez, là ça fait partie des troubles que l'on rencontre dans la dyslexie. Eh bien oui là il confond les lettres, il a ceci et cela, mais on ne peut pas à proprement parler d'une réelle dyslexie. " C'est des troubles dyslexiques mais ce

n'est pas forcément une dyslexie massive dont on ne sortira pas. Parce que souvent les gens c'est dyslexie, aïe aïe aïe catastrophe, il ne s'en sortira jamais. Alors souvent je modère un peu, je parle de "troubles de nature dyslexiques" vis-à-vis des gens. Dans mon dossier, je sais bien que ça fait partie de la dyslexie, mais ce n'est pas la peine de les alarmer en disant: « Il est dyslexique ». C'est une étiquette: « il est dyslexique = il ne s'en sortira jamais » dans l'esprit de certains parents. Y en a d'autres qui sont un peu plus ouverts et qui disent : « Il est dyslexique, on va faire ce qu'il faut, ce n'est pas irréversible et ce n'est pas mortel » donc ça dépend des gens.

E7 : Donc ce sont les seuls termes que vous employez, « dyslexie » et « troubles de nature dyslexique »?
O7 : Oui. Dysortho aussi.

E8 : Connaissez-vous les termes de « troubles spécifiques » et « troubles non spécifiques » ou « troubles secondaires », c'est quelque chose que vous avez déjà entendu?
O8 : Entendu oui mais définir, je serais bien en peine. Spécifiques, non spécifiques....

E9 : Ce ne sont pas des termes que vous employez?
O9 : Je n'emploie pas non. Je connais pour les avoir lus, pour les avoir entendus mais je ne les utilise jamais.

E10 : D'accord. Et de quels éléments avez-vous besoin pour poser un diagnostic, même si vous n'aimez pas le terme, de dyslexie?
O10 : Oh je n'aime pas, je me mets le terme pour moi dans le dossier mais vis-à-vis des parents je ne l'utilise pas, mais je m'en sers pour moi, on va dire ! Les éléments... ?

E11 : Pour dire qu'il y a une pathologie du langage écrit?
O11 : Voir les niveaux, en lecture, voir comment l'enfant se débrouille en lecture. En général je regarde les cahiers, je demande toujours aux parents d'amener les cahiers de l'école parce que je trouve que c'est important, c'est le quotidien de l'enfant, c'est pas forcément... Le jour où il est en bilan face à nous, il ne va pas forcément... Il va souvent s'appliquer parce qu'il sait, il vient pour ça. Et donc c'est vrai que des fois il y a des erreurs à...Ça m'est déjà arriver de voir en bilan des gamins qui venaient pour des confusions de sons et dans la dictée que je leur ai fait faire, il n'y avait pas la moindre confusion. Je veux dire que si je ne m'étais basée que sur ma dictée de bilan, j'aurais dit aux parents: « écoutez il n'y a pas besoin ». Dans la mesure où je prends les dictées de Borel, enfin les phrases de Borel, que je n'utilise pas sous forme étalonnée, je regarde et je fais ma liste de fautes après et à partir de ça, des fois, s'il y a des gamins qui n'ont pas de fautes, pas de confusions, de fautes graves, je veux dire si au CE2 ils ne font pas tous les accords de verbes, ça ne m'affole pas. Il y a des moments je dirais aux parents " eh bien non il n'aura pas besoin " et puis en regardant les cahiers, si je vois qu'une page sur 2 il y a trois ou quatre confusions entourées par l'instituteur, alors là je me dis que si je n'avais pas vu les cahiers je serais peut être passée à côté d'autres choses. Donc là effectivement je regarde les cahiers, je fais une dictée avec le gamin. On va dire qu'à partir du CE1, CP je fais un peu différemment : CE1 cahier, dictée, lecture, questions de texte, lecture phrases syllabes mots, pareil, dictée syllabes phrases mots, enfin mots, phrases plutôt, donc à chaque fois et puis historique sur toute la partie anamnèse, tous les soucis de l'enfant, audition et tout, historique sur le CP aussi, à part quand c'est des gamins du CP mais après le CP, si c'est des gamins du CE1 ou plus par exemple j'essaie de faire ressurgir les difficultés qui avaient pu être là au CP, pour voir un peu quelle méthode de lecture il a eu, comment il se débrouille au quotidien. Aussi les histoires de chaussures, de machins, un petit peu de bilan de latéralité en même temps mais pas appelé tel que, je vois un peu comment l'enfant se débrouille et tout. Et à partir des résultats de la lecture, enfin du type d'erreurs en lecture, du nombre d'erreurs, du rythme de la lecture en fonction de l'âge de l'enfant, bon après je me dis normal ou pas normal, enfin normal-pathologique, et pareil au niveau de la dictée, en fonction du type d'erreurs en fonction de l'âge, je me dis ça c'est de notre ressort ou ce n'est pas grave. Sur les petits de CP, je refais souvent un truc du style Reversal, discrimination auditive, discrimination visuelle, je retape tout de suite plus bas parce que souvent quand on les voit en CP, ils n'ont pas encore tout appris. Si par chance on a le fichier de lecture, on sait ce que l'on peut leur demander, si on ne l'a pas, je veux dire qu'on ne va pas leur demander des tas de trucs qu'ils n'ont pas appris. Souvent je me base plus sur le cahier, je refais une liste des leçons déjà apprises jusqu'à la période d'année où sont les

enfants et à partir de ça je fais une petite dictée à ma sauce et une petite lecture à ma sauce aussi en fonction de ce qu'il y a et puis souvent en fonction du type d'erreurs, je fais le Reversal et puis des épreuves de discrimination auditive maison, beaucoup de choses maison. Justement j'imagine que ça va être la suite !

E12 : Concernant l'utilisation des outils d'évaluation, les tests, les épreuves, je voudrais vous demander quelques commentaires par rapport aux résultats. Donc 96 % des orthophonistes ayant répondu au questionnaire disent que ces outils servent à établir un diagnostic. Cependant, seuls 72 % des orthophonistes répondants disent que ces outils servent à mesurer les performances de l'enfant. Ces outils servent donc souvent à établir un diagnostic mais sans que ce diagnostic s'appuie forcément sur les performances de l'enfant : quels autres renseignements aidant à la pose d'un diagnostic peuvent donc être apportés par ces outils?
Je ne sais pas si ma question est assez claire...
O12 : Je suis en train d'y réfléchir. Ce n'est pas qu'elle n'est pas claire mais c'est vrai que, alors les outils n'apportent pas forcément toute la part du diagnostic, qu'est ce qu'ils peuvent apporter d'autre, c'est ça?

E13 : Oui c'est cela.
O13 : D'accord.

E14 : Pour certains orthophonistes, ils ne servent pas à mesurer les performances de l'enfant.
O14 : Ils s'en servent pour autre chose, d'accord.

E15 :Comment ils s'en servent en fait, est-ce que vous en avez une idée ?
O15 :Non je ne vois pas s'ils s'en servent que pour les performances je ne vois pas à quoi ça leur sert! Moi personnellement j'en utilise très peu très rarement et pour ainsi dire, je ne veux pas dire pour ainsi dire jamais mais bon je me suis promis de m'y remettre un petit peu et de me replonger dedans parce que je me suis dit que c'est des choses dont on allait forcément avoir besoin à un moment ou à un autre au niveau contrôle. Je pense que ça viendra certainement donc il sera peut-être temps de s'y mettre quand même un petit peu. Mais je ne vois pas si on ne s'en sert pas pour mesurer les performances, je vois pas, enfin performances, non performances, je veux dire, je vois pas autrement à quoi cela peut servir. C'est quand même des choses assez fermées, assez figées, donc bon, c'est vraiment passé dans un but précis je pense, dans un but précis d'obtenir des performances donc je ne vois pas à quoi ça peut servir d'autre. Il y a peut-être un truc qui m'échappe.

E16 : 64 % des personnes répondant disent souvent respecter les consignes de passation des tests étalonnés ou épreuves standardisé. Est-ce votre cas et pourquoi ?
O16 : Si je décide d'en utiliser un, je l'utilise jusqu'au bout. C'est rare que j'en utilise car je trouve que cela prend du temps. Bon déjà il faut se les procurer, il faut les avoir, mais c'est vrai que si j'en utilise, le peu que j'en ai utilisé, j'utilise jusqu'au bout. Je fais tout dans les règles de l'art.

E17 : Et pourquoi cela vous semble important?
O17 : Eh bien oui parce que je me dis autrement que ça n'est pas très signifiant, de faire juste passer les épreuves. En fait je dirais elles se complètent les unes les autres au sein d'un test où les différents items se complètent donc je me dis, pris comme ça, si on n'en fait qu'un bout, si on les prend isolément sans utiliser les courbes, les résultats,... ça ne me donne pas assez d'informations. Je me dis quitte à utiliser un test, autant l'utiliser le mieux possible.

E18 : En respectant les phrases,...
O18 : Oui, si j'utilise, je respecte. Je n'utilise pas souvent, mais quand je le fais, je respecte.

E19 : Vous n'êtes jamais amenée à fractionner certains tests ?
O19 : Non. À part en aphasie mais ça c'est différent. En aphasie j'utilise souvent Montréal Toulouse, et, c'est vrai que tout faire d'un coup c'est pas possible, mais bon je fais tout quand même, enfin en fonction du patient, évidemment. Je veux dire j'essaye quand même de tout faire sur 2,3 ou quatre séances, suivant l'état de fatigue du patient, mais je le fais.

E20 : Seulement 22 % des répondants utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. Est-ce votre cas?
O20 : Pour ce que je disais tout à l'heure en fait que si je l'utilise, autant utiliser correctement le test et prendre en compte toutes ses possibilités, tout ce qu'il offre. Si on n'utilise pas l'étalonnage, je pense qu'on n'a qu'un aperçu partiel de ce que pouvait donner le test. Pour moi, si j'utilise le test, j'utilise l'étalonnage pour vraiment me rendre compte de ce que ça donne par rapport à ce niveau. Je veux dire ça permets quand même d'avoir un niveau d'âge. Donc c'est pareil je les utilise rarement mais de temps en temps quand je sens vraiment que ça va être nécessaire pour justifier face aux parents. Des parents qui diraient : « eh bien non il n'y a pas de difficultés, tout va bien ». Là je ne me casse pas la tête, au lieu de ma popote maison qui me suffit à faire mon diagnostic, avec un minimum d'expérience on voit quand même ce qui va et ce qui ne va pas, mais des fois oui quand j'utilise un test, je me dis que c'est parce qu'il y en a besoin pour justifier auprès des parents, auprès de quelqu'un, donc je vais jusqu'au bout pour avoir les données chiffrées que permet d'avoir le test.

E21 : Est-ce que 22 % est un chiffre qui vous étonne? 22 % qui respectent systématiquement l'étalonnage?
O21 : Non. Non ça ne m'étonne pas parce qu'on n'a pas forcément le temps, donc je me dis... Ça ne me surprend pas parce qu'on n'a pas le temps de les utiliser. C'est d'ailleurs pour ça que moi je ne les utilise pas systématiquement parce que je trouve que ça prend trop de temps. Et par rapport au temps dont on dispose, ça prend du temps en passation et donc souvent du temps en cotation, et donc soit on cote pendant le bilan et à ce moment-là le môme a 10 minutes à attendre, et donc ça rallonge le temps du bilan ou alors on cote après et alors les gens partent et ils n'ont pas de réponse. Donc ça ne m'étonne pas qu'il y ait des gens qui fassent, qui prennent des parties pour faire leur petite sauce maison, comme je fais moi. Ça ne me surprend pas.

E22 : 53 % des répondants disent qu'un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme obtenu au test est le premier ou le deuxième élément incitant à proposer une prise en charge. Parmi ces orthophonistes, seuls 34 % utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. À votre avis, comment font les 66 % restants pour déterminer un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme ?
O22 : Feeling ! *(rire)* Je pense, on sent quand même, c'est vrai que ce n'est pas scientifique, le feeling, mais je pense qu'on le sent, c'est pour ça que moi je ne me sens pas forcément le besoin d'utiliser des tests étalonnés parce qu'on a quand même l'habitude des normes des enfants et on voit quand même assez rapidement qu'il y a difficultés ou qu'il n'y a pas de difficultés, que l'enfant est dans la norme ou que l'enfant est en dessous de la norme. Donc c'est pour ça que moi je les utilise assez rarement par manque de temps et par feeling. Ça manque de rigueur, je me dis pourtant je suis assez rigoureuse, j'aimerais bien passer des choses rigoureuses et dire aux gens :" Il a 10 ans, il a un âge en lecture de huit ans. " Je veux dire, c'est peut-être plus percutant, aussi des fois, et pouvoir remesurer au cours de la rééducation, mais ça je le fais très rarement. Donc les autres je pense c'est pour ça, on voit. On se dit : " bon ça il n'a pas réussi, ça il n'a pas réussi, ça c'est pareil... Ça c'est bourré de fautes ", on voit tout de suite et on se dit que oui, effectivement, à cet âge-là il devrait être capable de faire ça donc ce n'est pas la peine de coter. Je pense que c'est la réaction des gens.

E23 : Pensez-vous, comme 72 % des enquêtés ayant répondu au questionnaire, qu'il y a des tranches d'âge difficiles à tester ?
O23 : Oui le collège. Je n'aime pas. Oui, les grands de collège.

E24 : Pourquoi?
O24 : Je trouve que c'est assez difficile. Je trouve qu'en orthographe encore, ça va, bon je me base toujours sur mes phrases de Borel et j'ai un classeur de phrases, dont certaines de Borel et d'autres je ne sais pas de qui elles sont, peut-être de Chassagny et en dictée je trouve que ça va parce qu'on a des phrases avec les difficultés qui devraient être surmontées à cet âge. En lecture, j'ai plus de mal, je ne sais pas toujours sur quoi les faire lire, donc je suis un peu... toujours bidouillage maison, c'est pareil on voit tout de suite si sur un texte bateau, il ânonne, il n'y a pas besoin d'un test étalonné. Mais j'aimerais bien avoir, ça existe peut-être, avoir un outil pour les collèges plus, enfin quelque chose qui me permettrait de faire un bilan plus précis ou plus à leur niveau parce que des fois en lecture j'ai l'impression que je tape un

peu bas donc bon... Des fois, même en tapant bas, c'est la catastrophe ! Donc je me dis que j'ai bien fait de ne pas taper plus haut. Mais oui je pense que c'est cette tranche au niveau langage écrit qui est plus difficile à tester. Enfin, pour moi !

E25 : Il y a en a d'autres ?
O25 : Non. Si, les adultes, mais bon c'est tellement rare. Quand j'ai commencé, sur M, il y a deux ans, j'avais un adulte. J'avais racheté la clientèle, il y avait un adulte dans la clientèle. Heureusement qu'il a déménagé, j'étais bien contente *(rire)* ! Il y avait quelque chose, c'est sûr, plein de confusions, il y avait un passé scolaire très lourd, enfin très difficile et tout, et quand j'ai repris et que j'ai voulu refaire un peu le bilan, bon les phrases de dictée, bon pareil, j'ai refait mes phrases de dictée adulte, mais alors il était paumé de chez paumé, et puis en lecture il ruisselait, il était tout transpirant, mais même sur un article de magazine, quoi, donc, c'est vrai que là je n'avais pas moyen de chiffrer, de rien du tout. J'étais un petit peu désemparée. Il a déménagé *(rire)*...

E26 : Concernant spécifiquement les troubles développementaux du langage écrit, quels tests ou épreuves utilisez-vous ?
O26 : C'est vrai que moi j'en utilise peut-être plus en langage oral, en réfléchissant. En langage écrit, je vais avouer que je n'en utilise pas du tout. En langage oral, j'utilise le
O-52. Mais autrement en langage écrit, non, je n'en utilise pas.

E27 : 96 % des personnes répondantes utilisent comme outil d'examen un « mélange personnel ». Comment comprenez-vous ce terme ?
O27 : Si c'est comme moi, c'est comme je disais des phrases que je pique par exemple au niveau des dictées, des phrases qui ont été étalonnées. Je pense que les phrases de Borel sont étalonnées et bon, j'en prends quelques-unes, j'utilise pas l'étalonnage, donc j'utilise que les phrases comme support. " Mélange personnel " donc un texte, soit maison, soit récupéré, mais pas utilisé étalonné et voilà, des petites épreuves maison. De la même manière que pour les petits en langage oral, c'est rare que je fasse des tests. Souvent je fais un loto avec le gamin pour évaluer le niveau avec des images un petit peu... en parallèle pour évaluer le niveau de compréhension, si à chaque fois qu'il y a deux images qui peuvent être confondues, le gamin se trompe, sur le petit détail et tout, au niveau compréhension fine, c'est pas génial. Donc ça permet de tester aussi l'expression. Mais c'est rare que je fasse des tests aussi, donc c'est un peu " mélange personnel ".

E28 : Pourquoi avez-vous besoin d'utiliser ce mélange?
O28 : Je trouve que c'est plus rapide qu'un test. Je pense que c'est par rapidité car s'il y avait un test rapide à faire passer et rapide à étalonner... Moi je compte 20 minutes à peu près d'examen avec l'enfant, donc s'il y avait quelque chose de rapide qui permettait d'avoir le même aperçu, la même vision des difficultés de l'enfant que mon petit mélange personnel et d'avoir en plus quelque chose de chiffré, oui je l'utiliserais, il n'y a pas de problème. Mais c'est vrai que souvent il faut prendre un test de lecture, un test d'orthographe, un test de machin, et il faut réussir à tout étalonner, à tout coter, à reporter dans les grilles et tout, c'est très contraignant, donc,... Je veux dire le mélange personnel suffit à voir par soi-même, et puis c'est plus rapide, quoi, à mon avis.

E29 : Comment vous interprétez les résultats que vous obtenez à partir du mélange personnel?
O29 : Je regarde les compétences, oui, surtout les difficultés. Je fais toujours le point d'abord, en commençant par ce qui est positif. Une chose que j'ai retenue des études, c'est vrai qu'il fallait toujours mettre en valeur les points positifs de l'enfant et c'est vrai que je vais déjà toujours le féliciter si l'écriture est jolie, et dire : « tu vois c'est vrai qu'il y a des fautes mais regarde... ». Bon, je souligne quand même un petit peu les fautes pour voir mais c'est vrai que je dis, les parents disent : « Oh regardez! Il y a plein de fautes » et moi je dis : « oui mais regardez ça il a su, ça il a su, ça il a su, il ne s'est pas trompé, il y a quand même des choses bien ». Et après je dis : « c'est vrai qu'il y a ça qui n'est pas bien, les (F) et les (D) qui sont confondus, les choses comme ça, donc c'est vrai que c'est... » Oui, j'interprète en fonction du type d'erreur, j'analyse le type d'erreur, je fais ma petite liste du type d'erreur, si c'est en dictée, en vérifiant la dictée, en lecture, j'écris à la suite du... quand l'enfant lit, j'écris sous le texte, ce qu'il a lu et en fonction des mots lus, des mots pas lus, les mots sur lesquels il a buté, etc., j'explique aux parents, j'interprète comme ça.

E30 : Donc vous faites une analyse vraiment qualitative ?
O30 : Oui. Qualitatif, ce n'est pas du quantitatif.

E31 : 36 % des orthophonistes répondant se créent des outils d'évaluation. Donc vous m'avez dit que c'était votre cas, alors pourquoi ce besoin ?
O31 : Je dirais que je n'ai pas réellement créé au sens propre du terme, j'ai plutôt pioché. Les phrases de dictée, je ne les ai pas créées, je les ai piochées puis je mélange un petit peu, je rajoute, j'adapte des fois un petit peu aussi. C'est plutôt un piochage de choses qui me paraissent importantes, mais je n'ai rien créé réellement. Un petit peu mais pas réellement créé, pioché plutôt *(rire)* !

E32 : Est-ce que le fait d'employer ce terme d'outils de mesure pour ces créations personnelles vous choque, vous dérange ?
O32 : Je ne pense pas que ce soit de la mesure. Pour moi la mesure, c'est mesurer, ça fait 25 ça fait 30, c'est un chiffre, voilà mesurer, c'est chiffrer. Donc pour moi ce n'est pas un outil de mesure, c'est un outil, on pourrait dire, peut-être de diagnostic, un outil d'évaluation mais pas d'évaluation chiffrée, d'évaluation qualitative mais pas d'évaluation quantitative. Donc pas outil de mesure dans le truc maison, il ne faut pas exagérer non plus *(rire)* !

E33a : 68 % des répondants souhaiteraient que le domaine concernant le repérage et le dépistage des troubles du langage écrit soit développé dans la recherche. Est-ce votre cas ?
O33a : Oui. Oui parce qu'avoir un outil qui permettrait de dépister, déjà au niveau scolaire ça serait bien, parce que je pense qu'il y a plein d'enfants qui ne sont malheureusement pas dépistés. C'est vrai qu'en maternelle on dépiste le langage oral, la PMI passe les tests, les médecins scolaires voient... Bon je veux dire ça va encore à peu près, mais au primaire... Si l'instituteur n'est pas vigilant, ce qui est quand même assez souvent le cas dans ceux que je rencontre, si les parents ne sont pas informés, il y a des gamins qui passent à côté. Donc je pense que ce serait bien qu'il y ait un outil de dépistage déjà au niveau scolaire, ce serait peut-être plus urgent, presque que... Enfin, il faudrait que ça arrive en même temps, parce que ça va nous ramener plein de monde, il faudrait avoir du répondant derrière. Je veux dire s'il y avait un outil de dépistage, je pense qu'il y a plus d'enfants qui arriveraient. À mon avis il y a des gamins qui ne sont pas dépistés, c'est pas impossible. Je vois, j'ai une école sur le secteur, je n'ai personne, les collègues du secteur n'ont personne de cette école. Que moi je n'ai personne, ça ne me gêne pas, ils peuvent aller ailleurs, mais sur M., on a quasi aucun gamin de cette école-là, quel que soit le niveau. C'est bien qu'il n'y a aucun dépistage de fait, c'est pas parce qu'ils sont dans cette école-là, qui n'est pas dans un quartier plus favorisé, moins favorisé que les autres, c'est le même quartier, je pense pas que les instits soient 250 fois plus performants que les autres et arrivent à traiter tous les cas particuliers de tous les gamins, donc on a rarement des gamins de cette école-là. Alors je me dis que c'est peut-être parce qu'ils ne sont pas dépistés parce que personne n'est sensibilisé aux problèmes et / . Je pense un outil de dépistage et puis après un outil de bilan, comme je disais tout à l'heure, rapide -- je suis exigeante *(rire)*! -- et puis testant, permettant de chiffrer le niveau de lecture, le niveau d'orthographe mais sans passer deux heures. Bon, passer longtemps à le faire passer, pourquoi pas, mais passer longtemps à le coter, à l'étalonner, se taper un manuel d'explications comme ça, ça ne motive pas *(rire)*!

E33b: Les tests qui existent ne répondent pas vraiment à votre attente ?
O33b : Ben non. Parce qu'on n'a pas le temps. Enfin moi je trouve que c'est le manque de temps! On a toujours un peu l'impression de courir après le temps. Mais je veux dire, si on veut vraiment bien l'utiliser, il faut avoir lu tout le manuel de passation, comprendre, d'où ça vient, etc., si après il faut une demi-heure pour le faire passer en lecture, une demi-heure pour le faire passer en orthographe et deux heures pour tout coter, bon, le bilan a beau être revalorisé, ce n'est pas jouable *(rire)* ! Je pense qu'il faut un outil de diagnostic rapide, pourquoi pas informatisé, maintenant on est pratiquement tous et toutes, enfin la plupart, informatisés donc pourquoi pas un truc, hein, qui calculerait, on rentrerait les paramètres de l'enfant et puis l'enfant passerait, pourquoi pas, le bilan sur l'ordinateur ou on retranscrirait les données de l'enfant sur l'ordinateur. Je ne sais pas si ça peut être faisable. Puis " brrrout ", ça calculerait quoi *(rire)*! Ça nous dirait tout : lecture, tel âge, écriture, tel âge *(rire)* ! Voilà, le rêve *(rire)* ! S'il y a des étudiants forts en informatique, qu'ils s'y mettent *(rire)* !

E34 : Vous pensez que ça suffirait vraiment?
O34 : Je dirais que ça remplacerait une grosse partie de ces mélanges personnels qu'on peut se faire. Et que pour ça permettrait d'avoir -- je plaisantais sous forme informatique mais pourquoi pas -- donc je veux dire que ça permettrait d'avoir quelque chose de chiffré et d'opposable à d'éventuels détracteurs de l'orthophonie ou à la Sécu si un jour on en arrive là. Je pense que ça serait bien, ça serait... Ça serait utile d'avoir quelque chose... Ça ne remplacerait pas, parce que je pense qu'un test ne permet jamais de tout envisager, de / de sentir l'enfant, hein les mélanges personnels ça permet... Mais bon, un test permettrait la même chose, de voir l'enfant, il y a toujours l'enfant en lui-même. Je veux dire, deux enfants avec les mêmes chiffres n'auront pas forcément le même profil en fonction de leur passé et tout ça. Donc c'est sûr que ça ne va pas remplacer tout ce qui est anamnèse, tout ce qui est entretien et tout ça. Mais je pense que ce serait bien pour le diagnostic en lui-même d'avoir quelque chose de bref, enfin concis, précis, à disposition. À la place des sauces personnelles, parce que bon... Je veux dire si on est 96 % à faire notre sauce personnelle, c'est qu'il doit y avoir un manque quelque part, on n'a pas été assez formés, assez informés sur ce qui se fait. Moi ça fait quatre ans, bientôt cinq, que je suis sortie... On a eu des cours sur les tests mais pas forcément incitant à les, enfin moi je ne me suis pas senti incitée à les utiliser, la preuve ! Même au bout de quatre ans, je ne les utilise pas donc... que les orthos qui sont sortis depuis 25 ans ne les utilisent pas, je comprends ! Mais même moi en tant que jeune orthophoniste, je ne les utilise pas ! Je me dis que c'est peut-être parce qu'il y a un truc quelque part qui n'a pas été fait ou qui cloche, qui coince. Soit l'utilisation, soit... Je ne sais pas. La simplicité d'utilisation, tout ça c'est pas génial quoi ! Pas très attrayant *(rire)* ! Y'a du boulot *(rire)* ! C'est pour ça, il faut donner des sous pour la recherche en orthophonie *(rire)* !

E35 : Sinon, au travers des réponses au questionnaire, les termes de « activités métacognitives et métalangagières » apparaissent mal connus par les orthophonistes. Est-ce que ce sont des termes que vous connaissez?
O35 : Je connais mais je ne les emploie pas, enfin je ne sais pas s'il y en a qui les emploient. Ni face à des parents, ni pour moi dans le... Je vais peut-être employer différents mots, peut-être m'en occuper quand même mais je n'emploie pas, même dans mes comptes-rendus de bilan, je ne les utilise pas. De toutes façons, les médecins ne sauraient pas ce que ça veut dire donc c'est pas la peine de se casser la tête à leur écrire des mots comme ça *(rire)* !

E36: Ces activités consistent à demander à l'enfant qu'est-ce que c'est que lire, à quoi ça sert et comment il fait lui, pour lire. Est-ce que vous utilisez ces activités ?
O36 : Oui, de temps en temps, oui. Surtout chez les plus petits, enfin des bilans de CP, des bilans de pré-lecture en grande section, quand les parents arrivent déjà en disant
« il est dyslexique parce qu'il a écrit son prénom à l'envers » ou des choses comme ça. Là j'essaye effectivement de faire un petit peu du transversal, voir à quoi ça va servir d'apprendre à lire ou avec des enfants qui bloquent, j'en parle. Mais c'est vrai qu'autrement... Je veux dire, si l'enfant ne paraît pas bloqué par rapport à la lecture, je ne lui pose pas la question. Donc surtout chez les petits, surtout chez les grandes sections ou au CP et puis après, je me dis, je pense quand même qu'ils savent, enfin qu'ils ont senti à quoi ça pouvait servir. Donc je leur demande s'ils aiment lire, je pose quand même des questions par rapport à ça, s'ils regardent des livres de temps en temps et tout ça. Autrement avec les plus grands, je pose rarement les questions : à quoi ça sert, comment tu fais, etc.

E37 : Concernant maintenant la prise en charge: est-ce qu'il vous arrive d'estimer qu'une prise en charge orthophonique n'est pas nécessaire ? Et alors pourquoi ?
O37 : Oui, ça m'arrive. Quand je vois que vraiment, au vu de ce que j'ai vu, et dans les cahiers, et dans mon mélange personnel, quand je vois qu'il n'y a vraiment aucune difficulté qui ressort... Bon, quand j'arrive à ça, quand j'ai l'impression en cours d'épreuve qu'il n'y a rien qui ressort, souvent je refais de la discrimination auditive, de la discrimination visuelle, je recomplète beaucoup plus que ce que je fais habituellement. Si tout est OK, s'il n'y a pas de difficultés, s'il n'y a rien qui ressort, je ne prends pas en charge. Mais souvent, je veux dire j'avais vu une gamine comme ça qui était en CE1 avec des résultats très médiocres mais pas d'erreurs, enfin je veux dire, le niveau de lecture était bon, l'orthographe ça allait, c'était plus sur le plan scolaire, des résultats scolaires, mais les acquis étaient là, et en fait elle avait une mère qui s'en moquait royalement [...]. Là je me suis dit, elle n'a pas besoin d'orthophonie, tout le monde chez le psy ! Donc j'ai vraiment beaucoup discuté avec la maman en lui expliquant qu'il n'y avait pas

besoin d'orthophonie parce qu'il n'y avait pas de difficultés, mais que simplement la gamine, c'était un appel au secours, qu'elle avait besoin qu'on s'occupe d'elle, qu'elle avait besoin de considération. Il y avait tout un contexte familial, psychologique de la maman qui était perturbé. Je me suis dit la gamine, oui ça lui aurait apporté de venir, parce qu'il y aurait eu au moins une personne qui se serait occupée d'elle mais c'était pas mon boulot. Parce que je n'avais rien de spécifique à l'orthophonie à lui faire faire. Elle avait besoin d'un contact, elle avait besoin que quelqu'un, elle était super contente que je la félicite, que je m'occupe d'elle, mais c'était pas mon boulot. On ne peut pas faire psy, assistante sociale *(rire)*...Souvent, c'est le cas, mais bon... Je veux dire, s'il y a besoin d'orthophonie, oui, ça arrive de faire un peu psy, un peu assistante sociale, on est dans des relations humaines, c'est indispensable. Mais donc des fois ça m'arrive de dire : " Bon ben écoutez, ça ne relève pas de l'orthophonie, pour moi il n'y a pas de dyslexie, pas de dysorthographie " en fonction du niveau de l'enfant. Mais souvent ce sont des gamins qui sont perturbés psychologiquement, donc là aussi éventuellement je conseille un suivi psy, qui n'est pas toujours facile et à proposer, en fonction des parents, et à accepter. Je veux dire, ils sont venus me demander un avis, je leur ai donné un avis. Mais les gens souvent le savent. Ils disent : " je viens, je ne suis pas sûr qu'il y a quelque chose mais comme il rêve à l'école, comme il est agressif à l'école, la maîtresse ou le médecin m'a dit faites un bilan orthophonique ". Donc souvent les gamins pour lesquels il n'y a pas besoin, les parents ne viennent pas forcément en demande de rééducation mais en demande d'un avis. Et souvent ça correspond. Ils viennent parce qu'il y a des difficultés qu'ils n'arrivent pas à identifier, que personne n'arrive à identifier, donc ils se disent peut-être qu'il est dyslexique, comme c'est un peu la mode... *(rire)* Si je sens qu'il n'y a pas de besoin, de nécessité réelle, je ne prends pas.

E38: Et quelles autres alternatives vous pourriez être amenée à proposer?
O38 : Du soutien scolaire. Parce que souvent ce sont des notions qui ne sont pas connues, enfin, il y a des règles qui ne sont pas connues. C'est vrai que les gamins que l'on est amené à voir en rééducation souvent connaissent les règles mais ne les appliquent pas mais là, ce sont des gamins pour lesquels les règles ne sont pas connues. Donc oui, soutien scolaire, ça m'arrive de le proposer aux parents. Quand les parents disent : " on est obligé de lui expliquer, il comprend la leçon une semaine après qu'elle ait été faite. Il comprend toujours en retard. Quand il y a l'évaluation, il n'a pas compris et puis quand c'est la correction, paf, il percute ". Je dis aux parents que s'il y a juste ce décalage de 15 jours par rapport à la leçon qui a été faite en classe et la compréhension par le gamin et qu'il n'y a pas du tout de difficultés décelables pour moi, je leur dis qu'il y a plus besoin de quelqu'un qui fera du soutien scolaire, qui réexpliquera les notions vues en classe dans la foulée quand elles auront été traitées en classe, et souvent je pense que ça suffit. Enfin, dans les cas de non prise en charge. Soutien scolaire, psy... Intérêt des parents *(rire)* ! Intéressez-vous à votre gosse et revenez après *(rire)* ! Des fois, j'essaye de leur faire sentir. Ce n'est pas toujours facile... Voilà, c'est tout.

E39 : Concernant maintenant un domaine plus large, l'actualité du moment : l'harmonisation des pratiques, la recherche. Parmi les répondants au questionnaire, 74 % connaissent l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé, l'ANAES.
O39 : Je connais, j'en ai entendu parler.

E40 : Et par quel biais vous la connaissez ?
O40 : Pfffff... Par tout ce qui est publications orthophoniques, par toute l'information qui nous est diffusée par la FNO, par le SDOM, par Jean-Marc Kremer qui nous inonde de mails de toutes sortes *(rire)* ! De toutes les revues de presse qu'il nous diffuse, c'est vrai qu'ils en parlent quand même là-dedans, et puis tout ce qui est documents FNO.

E41 : Parmi les répondants, il y en a à 45 % qui disent avoir pris connaissance des indications de l'ANAES concernant le langage écrit chez l'enfant. Qu'est-ce que vous en avez pris connaissance?
O41 : Je ne crois pas. J'ai peut-être lu ça quelque part mais ça ne m'a pas... Non, je ne sais pas. Je ne pense pas. Ou alors j'ai survolé, on l'a peut-être eu en pièce jointe attachée à un mail et j'ai peut-être survolé... Honnêtement, je ne peux pas dire que je les ai lues et que je m'en souvienne.

E42 : Vous étiez au courant qu'il y en avait ?
O42 : Oui, ça je savais. C'est pour ça, je pense que j'ai dû les lire mais / certainement en diagonale, vite fait, en me promettant de revenir dessus et puis je ne l'ai pas fait quoi...

E43 : Seuls 24 % de ceux qui ont pris connaissance de ces indications disent en tenir compte dans leur pratique. Donc...
O43 : Non, je n'en tiens pas compte puisque je les ai juste survolées!

E44 : Sinon, en tant qu'orthophoniste libérale, vous avez sûrement reçu une plaquette de l'Assurance-Maladie vous proposant de signer un Contrat de Pratique Professionnelle ?
O44 : Oui. Pour l'instant je n'ai pas signé parce que je n'ai pas eu le temps de lire. Bon, on a été quand même pas mal informé par la FNO, on a eu pas mal de communiqués à ce sujet. Je pense que maintenant les conditions sont remplies et qu'on peut signer. Je dirais que l'accord est clair entre la FNO et l'assurance-maladie. Mais bon, je l'ai reçu, je l'ai classé en attendant d'avoir le temps de le lire et de le signer *(rire)* ! Mais je pense que je vais signer. Oui, parce que ça change pas grand-chose en matière de pratique. Ça ne demande pas... Bon à part peut-être passer des tests étalonnés, mais pour l'instant ça n'est pas demandé, mais dans un avenir proche... Et pour l'instant, l'accord de bonne pratique, c'est faire des bilans, des comptes-rendus de bilans normaux, enfin moi je trouve que ce sont des comptes-rendus de bilans normaux. Ça ne change rien à ce que je faisais avant. Faire une note de fin de traitement, j'en faisais déjà avant donc ça change pas grand-chose. Et puis participer à une formation conventionnée, ça ne me pose pas de soucis. Donc je me suis dit, il n'y a pas de raison de ne pas signer. Ça fait toujours un peu de souvent plus et puis ça ne demande pas un effort, enfin pour moi ça ne me demande pas un effort au niveau pratique dont je ne vois pas pourquoi je ne signerais pas.

E45 : Que pensez-vous plus précisément...dans le contrat, il est question d'évaluer l'impact d'une formation obligatoire sur la pratique professionnelle ?
O45 : C'est peut-être le seul truc qui me gênerait, dans la mesure où on peut faire une formation et pas forcément le mettre en pratique après, parce qu'on n'en aura pas l'occasion, parce que la formation ne répondra pas forcément à notre façon de faire. Là, je vois, on a reçu celle du SROLCHA, c'est sur le bilan de langage oral, langage écrit, donc je me dis ça ne peut qu'être utile mais c'est vrai que je ne sais pas si on peut évaluer, si on peut être évalué dans notre pratique par rapport à ça. Je ne vois pas trop comment ils peuvent faire. À part, si effectivement on a été à une formation sur le bilan de langage et qu'on n'utilise toujours pas de tests et qu'on a des comptes-rendus de bilan où il n'y a rien dedans. Dans la mesure où avant on n'avait pas de soucis au niveau travail, je ne vois pas trop comment ils peuvent contrôler. Surtout évaluer. Nous mettre des notes, je ne sais pas, noter nos comptes-rendus de bilan *(rire)*. Ça, ça me semble difficile.

E46 : Sinon, 28 % des répondants souhaiteraient que se développent des évaluations des techniques de rééducation : est-ce votre cas ?
O46 : Moi je ne le juge pas utile. Dans la mesure où souvent les techniques de rééducation, c'est un peu comme les bilans, c'est des mélanges personnels donc comment on évalue ça... Je pense que l'évaluation, elle se fait, ben elle se fait spontanément, si le gamin progresse, c'est que la technique de rééducation est un minimum efficace. Ou que le gamin a pris conscience de certaines choses et puis qu'il y a eu un déclic, si on peut dire ça comme ça. Donc évaluer la technique de rééducation, je ne pense pas que ce soit nécessaire. Dans la mesure où il n'y a pas, hein, on ne peut pas dire j'applique telle technique, on n'a pas un catalogue et puis tel gamin : «Technique numéro un, prêt, feu, partez! » et puis à la fin de la technique numéro un, qu'est-ce que ça donne.

E47 : Vous pensez que chaque orthophoniste a sa manière de faire...
O47 : Oui, je pense. Oui et puis je veux dire, on a tous et toutes notre manière de faire, notre manière d'être, faut dire l'orthophonie ce n'est pas qu'un savoir-faire, c'est aussi un savoir être. Dans quelle mesure on peut évaluer un savoir être qui va avoir aussi, je pense, une grande part dans l'aboutissement d'une rééducation... Ça ce n'est pas évaluable. Je veux dire, si le gamin vient avec plaisir parce que l'orthophoniste l'accueille avec le sourire ou s'il y va en traînant les pieds parce que l'orthophoniste fait la tête... Ça on ne peut pas l'évaluer ! Mais par contre on va peut-être gagner là-dessus quelques séances parce que le gamin vient avec plaisir donc on ne va pas être obligé de le reprendre toutes les cinq minutes pour qu'il se concentre. Ça, ça ne s'évalue pas. Je ne pense pas que ce soit nécessaire parce que je ne pense pas qu'il y ait de dérives. C'est sûr qu'il y a certainement des gens qui ne bossent pas super bien et pas de manière super motivée mais après, je pense que ça se ressent au niveau de leur cabinet aussi. L'évaluation, elle se fait un petit peu comme ça.

E48 : Sinon, 7 % des répondants souhaitent voir être mis en place une harmonisation du nombre de séances de rééducation et de leur fréquence. Qu'en pensez-vous ?
O48 : Non. Moi je ne suis pas pour parce que si on nous dit, telle pathologie doit être réglée en 30 séances, point. Je veux dire, si on a un gamin qui est perturbé, en dehors de notre travail, je veux dire, s'il y a une perturbation familiale, sociale, psychologique pour une raison autre que la nôtre, je pense que la rééducation ne peut pas avancer aussi vite que pour un gamin qui a des difficultés spécifiques à l'orthophonie, des troubles spécifiques, mais qui est dans un milieu normal, enfin, un milieu sain on va dire, avec un contexte sain. Avec un gamin comme ça, oui, on pourra tenir les 30 séances alors qu'avec un gamin perturbé, il en faudra peut-être 50. Non. Je pense que ce n'est bon ni pour notre pratique, ni pour les patients. Parce qu'on se sentirait, nous, limités dans le nombre de séances: ouh la là, j'ai 30 séances pour faire tout ça et si je ne le fais pas dans les 30 séances, je vais culpabiliser parce que, soit je vais me sentir mauvaise ortho, soit me dire le pauvre gamin, il avait droit à 30 séances mais on n'a pas tout fait alors tant pis pour lui. Donc non, je ne suis pas pour, pas du tout.

E49 : Ça mettrait une pression...
O49 : Oui une pression sur tout le monde et puis à mon avis qui n'est pas justifiée. Moi je sais -- je ne veux pas avoir l'air de me prendre pour une ortho formidable mais -- je sais que quand il n'y a plus besoin, j'arrête. Donc je pense qu'un tel truc serait mis en place pour éviter des abus, pour éviter... Moi, dès que je peux arrêter une rééducation, j'arrête parce que j'ai du monde qui attend, il y a toujours des demandes qui arrivent, des demandes qui arrivent donc au contraire, dès qu'on peut en arrêter une, on est bien content *(rire)* ! La régulation se fait d'elle-même dans l'évolution de la rééducation, dans l'évolution des résultats des gamins. Je ne me suis jamais trouvée à me dire : si seulement il y avait un quota, comme ça je serais tranquille, celui-là, je pourrais dire qu'on arrête. Non parce que les gamins ne sont pas tous pareils. Si on dit dyslexique, 50 séances, par exemple, 30 plus 20, et puis le gamin qui est complètement largué ou bien qu'on récupère qu'en CM2 avec des difficultés qu'il traîne depuis le CP, 50 séances on ne peut pas ! Non, ça ne serait pas sain. Je trouve que ça mettrait une espèce de flicage, une pression... Et ce n'est, à mon avis, pas nécessaire. Qu'il y ait des contrôles de temps en temps, voire... Moi ça ne me dérangerait pas d'être contrôlée dans mon travail si cela devait être nécessaire un jour, mais pas à me dire : eh bien vous avez droit à 30 séances et puis voilà, tant pis pour le gamin parce que ce n'est pas tant pis pour vous ! C'est tant pis pour le gamin. Ce serait les patients qui seraient pénalisés, ce ne serait pas nous. Nous, on a assez de boulot comme ça, assez de demandes pour avoir du travail. Donc je ne suis pas pour du tout !

E50 : Et sinon, est-ce que vous souhaiteriez une harmonisation du bilan de langage écrit ? Si oui, de quel ordre ?
O50 : Ca, ça ne me gênerait pas. Sous forme d'un test, comme je le disais tout à l'heure, un test qui ne coûterait pas 3000 € *(rire)*, enfin j'exagère un petit peu ! C'est sûr que souvent les tests sont chers donc s'il faut en avoir un pour le langage oral, un pour le langage écrit des petits, un pour le langage écrit des grands, pour les aphasiques... Je pense qu'il y a une histoire de coût, de temps de passation, de facilité de passation, mais s'il y avait un outil fiable, pratique, économique et rapide, pas de problème ! Ça faciliterait les choses à tout le monde. Et qui serait commun, et qui serait au goût du jour, pas comme l'Alouette ou je ne sais pas quoi, qui ont 40 ans... Il est pas forcément passionnant à lire *(rire)*! Je l'ai le test de l'Alouette, je l'ai fait lire une fois à un gamin, le pauvre ! Depuis je ne l'ai plus fait lire à personne ! Ils ne comprennent rien à ce qu'ils lisent, ça ne veut rien dire *(rire)* ! Donc je dirais un test fait par des spécialistes, par des orthophonistes, je pense que ce serait bien que ce soit des orthophonistes qui le fassent, mais actuel et accessible, accessible sur tous les points : temps, coût, facilité d'utilisation, facilité pour le gamin, enfin, adapté aux différents enfants. Oui, moi je suis pour.

E51 : Donc vraiment pour l'outil d'évaluation mais sinon pour la démarche générale ?
O51 : Ben c'est pareil que pour la rééducation. Je veux dire, on a un savoir être, on a un savoir-faire qui nous est donné par les études et puis après c'est chacun en fonction de sa sensibilité. C'est pareil, si on nous disait le bilan ça doit être une heure pas plus ou vous devez poser telle ou telle question, c'est comme si la Sécu nous donnait un formulaire comme le vôtre et puis qu'il fallait remplir toutes les cases, non ! Moi, en bilan, à part le formulaire administratif, je n'ai pas de formulaire. Sur la partie anamnèse, tout s'enchaîne en fonction de la discussion avec les gens. Il y a peut-être des choses dont on ne parle pas, c'est sûr, mais bon, je ne me vois pas avec des croix à mettre dans des cases. [...] À part un outil

d'évaluation test, autrement non. Je pense que ça n'est pas faisable. Ou alors ça va être la révolution *(rire)* !

E52 : Sinon, concernant les recherches actuelles sur les troubles de développementaux du langage écrit, est-ce que vous vous tenez un petit peu au courant?
O52 : Pas assez. Par manque de temps, toujours pareil. Donc un petit peu, oui, mais / pas autant que je voudrais. Un petit peu comme je le disais pour les tests, on n'a pas que le langage écrit à traiter donc il faut se tenir au courant sur le langage oral, sur l'aphasie, etc., etc. et puis les journées n'ont que 24 heures *(rire)* ! En plus là j'ai fait la formation logico- mathématique COGIACT qui prend du temps, que je n'ai pas eu le temps d'assez bosser non plus, que j'aimerais pouvoir bosser mais bon... Mais oui, j'essaye de me tenir un petit peu au courant... Par l'Orthophoniste, on a quand même des rubriques avec des biblios, avec les livres qui viennent de sortir, avec des petits articles pas forcément très développés mais qui permettent, si on veut en savoir plus, de chercher un petit peu. Ça m'arrive de temps en temps. Par le biais de lectures, de formations. Mais, pas assez à mon goût. J'aimerais bien lire plus, être plus documentée. Mais bon, on ne peut pas. À moins qu'ils nous payent une journée documentation dans la semaine *(rire)* ! Parce que c'est vrai que ça prend du temps. On court un peu après le temps. Je ne sais pas si mes collègues sont comme moi, mais c'est ça, c'est le manque de temps. C'est dommage parce que ce n'est pas le manque d'envie... À moins de faire comme certaines collègues qui sont orthophonistes à 200 % et puis qui ne font que de l'orthophonie. Moi je tiens à ma vie personnelle à côté. Si on veut s'en ménager un minimum... Je n'ai pas envie de passer les week-ends dans les bouquins. Il y a déjà les comptes-rendus de bilans, la compta... *(rire)* donc non !

E53 : Et ces données que vous apporte la recherche vous aident-elles dans votre pratique ?
O53 : Oui, un petit peu pour expliquer aux gens d'où vient la dyslexie... Je suis toujours un petit peu... Je leur dis toujours qu'on ne sait encore pas précisément à quoi c'est dû, qu'il y a quand même des hypothèses. Ça me permet de pouvoir un petit peu expliquer. Au quotidien, au niveau pratique / oui, un petit peu peut-être. Oui quand même.

E54 : Depuis que vous êtes sortie de l'école, vous pensez que votre pratique a évolué justement en fonction de ces nouvelles données ?
O54 : Ça a évolué déjà du fait de l'expérience, peut-être plus du fait de l'expérience que des données nouvelles.// Parce que les nouvelles données / je n'ai pas assez lu de manière pointue. Oui et puis il n'y a quand même pas eu de nouvelles révolutionnaires *(rire)* ! Donc plus par expérience. Mais je trouve que c'est important de lire, de se tenir un minimum au courant. Sinon on est vite dépassé.

E55 : Et est-ce que vous estimez qu'à l'heure actuelle la recherche répond à vos besoins ?
O55 : /// Besoins...

E56 : Est-ce que vous avez encore des gros manques ?
O56 : Je dirais oui: déjà ce manque par rapport aux tests. S'il y avait de la recherche qui était vraiment faite spécifiquement par des orthophonistes, des linguistes, mais des orthophonistes, parce que pour l'instant il n'y a aucun test qui a été fait réellement par des orthophonistes dans ce domaine. On a quand même un domaine de compétence très vaste, très spécifique en même temps. C'est vrai qu'on aurait besoin de connaissances plus spécifiques, plus pointues. Plus adaptées, enfin réellement adaptées aux besoins actuels parce que bon, ce qui existe c'est quand même beaucoup de vieux trucs *(rire)*. Donc ça ne répond pas assez à mon besoin, je pense qu'il y aurait besoin de plus. Et si c'était peut-être plus adapté, on aurait peut-être plus tendance à s'investir, à lire peut-être plus. Je pense qu'il n'y en a pas assez de toutes façons de recherche. Pas assez de gens, à part quelques personnes isolées [....], il n'y a personne de spécifiquement affecté à de la recherche.

E57 : Justement, que penseriez-vous de la création d'un pôle de recherche orthophonique?
O57 : Oh ce serait très bien ! Mais avec des orthophonistes dedans *(rire)* ! Parce que bon, ils sont capables de nous pondre un pôle de recherche orthophonique avec que des médecins, des linguistes, des pas orthophonistes quoi *(rire)*! Donc oui, moi je pense que ce serait bien. C'est un peu comme le contrôle médical à la Sécu : il n'y a pas d'orthophoniste conseil par exemple. Après, il y a les commissions paritaires, il y a plein de choses... Donc avec des orthophonistes, oui, je pense que ce serait intéressant.

Parce qu'on est plein à avoir plein d'idées en tête et qu'on peut pas concrétiser / du fait de / ben toujours du manque de temps. Parce que bon, moi je veux bien chercher, mais si c'est pour faire de la recherche le samedi et le dimanche... Ou perdre 30 % de ce qu'on gagne parce qu'on a pris deux jours dans la semaine pour faire de la recherche, moi ça ne me paraît pas jouable. La recherche reconnue, rémunérée, oui. Je pense que c'est nécessaire même, pour faire face un peu à tous les, tous les assauts des neuro-psys. On se protège *(rire)* !

E58 : Donc voilà, j'ai terminé. Je ne sais pas si vous avez quelque chose à ajouter par rapport aux définitions données au départ ou sur ce qu'on a dit au cours de cet entretien...
O58 : Non. J'ai un petit peu débordé à chaque fois sur les questions mais *(rire)*...[...]

E59 : Est-ce que vous vous êtes déjà posé certaines des questions évoquées ici ?
O59 : Eh bien, la nécessité d'utiliser des tests, oui. Je dois dire que c'est quelque chose, régulièrement je me dis, bon allez, je vais reprendre mes cours et me remettre... Je vais reprendre les tests dont on avait parlé en cours, reprendre les photocopies que je dois avoir et puis je n'ai pas le temps. Mais j'aimerais bien, honnêtement j'aimerais bien utiliser un test qui me permettrait de dire, bon ben voilà, il y a tel, tel, tel truc, on en est à tel niveau, à tel âge mais ça demande trop de travail, parce qu'il n'y a pas un truc synthétique qui reprend tout. Je pense que pour balayer tout le panel d'enfants, pour voir tout le langage écrit, il va falloir se taper 3-4 tests. Donc je ne peux pas. Ça c'est un truc auquel je pense. C'est vrai que c'est dommage, il y a des tests qui existent, c'est dommage de ne pas les utiliser mais c'est pas forcément matériellement possible. Pas forcément que sur un plan financier, parce que ce n'est pas le pire. Je veux dire sur un plan de temps. Je me dis que peut-être un jour je prendrais le temps de... Mais s'il y avait un truc bien qui existait, ce serait sympa *(rire)* ! Donc voilà.

E60 : Eh bien, je vous remercie!

ENTRETIEN n°6

1ère partie retranscrite à partir de mes notes

E1:Comment pourriez-vous définir la notion d'évaluation en orthophonie?
O1 : *Evaluer, c'est situer où en est l'enfant par rapport à une moyenne, pour voir s'il a besoin d'orthophonie.*

E2: Faites-vous une différence avec le terme de « bilan » ?
O2 : *Non, c'est égal. Par contre, un test c'est quelque chose de normalisé et de rigoureux.*

E3: À l'issue du bilan est-ce que vous dites que vous posez un diagnostic ou alors que vous faites une synthèse ?
O3 : *L'orthophoniste n'aime pas le terme de "diagnostic" qui fait trop médical. Elle préfère parler de synthèse.*

E4:La nomenclature générale des actes professionnels stipule que les orthophonistes sont habilités à conduire des « rééducations des pathologies du langage écrit ». Comment pourriez-vous définir ce terme de « pathologies du langage écrit » ?
O4 : *Les pathologies du langage écrit, ce sont la dyslexie et la dysorthographie. Mais l'orthophoniste n'aime pas ces termes : « à quoi ça sert de coller des étiquettes ? Les parents sont paniqués, ça les enferme ».*"

E5:Quels termes employez- vous pour les désigner ?
O5 :*Retards, troubles en langage écrit. Les enseignants font une différence entre les deux.*

E6: Connaissez-vous le terme de « troubles spécifiques » et « troubles secondaires » ou « troubles non spécifiques » ?
O6 : *L'orthophoniste ne connaît pas les termes de " troubles spécifiques ". Quant aux " troubles secondaires ", elle pense, mais sans en être sûre, qu'ils existent à la suite d'un autre trouble. Par exemple, des troubles du langage écrit pourraient être des troubles secondaires à une hyperactivité.*

E7:De quels éléments avez-vous besoin pour poser un tel diagnostic ?
O7 : *L'orthophoniste prend beaucoup de temps pour l'anamnèse. Elle demande notamment ce que l'enfant attend de l'orthophoniste mais aussi comment ça se passe à l'école, etc.. Elle prend ultérieurement contact avec l'enseignant.*
L'orthophoniste propose de me décrire comment se passe un bilan type de langage écrit.
Pour commencer, elle évalue la lecture de l'enfant : lecture de lettres, de syllabes simples puis complexes, de mots, d'un texte (le Poucet). Puis elle teste la compréhension de lecture avec un test étalonné jusqu'au CE2 (Dubosson). Ce test lui permet également de voir l'autonomie de l'enfant.
C'est ensuite l'orthographe qui est évaluée au travers de dictées de voyelles, consonnes, syllabes simples puis complexes, mots. Puis l'orthophoniste propose une dictée étalonnée (RUP, Borel).
Enfin, l'orthophoniste s'intéresse aux facteurs instrumentaux : l'espace, le temps et la mémoire. Pour évaluer la structuration spatiale, elle utilise un jeu de cubes Nathan; la latéralité est explorée au moyen du test Harris. Elle utilise également les demi-cercles et droites de Borel et la figure de Rey. La structuration temporelle est évaluée au moyen d'un questionnaire qu'elle a elle-même construit. Enfin la mémoire visuelle est évaluée grâce à des créations personnelles et la mémoire auditive, au travers d'un test étalonné de 7 ans à l'âge adulte (Fichler).
L'orthophoniste réalise un bilan en deux fois une heure le plus souvent. Après le premier rendez-vous, elle rassure les parents. À l'issue du bilan, elle consacre un quart d'heure aux parents et à l'enfant. Elle essaie toujours de relever au cours du bilan les capacités de l'enfant, les domaines où il est très à l'aise pour pouvoir évoquer ces points positifs lors de la synthèse. C'est en partie pour cette raison qu'elle passe du temps à évaluer les facteurs instrumentaux. Il est en effet très rare qu'un enfant n'obtienne pas de bons résultats à cette évaluation.

2e partie: transcription de l'entretien enregistré.

E8: 96 % des orthophonistes ayant répondu au questionnaire disent que ces outils servent à établir un diagnostic. Cependant, seuls 72 % disent que ces outils servent à mesurer les performances de l'enfant. Ces outils servent donc souvent à établir un diagnostic mais sans s'appuyer forcément sur les performances de l'enfant par rapport à une norme... Donc à votre avis, quels autres renseignements peuvent être apportés par ces tests ?
O8:Attends... Ils utilisent les tests...

E9: Oui mais ils ne s'appuient pas sur la mesure des performances de l'enfant.
O9: C'est-à-dire ?

E10: Ben, justement, à votre avis...
O10: La mesure des performances : c'est bien beau tous ces mots-là mais j'ai horreur des mots qui ne veulent rien dire *(rire)* !

E11:C'est-à-dire, dire par exemple, à cet endroit du test il a obtenu tant sur 100, il fait partie de telle...
O11: Oui, donc pour voir par rapport à la norme, je dirais, où il en est ?

E12: Alors quels autres renseignements, à votre avis, peuvent être apportés par les tests...
O12:Ah, d'accord !

... autres que la mesure des performances?
/ Eh bien, ça dépend le test qu'on vise. Moi, je vois, le RUP,euh, eh bien il y a une analyse qualitative aussi. Ça, c'est important.// et puis de voir la motivation de l'enfant aussi. Ça c'est pas/ , je veux dire / , c'est pas repris dans/ dans les statistiques. Et c'est important aussi, de voir comment l'enfant se comporte par rapport à l'orthographe. S'il se décourage ou s'il n'est plus du tout motivé, déjà quand il arrive chez l'orthophoniste, il en a ras-le-bol de l'orthographe. Ou alors, est-ce que c'est un enfant qui a encore plein de motivation mais qui n'y arrive vraiment pas parce qu'il a de réelles difficultés, tout ça, c'est très important. Si déjà on ne le voit pas au premier bilan, à la première séance, lors du bilan, je dirais, on risque de faire des bêtises après lorsqu'on commence la rééducation avec l'enfant. Si on oublie que c'est un enfant qui est complètement démotivé, qui accumule des échecs, je dirais, c'est grave *(rire)* ! C'est pour ça que le test, c'est bien, mais pfff, il n'y a pas que ça ! Il y a aussi une personne devant nous avec tout son passé, peut-être tous les problèmes familiaux qu'il est en train de vivre... C'est très important !

E13: Donc il faut le prendre vraiment dans sa globalité.
O13: Ah oui! Je dirais, à la limite moi c'est même plus important ce côté-là que le test en lui-même. C'est secondaire le test. Un enfant qui vient et qui a des difficultés, il a déjà besoin d'être rassuré, il a besoin qu'on retrouve ça, j'ai oublié de vous dire, quand je fais le bilan, j'essaye de voir où l'enfant est très à l'aise, où il est très bien, et je lui rappelle pendant le bilan: " Whouaaa, t'as vu, t'as obtenu 100/100 au test de mémoire auditive, t'es doué, t'as une mémoire d'éléphant ! " Parce que l'enfant, il vient déjà, il sait qu'il a des difficultés et il ne faut pas qu'il croit qu'il est nul en tout, en fait.

E14:Donc vous commencez par le rassurer avant tout...
O14: Oui et puis j'essaie de trouver ce qu'il va bien. C'est pour ça que le test que je fais, il n'y a pas que la lecture et l'orthographe, il y a tous les facteurs instrumentaux, de toutes façons des domaines où ça va très bien. Bon, c'est vrai que quelquefois il y a des enfants, c'est la catastrophe en tout, parce que les parents viennent un peu trop tard ou parce qu'il y a des gros blocages. Ça arrive malheureusement aussi mais heureusement c'est pas tous les patients de tous les jours je dirais *(rire)*! Donc l'enfant il se sent quand même à l'aise dans différents domaines. Et puis quelque part, tout ce qui est facteurs instrumentaux , ça le rassure l'enfant, il voit que ce n'est pas comme, parce que le test ça fait un peu scolaire, comme la maîtresse que compte fundique est en fait, et tous ce qui est facteurs instrumentaux, par exemple les cubes Nathan, même les demi-cercles et droites, ils adorent, c'est un peu hors scolaire. Et quelque part ils se disent, tiens, l'orthophoniste ce n'est pas comme la maîtresse. On joue. C'est vrai,bon, vous vous ne posez des questions que sur le bilan,mais que je suis une orthophoniste qui joue

beaucoup. J'ai des collègues qui me disent souvent : « toi, tu fais tout par le jeu ! " C'est vrai que j'ai une pièce à côté qui est remplie de jeux et tout passe par le jeu. Et je rajoute, je veux dire je fais de la grammaire, on a fait un jeu, l'enfant écrit des choses par rapport au jeu, après je lui enseigne des notions de grammaire. Mais on passe d'abord par le jeu. Pour justement montrer à l'enfant que ce n'est pas du tout comme à l'école, parce que souvent les enfants qui viennent ici sont souvent déjà un peu dégoûtés de l'école et voilà, et puis c'est moi aussi, c'est ma façon d'être *(rire)* ! J'aime bien cette façon de travailler avec les enfants. Et il y a des enfants, par contre qui, je ne dis pas qu'ils sont choqués, mais ça les perturbe au début parce qu'ils me disent : " mais si je dis à maman que je n'ai fait que jouer... Elle sera peut-être pas contente ! " Je dis: " attends, je peux expliquer à ta maman à quoi il sert notre jeu ! " Et puis les parents, quand ils voient qu'il y a des progrès, ils se disent, pourquoi pas ? mais il vaut mieux expliquer au départ quand même, pour ne pas qu'il y ait des conflits ! Mais bon, le jeu c'est hyper important. Actuellement je trouve que les parents travaillent de trop, je dirais, et oublient de jouer avec leurs enfants. Et c'est un peu dommage parce que les enfants ils apprennent tout par le jeu ! Aussi pour le langage oral, surtout pour le langage oral. Donc moi, si je pouvais avoir encore plus de jeux, je le ferai *(rire)* ! J'agrandirai encore mon cabinet *(rire)* ! Mais c'est hyper important. Donc c'est pour ça que lors du bilan j'aime bien jouer aussi. Et si l'enfant me demande, parce qu'il y en a qui me demandent pendant le bilan s'ils peuvent faire un dessin, eh bien tant pis, je rajoute une demi-heure après la semaine suivante mais je laisse dessiner l'enfant. Déjà j'essaye que le contact de marche bien aussi et que l'enfant comprenne pourquoi il vient ici, et qu'il comprenne que ce n'est pas juste pour lui coller une étiquette. Parce que quelquefois les parents présentent mal la situation à l'enfant, ils disent : " on va aller chez une dame qui va dire si t'es dyslexique. " Mais c'est tout, ça se limite à ça. Alors l'enfant, il ne comprend pas trop. Je suis dyslexique, et puis après ça veut dire quoi ? Je vais être différent dans la classe ? Tout le monde va me regarder si je suis dyslexique ? donc... Je ne sais plus où on en était là *(rire)* ! Je m'étends!

E15: Donc toujours concernant les tests : 64 % des personnes qui ont répondu au questionnaire disent souvent respecter les consignes de passation des tests étalonnés ou épreuves standardisées. Est-ce que c'est votre cas quand vous utilisez des tests ?
O15:Je suis en train de réfléchir...Pour le RUP, oui, pour le Poucet par contre non. Je ne vais plus regarder l'étalonnage maintenant, parce que je sais par expérience que l'enfant il dit, il a un rythme normal ou il déchiffre encore. J'utilise juste le support pour le Poucet par exemple. Par contre, pour la compréhension,le Bosson, oui, ça je regarde étalonnage. Par contre, je vous ai dit,je l'utilise aussi pour des CM1 et ce n'est pas étalonné pour les CM1, donc... Je dirais ça, je reviens toujours au même problème, ça dépend de l'enfant, ça dépend du problème. Donc,pfff, parfois, parfois oui, parfois non *(rire)*!

E16: Et donc pourquoi dans ce cas vous ne l'utilisez pas ?
O16: Soit parce que ça n'est pas étalonné pour un enfant de cet âge-là, soit parce que je me trouve devant un enfant qui a de réelles difficultés donc ça n'est pas la peine d'aller voir son étalonnage, ça se voit. Ou soit, au contraire, je me trouve devant un enfant qui n'a vraiment pas de difficultés donc ce n'est pas la peine d'aller voir son étalonnage non plus ! Donc c'est tout. C'est plus, je dirais, c'est plus pour ma curiosité à moi, ça va pas, j'ai pas l'impression que ça m'aide dans ma façon de travailler ou de décider si je prends cet enfant ou pas. Mais toujours, j'ai 15 ans d'expérience alors je ne me souviens plus de la première année où j'ai exercé, peut-être qu'effectivement ça me rassurait d'aller regarder... Ça, je crois que c'est important que vous le notiez aussi. Ça dépend de l'expérience de l'orthophoniste. Parce que c'est vrai que c'est par expérience qu'on apprend le plus de choses. Comme quand vous êtes étudiante, c'est par les stages que l'on apprend le plus. La théorie, c'est bien beau ... C'est vrai qu'il y a trois ans d'ici, je me souviens qu'il avait sorti un livre sur la dysphasie. Je me suis dit, tiens je vais quand même aller voir, lire ce qu'il raconte. Mais c'est l'horreur, c'était que la théorie *(rire)* ! J'ai lu que le premier chapitre, je me suis dit comment je peux appliquer, je l'ai rangé dans mon placard ! J'ai horreur de tout ce qui est trop théorique. Ça n'a pas de sens. Je préfère un bouquin où justement, ou comme la formation Dialogoris, elles ont expérimenté des choses, elles ont vécu des choses et après elles ressortent quelque chose. Et pas un truc où il n'y a que des statistiques, machin, tel l'enfant, truc.

E17: 22 % des répondants disent utiliser systématiquement l'étalonnage des tests. Est-ce que c'est un chiffre qui vous étonne ?
O17: Non, c'est bien *(rire)*... Ça me rassure *(rire)*! Ça me rassure parce que par rapport à, parce que la nouvelle nomenclature, ça ça m'a fait un peu paniquer, c'est vrai. La nouvelle nomenclature, toutes les

nouvelles directives qu'ils voudraient faire passer, je me suis dit, ça veut dire que quoi? Je suis une orthophoniste originale ou quoi? J'avais impression que tout le monde pensait ça du coup. Et en fait, là, les 22 %, ça me rassure, je me dis que tout compte fait, c'est ceux qui ont fait la nouvelle nomenclature et dans les Caisses qui sont à côté de leurs...*(rire)*. / parce que c'est vrai que même les derniers papiers qu'on a reçus de la caisse, je ne sais pas s'ils appellent ça la convention....

E18: Le contrat de bonne pratique ?
O18: Voilà, c'est ça.

E19:Justement, on va en parler un peu plus tard.
O19:Bon alors j'attends !

E20:Donc encore une question : 53 % des orthophonistes répondants disent qu'un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme, obtenu aux tests, est le premier ou le deuxième élément incitant à proposer une prise en charge...
O20: J'en sais rien moi ! Je ne sais pas si c'est le premier ou le deuxième élément *(rire)*!

E21: Pourtant, parmi ces orthophonistes, seuls 34% utilisent systématiquement étalonnage des tests. Donc en fait, à votre avis comment font les 66% restants pour déterminer un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme sans tenir compte de l'étalonnage?
O21: // ben, l'expérience. Je pense que c'est ça, enfin j'espère que c'est ça *(rire)* ! Je ne vois pas... Non, je pense que c'est par expérience.

E22: Donc ils sont capables de dire si un enfant est déficient par rapport à la norme?
O22: Oui.

E23: Pensez-vous, comme 72 % des répondants qu'il y a des tranches d'âge difficiles à tester ?
O23: / euh, un enfant qui arrive en début de CP, c'est difficile à tester parce qu'il est en tout début d'apprentissage du langage écrit. Donc là pour moi, je trouve que oui, c'est difficile à tester.

E24:Donc, dans ce cas comment vous vous y prenez ?
O24: Eh bien j'essaye déjà le bilan que je fais habituellement mais je m'arrête avant la dictée de phrases. Ça dépend aussi de l'école et de la méthode de lecture de l'enfant. Donc ça c'est une chose que je demande aussi au moment de l'anamnèse, bien que souvent maintenant ce soit la méthode de lecture semi-globale, mais il arrive encore que ce soit très global./ donc ça, je vois, il y a de plus en plus d'écoles ici à V qui utilisent le livre Gaffy. J'ai la chance de le connaître par coeur parce que mes trois enfants sont passés par cette méthode *(rire)* ! Donc j'ai tous les livres Gaffy ici. J'essaie aussi d'avoir le plus de livres de lecture utilisés dans la région comme ça, un enfant qui arrive en début de CP, je prends son livre de lecture et j'essaie de voir où il en est par rapport à sa classe. Et puis ça le rassure aussi.

E25: Et sinon, d'autres tranches d'âge ?
O25: Les plus âgés, quand ils sont au collège, je n'aime pas trop *(rire)*! Oui.

E26: Donc là c'est pareil, vous essayez votre bilan et puis...
O26: Oui, je dirais que je vais plus vite sur la dictée et à la limite consonnes voyelles, je ne fais pas *(rire)* ! Je procède différemment quand même, je sais, j'en ai moins fait. Depuis que je ne travaille plus le mercredi après-midi, j'ai moins de collégiens. Pour l'orthographe. C'est plus ma collaboratrice qui les prend. Je passe, je dirais d'emblée, sur la dictée de phrases pour ne pas qu'ils se sentent un peu rabaissés. Et puis j'approfondis après : si je vois qu'effectivement il y a des confusions ou des inversions, eh bien alors je, je dicte des syllabes sans sens, ou des choses comme ça, des syllabes complexes. Et après je dirais, je commence plutôt par le RUP et puis parfois je complète avec le Borel, si de moi-même je ne vois pas trop où est le problème ou que j'ai envie d'approfondir, je rajoute un autre test et puis après, de moi-même je vois ce qu'il faut rajouter. J'adapte en fonction de, du collégien qui est face à moi en fait. Et pareil, je ne fais pas les demi-cercles et droites pour les collégiens *(rire)* ! Ça, c'était surtout pour les enfants de primaire. Parce que c'est vrai que c'est la majorité des enfants que j'ai en langage écrit.

E27: Sinon, 96% des personnes répondantes qu'utilisent comme outil d'examen un « mélange personnel ». Comment vous comprenez ce terme ?
O27: Oui, c'est comme moi je fais, un mélange personnel.

E28: Qu'est-ce que vous incluez dans ce terme ?
O28: Euh, de moi-même je vais rajouter, je vais dicter des syllabes complexes qui me passent par la tête par exemple. Je vais pas chaque fois les retrouver dans un test. Donc ça c'est la sauce. C'est pour moi : je me dis tiens là, ça m'inquiète, il faudrait quand même approfondir donc ben voilà je dis tiens, je vais te dicter des mots qui n'ont pas de sens mais c'est parce que je me demande s'il n'y a pas ça qui ne va pas chez toi, tiens on va essayer et puis voilà.

E29: C'est un peu au cas par cas...
O29:Ben oui !

E30: Comment interprétez-vous les résultats et comment ils vous aident ?
O30:Quand je fais ma petite sauce ?

E31: Oui.
O31: Eh ben, quand j'utilise ma petite sauce, je sais déjà à l'avance *(rire)* ce que ça va donner, pourquoi je le fais et dans ma tête, je sais déjà que s'il ne réussit que deux mots sur 10, c'est qu'il y a un problème. en général, ceux que j'utilise, je sais : c'est ma moyenne, mon étalonnage à moi. Donc je sais déjà,// je sais déjà que pour moi il aura des difficultés s'il ne réussit que /, si on parle des syllabes, sinon c'est que, bon je dirais, s'il en réussit 5/10, c'est limite, s'il est en dessous, c'est la catastrophe, s'il est au-dessus, ça va encore. Et puis en fonction de ça, j'aurais approfondi peut-être, je réutilise peut-être un autre truc. Donc c'est ça ma petite sauce*(rire)*. Mais ma cotation est peut-être tout à fait différente elle sera peut-être tout à fait différente avec une autre orthophoniste. Je pense que ça dépend de mon caractère aussi et...pfff, je dirais de, de l'importance que je considère à l'orthographe ou... Ça dépend de chaque personne ça aussi. Il y a des orthophonistes, à mon avis, qui seront plus sévères par rapport à leurs *(rire)*, à leurs notes que d'autres. Donc je pense que ça dépend aussi du patient qui est devant soi et de l'orthophoniste qui est en face du patient *(rire)* ! C'est comme la façon de travailler, la façon de rééduquer : ça dépend de chaque orthophoniste. J'ai une amie, une très grande amie, qui est orthophoniste et qui ne travaille pas du tout de la même façon que moi mais elle obtient des résultats. Parce qu'elle se sent bien de la façon dont elle travaille. Ce qui est important, c'est que l'orthophoniste se sente bien de la façon dont, ce qui est important c'est qu'elle sache ce qu'elle présente, pourquoi elle le fait et qu'elle se sente bien, qu'elle se sente heureuse dans sa façon de travailler. Si c'est, c'est pour ça que j'avais très peur de la nouvelle nomenclature, tout ce qu'ils, soi-disant, ce qu'ils imposaient parce que je me disais, on va arriver où? Moi je n'ai pas envie de faire, moi je change de métier après! Si c'est pour qu'on m'impose des trucs et que je ne me sente pas bien là-dedans ! J'ai pas envie de recevoir des patients en bilan et de me dire que je suis obligée de faire ça parce que la Caisse me l'a demandé mais je ne me sens pas bien en faisant cela. Moi je ne serai plus une orthophoniste heureuse alors je change de boulot! Mon boulot je l'ai choisis aussi parce que je l'aime bien. Pas juste pour télétransmettre, signer des papiers et aller retirer de l'argent à la banque *(rire)*... Ce serait triste ! Non voilà, c'est pour ça que ma petite sauce elle est importante aussi parce que j'ai envie de me sentir, parce qu'une orthophoniste qui tire la tête, qui n'est pas bien, c'est pas gai pour les enfants n'ont plus ! Il faut aussi que l'enfant il ait, qu'il sorte d'ici et qu'il ait envie d'appliquer ce que je lui appris. Et pour ça, il faut que l'orthophoniste soit heureuse et *(rire)* sourit et lui montre que c'est super l'orthographe, ce n'est pas si compliqué que ça, qu'il ne faut pas rester bloqué là-dessus. On peut l'utiliser d'une façon amusante aussi. Voilà *(rire)* ! C'est pour ça que ma petite sauce, pour moi, c'est important. Je ne pourrais pas appliquer des trucs tout à fait étalonnés et rester après dans mon bureau à calculer machin truc et puis me dire, oui celui-là il est dys-truc, et puis voilà et puis après j'en fais quoi? Quelle horreur!! Après il faut que je change ma façon de rééduquer les enfants alors ! Moi je n'ai pas envie *(rire)* !

E32: Donc, c'est pareil, 36 % des orthophonistes répondants se créent des outils d'évaluation. Donc c'est ce que vous faites aussi ?
O32: 36 % seulement ? ça fait pas beaucoup par rapport...

E33: 96 % font des mélanges, donc apparemment de tests qui existent, et puis 36% se créent des outils d'évaluation.
O33: Comme quand je ressors mes cubes Nathan ? *(rire)*

E34: Voilà ! Donc vous estimez que les tests existants ne sont pas adaptés à votre manière de pratiquer finalement?
O34: Oh, il en existe peut-être mais.... je n'ai pas la prétention de dire que je connais tous les tests qui existent. Dans ceux que j'ai utilisés tout au début, j'ai quand même gardé le RUP donc je me sens à l'aise dans le RUP. Le Poucet, malgré toutes les critiques que, que j'ai déjà entendues sur ce test-là, je me sens à l'aise aussi. Donc apparemment, c'est deux tests qui, qui me plaisent bien. Puisque Ça fait 15 ans que je les utilise ceux-là. Les demi-cercles et droites aussi. Par contre, au début où j'étais installée, il y en a, eh bien tous ceux qui sont là *(rire)*, je les ai expérimentés mais il y en a que j'ai oubliés. Parce que je ne me sentais pas à l'aise en les présentant et je ne voyais pas l'intérêt de les utiliser (*feuillette en même temps un classeur où se trouvent ses tests*).

E35: Est-ce que ça vous gêne que l'on emploie le terme de " outils de mesure " pour ces outils que vous vous êtes créés justement ?
O35: / je n'aime pas le terme de mesure. Mesurer, pfff. On ne mesure pas un enfant je trouve. Je préfère l'évaluer *(rire)*.

E36: 68 % des répondants souhaiteraient que le domaine concernant le repérage et le dépistage des troubles du langage écrit soit développé dans la recherche. Est-ce que c'est votre cas ?
O36: Dans la recherche, c'est-à-dire ?

E37: Eh bien dans les recherches qui se font actuellement, qu'on s'intéresse un peu plus au repérage et au dépistage pour proposer plus de choses...
O37: Ah, comme Dialogoris en fait?

E38: Voilà !
O38: Oui, oui, tout à fait, c'est très bien ça ! //

E39: Et donc justement, pour trouver de nouveaux tests, ça vous intéresserait éventuellement ?
O39: Des nouveaux tests, on en revient toujours aux tests *(rire)*! Une autre façon de voir les choses, oui peut-être, mais des nouveaux tests, pffff.... Non, peut-être pas *(rire)* ! Mais une autre façon d'aborder le patient, oui, pourquoi pas ? Je suis toujours intéressée par les nouvelles *(rire)*, les nouvelles choses comme Dialogoris: quand je suis sortie de là, je me suis dit, ben c'est vrai, je n'encourage peut-être pas encore assez les enfants. Je suis sortie de cette journée-là et le lendemain, je décidais que j'allais encourager encore plus les enfants *(rire)* ! Que j'allais être encore de meilleure humeur *(rire)* et que j'allais vanter toutes les qualités des enfants, que j'avais en bilan, aux parents. Parce que souvent les parents, quand ils amènent l'enfant ici, ils voient tout ce qui est négatif et l'enfant il entend tout ça. Ils oublient de dire toutes les qualités de l'enfant. Maintenant, depuis que je suis sortie de Dialogoris, j'en rajoute un peu plus même *(rire)* ! Mais ça fait du bien. Parce que dans les écoles maintenant c'est toujours : " oui, ça va pas là, ça va pas là, ça va pas là " mais les instits oublient de dire " oui mais là ça va très bien, votre enfant il est super à l'aise dans ce domaine-là ! " Là aussi, c'est par expérience parce que j'ai trois enfants et que j'ai deux enfants qui ne sont pas, je ne dis pas dans la norme mais, c'est des enfants adoptés et quelque part, ils ont des difficultés par rapport à certaines choses. J'ai un enfant qui est hyperactif en classe et l'autre, ma fille elle est arrivée il y a deux ans avec un retard scolaire énorme. Alors c'est peut-être plus facile pour moi de vivre ce que les parents vivent quand ils vous amènent un enfant. C'est vrai que le vécu, ça aide aussi. Parce que j'ai vécu, moi, ma fille je l'ai amenée deux fois par semaine chez l'orthophoniste, j'allais la rechercher à l'école et l'instit me disait : " ça va pas, elle est nulle, on va pas s'en sortir ". Chaque jour où j'allais rechercher mon enfant, ça n'allait pas. Pour finir, je me suis dit : mais les parents, comment ils ne dépriment pas comme ça ? et j'avais mon orthophoniste, ma collaboratrice, qui disait : " Wouah, c'est super, t'as vu elle a bien réussi ça! " Ça me faisait du bien *(rire)* ! Et là, c'est vrai, je me suis dit c'est important pour les parents, de les aider aussi dans leur malheur entre guillemets et de les encourager, de leur dire : " Vous avez vu votre enfant comme il arrive bien à faire ça ? Vous avez vu comme...? " Les encourager, essayer qu'ils sortent de ce cercle infernal où il n'y a jamais rien qui va. Et

c'est pour ça, je reviens là-dessus, c'est pour ça que je n'aime pas les étiquettes. Parce que les étiquettes justement, ça reste dans un tiroir et il nous est difficile de les sortir.

E40: Sinon, toujours au travers des réponses au questionnaire, les termes de « activités métacognitives et métalangagières »....
(*grand éclat de rire de l'orthophoniste*)

..... apparaîssent mal connues.
O40 : C'est quoi ça *(rire)*?
Euh,vous en avez encore pour longtemps ? Parce que je vais devoir partir...

E41:Je vais abréger dans ce cas. Donc ce sont des termes que vous connaissez ?
O41:Non.

E42: Donc je voulais juste recueillir vos remarques par rapport au « contrat de bonne pratique ».
O42: Alors, j'ai bien reçu ce dossier-là. Je me suis dit : " oh là là qu'est-ce que c'est encore que ça ! " après la nouvelle nomenclature et puis tout le charabia des tests qu'ils, soi-disant, qu'ils vont peut-être nous imposer. Je ne l'ai pas signé.

E43: Ce n'est pas quelque chose que vous intéresse ?
O43: Non parce que... Il y a trop de phrases qui supposent trop de choses. Je me suis dit, non mais attends, ça m'engage à quoi par rapport à la Caisse ? Déjà, on fait tout leur boulot informatique, il ne faut pas exagérer non plus *(rire)* ! Non, moi je me sens très bien comme ça. Non, je n'ai pas signé. Donc peut-être que je n'ai pas eu assez d'informations par rapport à ça parce que je ne suis pas syndiquée et ils en ont peut-être parlé au niveau du syndicat, même si dans la Meuse le syndicat est en train de tomber à l'eau. Et je me suis plutôt dit : mais c'est n'importe quoi leur truc ! Et j'ai d'autres collègues qui sont en train de paniquer par rapport à ça, en train de se dire : mais il ne faut pas que l'on se renseigne ? Il ne faut pas signer ? Je dis non, il n'y a aucune obligation de toutes façons.

E44: Et sinon, par rapport à ce qui est demandé, vous vous sentez en phase?
O44: Oh oui! si ce n'est que par rapport au bilan, oui ! Par rapport au bilan, oui, je me sentais, je me sentais tout à fait dans ce qu'ils me demandaient si ce n'est que je n'utilise peut-être pas des tests, je ne sais pas s'ils imposent des tests là-dedans, je ne me souviens plus.

E45: C'est plutôt au niveau de l'architecture du compte-rendu de bilan...
O45: Non, de ce côté-là, ça ne me gênait pas du tout. S'il y avait que ça, j'aurais signé. Mais il y avait plein d'autres choses, plein de phrases à double tournure où au bout du compte, quand j'ai terminé cette lecture, je me suis dit : mais quoi, ça veut dire que je dois aller faire des stages et travailler pour la Caisse Primaire *(rire)*? ils vont nous envoyer en formation où ? Si c'est dans la région, ça va, mais moi avec mes trois enfants, je ne peux pas aller me balader dans le sud de la France! Qu'est-ce que je vais devoir aller faire des enquêtes pour eux ? C'est pas très clair leur courrier. On ne sait pas trop, ceux qui signent sans s'informer plus,oh, je les plains, je ne sais pas trop à quoi elles se sont engagées !

E46: Une dernière question ! Concernant les recherches actuelles sur les troubles du langage écrit, est-ce que vous vous tenez un peu au courant de tout ce qui se fait ?
O46: Ah oui, je ne suis pas fermée, oui bien sûr !

E47: Et par quel biais ?
O47: Par des lectures. Des lectures ou des formations.

E48: Et à ce que ce que vous apporte la recherche vous aide dans votre pratique ? ou est-ce que vous estimez que ça ne colle pas assez à la pratique ?
O48: Toutes les nouvelles études par rapport aux dyslexies, puisque c'est comme ça qu'ils *(rire)*, qu'ils intitulent souvent leur livre, jusqu'à présent, toutes mes lectures ne m'ont pas vraiment aidée, non. C'est plus mon expérience qui m'a aidée que mes lectures. Si ce n'est, si quand même, il y a certains auteurs, si. Je suis trop dure en disant que mes lectures ne m'ont pas aidée *(rire)* ! Si, il y a certaines lectures,

j'adore Françoise Estienne. Elle, oui. De ses bouquins, j'ai retiré pas mal de choses.

E49: Qu'est-ce que vous estimez qu'à l'heure actuelle répond à vos besoins ? ou vous estimez avoir certains manques que vous n'arrivez pas à combler?
O49: S'il y a certains manques... Je me pose des questions toujours et j'espère que je m'en poserai toujours ! Justement, j'ai pas envie d'avoir un bouquin qui me dise, il faut faire comme ça. Un peu comme la déglutition: la déglutition, je dirais, c'est très technique. Si, quand même, la déglutition je me pose encore des questions aussi. Mais je veux dire, c'est beaucoup plus fermé que le langage écrit et je ne voudrais pas, je m'ennuierais *(rire)* ! Si un bouquin qui vous dit voilà, vous allez étudier tel test et grâce à ce test-là, vous aller à dire que l'enfant il est, il a tel problème, comme ça vous pourrez le rééduquer de telle façon. Non, je ne veux pas ça ! Je ne veux pas quelque chose de fermé ! Je veux pouvoir me poser encore des questions et rechercher des solutions et changer aussi ma façon de procéder. Parce qu'il m'arrive aussi souvent de commencer à travailler avec un enfant d'une telle façon, par exemple des exercices d'Estienne, et puis je vois que l'enfant, il s'ennuie. Eh bien,hop, je range le livre d'Estienne et on fait autre chose ! Et je dis aux parents : j'ai essayé d'une telle façon, ça ne marche pas, on va en essayer une autre. Je n'aime pas rester fermée dans une, j'ai pas mon classeur,allez hop, aujourd'hui je te donne une fiche, tu fais du, comment on appelle le petit bonhomme qui sort, du Lexidata et hop!J'avais des collègues qui n'utilisaient que le Lexidata. Je m'ennuierais! Une après-midi de Lexidata ? Moi je change de boulot *(rire)*! Non, non ! Surtout que j'aime bien bouger aussi. Le langage écrit je le travaille aussi en sautant, en lançant le ballon...

E50: Et sinon, que penseriez-vous de la création d'un pôle de recherche en orthophonie ?
O50: Oui, ça peut être bien.

E51: Qu'est-ce que vous pensez que ça pourrait apporter de plus par rapport à ce qu'il existe actuellement ?
O51: Eh bien, je vois, j'ai un bon exemple, je reviens dessus, c'est Dialogoris. Ce sont des orthophonistes qui ont fait une recherche par elles-mêmes je dirais et ce qu'elles ont sorti, c'est super ! Donc il faudrait peut-être que ce soient plus des orthophonistes justement qui...

E52: Parce que ça vous semble plus coller... ?
O52: Parce qu'elles sont, oui, elles sont plus, elles collent plus à la pratique que des psychologues ou des... Oui, ce sont surtout des psychologues qui sortent aussi des théories, des étalonnages, des tests...

E53: Ou des pédagogues...
O53:....des pédagogues. Oui des recherches par des orthophonistes, oui ! Et s'il faut, je veux bien aider moi aussi ! Ça ne me gêne pas de temps en temps de faire des petits trucs pour pouvoir aider la recherche des orthophonistes, dans la mesure du possible *(rire)* !

E54: D'accord ! Bon ben très bien, je vous remercie !

ENTRETIEN n°7

E1 : Pour commencer, comment pourriez-vous définir la notion d'évaluation en orthophonie ?
O1 : Si on répond classiquement, on va dire que d'abord on fait l'anamnèse qui me paraît importante à faire et je dirais anamnèse en présence des parents et de l'enfant. Parce qu'il y a toute une évaluation qui est faite à ce niveau-là, en fonction de voir qui prend la parole et qu'est-ce qu'ils osent dire devant l'enfant, quelle est la réaction de l'enfant, est-ce qu'il découvre ou pas, est-ce qu'il approuve, qui prend la parole, qui ne la prend pas. Ça me paraît important de commencer par ça. Après, je dirais, il y a des tests, que je mettrais entre guillemets, qui sont toujours faits pour moi en présence des parents. Là aussi, c'est à eux de voir comment réagit leur enfant même si je leur demande à certains moments de ne pas répondre à la place de l'enfant, de se taire, etc.. Je dis « tests » entre guillemets parce que je ne suis pas pro-tests, loin de là. Quand je dis tests, je suis pas pro-écart type, etc.. En un quart d'heure, vingt minutes de test, on sait parfaitement si l'enfant a une dyslexie, où est-ce qu'elle se situe, etc.. Le reste, ça sera que de l'approfondissement. C'est pour ça que je ne m'amuse pas forcément avec les écarts type. Simplement parce qu'à la sortie du bilan les parents doivent savoir ce que je vais faire et je vais leur donner une réponse. Si j'ai un test étalonné qui va me prendre je ne sais combien de temps pour l'étalonner, pour voir à quel niveau il en est, quel écart type, à la fin de la séance du bilan je ne pourrai pas leur donner une réponse précise. Donc moi c'est ce que je veux pouvoir faire. Les parents sont venus avec une interrogation, je réponds à leur interrogation. Alors elle est aussi au feeling, à ce qu'on sent, à l'expérience. Mais ça ne veut pas dire que je ne fais pas de tests mais bon... je ne les fais pas forcément précisément. On sait que c'est la marotte des orthos en ce moment mais qu'ils nous trouvent déjà des tests qui soient corrects ! Après on verra.

E2 : Est-ce que vous faites une différence avec le terme de « bilan » ?
O2 : Non. Sauf, si, c'est différent dans le sens où à la fin de tant de séances, je ne vais pas faire un bilan mais une évaluation. Parce que là je ne vais pas recommencer mon anamnèse, je la connaîs. Là, je ferais une différence : ce n'est pas un bilan mais une évaluation en fin de séance, en fin de traitement.

E3 : Le bilan, ce serait plus ce qui contient l'anamnèse ?
O3 : Voilà.

E4 : A l'issue du bilan, est-ce que vous diriez que vous posez un diagnostic ou alors vous préférez dire que vous faites par exemple une synthèse ?
O4 : J'emploie ni le terme de « synthèse » ni le terme de « diagnostic ». Je leur dis simplement ce que j'ai constaté et je leur dis que je fais un constat. Un constat à un moment précis où j'ai vu l'enfant. Peut-être que je me trompe, peut-être qu'il est ému, impressionné, je ne sais pas quoi, les parents aussi, donc c'est un constat à un moment T qui, c'est pour ça que je le dis toujours aux parents, au bout de cinq séances pourra être réévalué pour dire des choses un peu différentes de ce que j'ai pu voir la première fois. Voilà.

E5 : La Nomenclature Générale des Actes Professionnels stipule que les orthophonistes sont habilités à conduire des « rééducations des pathologies du langage écrit ». Comment pourriez-vous définir ce terme de « pathologies du langage écrit » ?
O5 : Alors, je dirais que c'est tout ce qui est déviant par rapport à une norme qui est reconnue globalement. Qui n'est pas forcément ce que je pense de bien mais enfin, peu importe ! C'est hors-norme par rapport à ce qui est demandé. Alors ça peut aller très loin. Mais je ne ferai jamais de rattrapage scolaire. Contrairement à ce que diront beaucoup de collègues orthophonistes qui ont calculé les écarts types mais qui après, en rééducation, feront du rattrapage scolaire. Donc c'est très facile de dire des choses et puis après de faire autre chose. J'ai des doutes entre ce qui est dit et fait réellement par les orthophonistes.

E6 : Alors, quels termes employez-vous pour désigner ces « pathologies du langage écrit » ?
O6 : Je vais de « troubles de la lecture », « troubles de l'écriture », « dyslexie », dysorthographie », «dysgraphie » aussi pour certains ou « troubles du calcul », « dyscalculie ».

E7 : Connaissez-vous les termes de « troubles spécifiques » et « troubles secondaires » ou «troubles non spécifiques » ?
O7 : Oui.

E8 : Est-ce que vous les employez ?
O8 : Non.

E9 : Pourriez-vous les définir ?
O9 : Oui, « troubles spécifiques » c'est vraiment ce qu'on retrouve dans la norme, dans la définition de la dyslexie, avec les dyslexies de surface, etc. Mais je ne les emploie pas parce que ça n'a pas d'intérêt pour les parents et que ça n'est pas compréhensible pour eux. Je préfère leur expliquer qu'est-ce que c'est que la dyslexie. Je leur demande ce qu'est pour eux la dyslexie parce qu'ils ont toujours une vision, eux, restrictive, parce qu'ils ont des idées en venant en orthophonie et je préfère qu'ils m'expliquent leurs idées et par rapport à ça, je leur explique exactement ce qu'a leur enfant, qui n'est pas forcément leur idée. Mais ça réajuste aussi la notion de dyslexie-dysorthographie, etc. Je préfère partir de ce que vont me donner les parents que d'une définition toute faite à leur donner, quelle qu'elle soit. Ça ne m'intéresse pas parce que c'est plaquer quelque chose alors que moi j'ai affaire à un humain, à quelqu'un qui a quelque chose dans sa tête, qui n'est pas venu la tête vide. Donc je pars de ce que les gens me donnent et là, je vais rectifier par rapport à ce qu'a l'enfant. Voilà le plus intéressant de mon point de vue.

E10 : Et les « troubles secondaires » ?
O10 : Oui, « troubles secondaires », si on a une dysorthographie c'est parce qu'il y a d'abord eu une dyslexie qui n'a pas été rééduquée. Si on prend les trisomiques, ils peuvent avoir des troubles secondaires. Ce n'est pas primordial par rapport à leur pathologie. « Spécifiques », on peut prendre par rapport à des aphasiques qui ont des troubles du langage écrit : c'est spécifique de leur maladie. Mais je ne les emploie pas et ne les utilise pas. Volontairement, ce n'est pas de l'ignorance !

E11 : De quels éléments avez-vous besoin pour poser un tel « diagnostic » ? Sur quoi vous vous appuyez en priorité ?
O11 : Sur ce que j'ai vu en faisant des tests et du malaise de l'enfant ou de l'adulte. Les tests que j'ai fait passer et son comportement, ses réactions, son malaise. S'il y a une demande, si les gens sont venus ici, c'est qu'il y a forcément quelque chose donc il y aura forcément une réponse. Ils ne sont pas venus contraints et forcés ici. Parce qu'ils ont pris rendez-vous, ils sont venus au rendez-vous donc c'est qu'il y a une angoisse quelque part, un trouble quelque part.

E12 : Concernant maintenant l'utilisation des outils d'évaluation : je vais vous proposer des réponses qui ont été obtenues au questionnaire et vous pourrez éventuellement me donner votre avis.
96 % des orthophonistes répondants disent que ces outils servent à établir un diagnostic. Cependant, seuls 72 % disent que ces outils servent à mesurer les performances de l'enfant. Donc à votre avis, quels autres renseignements que la mesure des performances peuvent être apportés par ces outils ? Quels autres renseignements peuvent aider à poser un diagnostic ?
O12 : L'angoisse de l'enfant par rapport à tout ce qui est écrit, son comportement, sa réaction vis-à-vis de ça et ça, ça n'est pas quantifiable. Ce n'est pas un test qui vous le dira : c'est quand on fait passer un test que l'on voit ses réactions, son comportement, son angoisse, sa désinvolture, tout ce qu'on voudra. C'est là qu'on voit comment il réagit vis-à-vis de ça, comment réagissent les parents par rapport à la réaction de l'enfant et quelles sont leurs réactions à eux et par rapport à ce que je dis. C'est pas forcément la même. Quand je dis par exemple qu'aujourd'hui on a fait une dictée parce qu'il fallait bien que je vois comment il écrit et qu'après il n'en fera plus jamais dans mon cabinet, les réactions sont très diverses !

E13 : Sinon, 64 % des personnes répondantes disent souvent respecter les consignes de passation des tests étalonnés. Est-ce que c'est votre cas ?
O13 : Alors, est-ce que je respecte les consignes des tests étalonnés ? /Oui (*hésitant*), je les respecte. Euh... // Je les respecte dans l'ensemble mais... Pour avoir une notion, en me disant que peut-être je vois trop de pathologies et que je ne veux pas avoir l'idée complètement déformée par rapport à moi ce que je ressens. Voilà. ///

E14 : Par exemple, 50 % des répondants fractionnent les tests même si ça n'est pas prévu dans les consignes...
O14 : Les fractionnent, c'est-à-dire ne font pas passer toutes les épreuves ?

E15 : Pour les tests où ça n'est pas prévu car pour certains, on peut faire passer une partie, c'est prévu dans l'étalonnage.
O15 : Oui, Oui, je ne ferai pas tout passer, ça c'est sûr.//

E16 : Et sinon, qu'est-ce que vous pensez de ce pourcentage ? 64 % des répondants qui respectent les consignes de passation...
O16 : Je crois qu'à partir du moment où on fait passer un test, c'est normal de respecter les consignes, ça me paraît évident. Par contre, ça dépend du test qu'on fait passer, s'il a été réévalué, pas réévalué. Mais de les respecter n'est pas ///. Je dirais que c'est normal, c'est classique, voilà.

E17 : Seuls 22% des répondants utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. Est-ce que c'est votre cas ?
O17 : Non.

E18 : Et pourquoi ?
O18 : Parce que c'est trop long et que ça n'a pas forcément un intérêt. Si c'est pour donner un résultat à la Caisse, c'est ce qu'on nous demande en ce moment, et de faire des beaux graphismes, des graphes, des écarts type, des...bon, des pourcentages, ça ne m'apporte rien par rapport à l'enfant que j'ai en face de moi de savoir qu'il est dans tel écart type ou pas, et ça n'apporte rien à l'enfant et à la famille. Donc c'est pour ça que je ne le fais pas. Alors que ça apportera aux Caisses de , aux statistiques, etc., ça j'en ai tout à fait conscience mais c'est un faux problème parce qu'on ne verra pas effectivement comment est l'enfant et on peut avoir une importante ou une dyslexie profonde, etc., avec quelqu'un qui le vit bien et une dyslexie de surface, légère, etc., avait quelqu'un qui le vit très mal. Donc ça, les statistiques, pfff, elles s'en fichent. Moi, c'est pas ça qui m'intéresse, c'est pas de faire des statistiques pour qui que ce soit, je dis bien pour qui que ce soit. Pour moi, c'est pour... Voilà.

E19 : Utiliser les chiffres, ce serait un peu cacher...
O19 : C'est cacher la réalité de ce qu'on vit et c'est pas ça qu'on vit, et c'est pas ça que l'enfant vit. C'est un peu comme, je compare ça aux notes en classe quand je dis aux parents, en fonction de l'école où il est, le même enfant, s'il change d'école, il peut avoir 10 de moyenne ou 14 ou 8. C'est le même enfant, avec le même devoir. Parce que les gens en face seront différents, auront une cotation différente. Bon. Eh bien là on va faire... Mais ça change pas que là, l'enfant il peut être très angoissé ou pas angoissé ! Deux gosses qui vont avoir la même cotation sont deux gosses différents et ça veut dire qu'on nie une partie essentielle de notre travail. À ce moment-là, mettons-les devant un ordinateur, faisons de la rééducation globale, etc., et c'est plus du travail, c'est pas le travail ça ! C'est autre chose ! Ça, ça ne m'intéresse pas.

E20 : Et 22 %, est-ce que c'est un chiffre qui vous étonne ?
O20 : Oui, ça devrait être beaucoup plus *(rire)*.

E21 : Plutôt moins alors !
O21 : Voilà *(rire)* !

E22 : Par ailleurs, 53 % des répondants disent qu'un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme, obtenu aux tests, est le premier ou le deuxième élément incitant à proposer une prise en charge. Or, parmi ces répondants, seuls 34 % utilisent systématiquement l'étalonnage des tests.
O22 : C'est un peu contradictoire *(rire)* !

E23 : À votre avis, comment font les 66 % restants pour déterminer un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme sans tenir compte de l'étalonnage ?
O23 : Mais l'expérience fait qu'on le sait s'il y a vraiment un écart ou pas, ça c'est vraiment que c'est une question d'expérience et d'habitude, hein. Et par rapport au type d'écrit, on sait parfaitement /, enfin je

crois, en tout cas pour moi, moi je regarde sans arrêt les programmes scolaires, je sais ce qu'ils ont dû avoir acquis, pas acquis, etc. et on sait où ils en sont par rapport à ça. Donc on n'a pas besoin, pour moi, je sais parfaitement le programme de CE2, de CM1, de CP, etc., ce qui devrait être acquis, ce qui ne doit pas être acquis, j'ai les évaluations scolaires, ça, je les ai tous les ans, ce qui doit être noté ou pas, etc., par rapport à ça et par rapport à ce que je vois de l'enfant, je sais où il en est. Donc j'ai pas besoin d'avoir un test pour me le dire. Voilà. Alors moi c'est mon expérience ! Je ne sais pas si mes collègues font la même chose que moi mais c'est vrai qu'au bout d'un certain moment, on sait. Alors que ce soit un écart trois-quarts ou deux écarts type, bon euh, chipotons sur ce qu'on veut mais je dirais que c'est une fois de plus pas l'essentiel. Alors ça c'est l'influence américaine, l'influence des statistiques. Voilà. C'est l'influence des Caisses. Bon !

E24 : Sinon, pensez-vous comme 72 % des répondants qu'il y a des tranches d'âge difficiles à tester ?
O24 : Non. Pas du tout. Il n'y a pas de tranches d'âge difficiles à tester et c'est vrai que mes collègues ont parfois du mal à tester des tranches d'âge et plus ils sont grands et plus ils ont du mal à tester. C'est pour ça qu'elles ne s'occupent pas d'illettrés. Parce qu'elles ne savent pas ce qu'elles vont pouvoir faire avec eux et comment elles vont pouvoir tester leur dysorthographie ou leur dyslexie. Mais ça c'est pas plus difficile qu'autre chose. Non, il n'y a pas de tranches d'âge difficiles. Il y a des gens difficiles, ça c'est sûr *(rire)* ! Mais il n'y a pas de tranches d'âge difficiles ! Ça les gens, oui, il y en a *(rire)* ! Mais pas les tranches d'âge, ça non, pour moi ce n'est pas un critère ! Je ne suis pas normative !

E25 : Alors si jamais vous n'avez pas de tests existants, car c'est souvent ce que disent les orthophonistes, comment vous faites pour évaluer certaines tranches d'âge ? Par exemple, pour le début du CP, on me dit souvent qu'on est en manque de tests, ou alors au collège...
O25 : Alors, on est en manque de tests, on est en manque de tests avec de dire il a deux écarts types, on n'est pas en manque de tests, d'abord de matériel, c'est pas vrai, il y a des tas de choses pour le CP, qu'est-ce qu'il faut avoir acquis pour avoir la lecture et pour rentrer dedans, etc.. D'abord en CP, il n'y aura pas de dyslexie au bout d'un trimestre ou deux. Il y aura des problèmes d'orientation spatiale, de conscience phonologique, des tas de problèmes comme ça donc on ne va pas appeler ça une dyslexie mais un trouble de la lecture. Voilà, en CP, mettons jusqu'à Pâques du CP on va dire. Après on aura peut-être d'autres choses qui vont sortir. Mais jusque là, oui. Et là on a plein de tests, c'est pas vrai, il y en a plein qui existent. Pour le collège il y en a aussi. Ça existe. Quand on parle de tests, même de Borel et la suite, vont jusqu'en 6e- lycée, tout le monde sait que la 6e- lycée correspond à la 4e actuelle par rapport à ça, donc / regardons un peu ce qui se passe ! Des tests pour les illettrés, il y en a aussi. Donc pour les classes d'âge au-dessus. Alors, n'exagérons pas, il en existe ! Maintenant, il faut aller faire la recherche pour le trouver, ça c'est peut-être autre chose parce qu'on en a moins souvent donc on ne va peut-être pas chercher et puis on aimerait peut-être quelque chose qui soit carré alors que moi, je n'aime pas les choses qui sont trop carrées. J'aime mieux les choses un peu ouvertes. Et puis tout ce qui est Chassagny va très loin au point de vue tests. Faut pas... Et puis il y a des tas de tests qu'on a pour adultes, bon, je vois encore dans ce qui est sorti, le Test Lillois, etc., qui vous disent par tranches d'âge, effectivement, toutes les connaissances que les gens doivent avoir. Même si je ne suis pas toujours d'accord avec ce qu'ils disent mais bon... Ça existe donc faut pas exagérer non plus ! Je ne dis pas qu'il y en a des tonnes mais ça existe, alors si on veut bien s'en donner la peine, on les trouve. Voilà mon point de vue *(rire)* !

E26 : Concernant toujours les troubles développementaux du langage écrit, quels tests ou épreuves vous arrive-t-il d'utiliser ?
O26 : Alors, Borel, Chassagny...

E27 : Alors je dirais plutôt en première intention, parce que bon, c'est vrai qu'après on peut entrer dans les détails. Mais le jour du bilan initial ?
O27 : En fonction de mon humeur et du temps et du gamin, je vais prendre du Borel, du Chassagny, de temps en temps le Lobrot, euh, voilà. Mais je ne peux pas dire que je vais prendre systématiquement telles choses. C'est en fonction du gamin, de ce que je vois, je vais peut-être faire un truc de Lentin, bon. Je ne peux pas dire que ce soit systématiquement toujours le même test. Parce que c'est vraiment en fonction du gamin, en fonction de ce que je sens, en fonction de son âge, je vais prendre un logiciel sur l'ordinateur, bon, qui sont testés aussi, j'en ai, et en fonction de ce que je vais sentir, je vais plutôt utiliser

ça parce que je sens l'enfant réagir comme ça. Donc je ne peux pas dire : « allez, il vient en bilan pour une dysorthographie alors on va prendre ça ! » Non, non ! C'est pas mon truc *(rire)* ! Je ne suis pas une mécanique, moi ! Je ne peux pas, je ne peux pas y arriver *(rire)* ! Ce serait peut-être plus simple et plus pratique et moins fatigant mais je n'y arrive pas. Donc tant pis *(rire)* ! Je m'adapte comme je peux *(rire)* !

E28 : Sinon, 96 % des répondants utilisent comme outil d'examen un « mélange personnel ». Comment comprenez-vous ce terme ?
O28 : Oui, ça je le comprends très bien : c'est une épreuve de tel test, une épreuve de tel autre, une épreuve qu'elles ont créée elles-mêmes, voilà, ça je le comprends très bien. Parce que les tests ne sont pas faits par des orthophonistes les trois quarts du temps mais par des psychologues, maintenant les neuropsychologues qui vont nous imposer leurs tests alors qu'ils n'y connaissent, je vais dire entre guillemets, pas beaucoup de choses par rapport à l'orthophonie ou par rapport aux troubles spécifiques. Ils restent dans la théorie et ils n'ont pas la pratique. Alors peut-être que nous, nous sommes trop dans la pratique mais, juste au milieu... Voilà.

E29: Est-ce que c'est votre cas, est-ce que vous utilisez un «mélange personnel»?
O29 : Oui, oui, tout à fait.

E30 : Et pourquoi ? Parce que comme vous dites, ce n'est pas...
O30 : Les tests ne sont pas faits par des orthophonistes pour les orthophonistes. Majoritairement j'entends. Bon, voilà. / Et puis il y a aussi, par rapport aux tests, les contraintes de temps de notre activité. S'il faut passer trois heures à faire des tests, je pense que ça n'apportera pas grand-chose à l'enfant en plus, mais en plus, dans notre temps d'exercice, oui, je n'ai pas le temps de passer trois heures pour chaque enfant que je vois en bilan. De test ! Parce qu'après il faut que je les étalonne, si je les fais passer, il faut quand même que ça serve à quelque chose, il faut être un peu raisonnable et cohérent dans sa tête *(rire)* ! Donc si on les fait passer, il faut les décoder, etc., on y repasse encore deux heures et puis après il faut faire un beau compte-rendu, on y passe encore une heure. S'il faut passer cinq ou six heures pour chaque enfant... Je ne travaille pas jusqu'à minuit tous les soirs, je travaille déjà assez. Voilà.

E31: Et comment se fait votre interprétation des résultats à votre mélange personnel ? Est-ce que c'est une interprétation plutôt qualitative ou plutôt quantitative ? Comment pourriez-vous la définir?
O31 : // Alors, comment je la définirais ? Pfff... Je ne sais pas. Elle est d'expérience, elle est de confrontation avec mes collègues. // alors je pense qu'elle est plutôt qualitative que quantitative.///ce qui ne l'empêche pas d'être très précise sur certaines choses. //oui.

E32 : De la même façon,36 % des répondants disent se créer leurs propres outils d'évaluation. Est-ce que c'est votre cas ?
O32 : Oui, il y a des choses que j'ai... Oui.

E33 : Et pourquoi ce besoin ?
O33 : Parce que je pense que c'est très différent par exemple d'écrire quelque chose en spontané que d'écrire quelque chose qui nous est donné. Hein, une dictée, un QCM, un texte à trous à compléter ou quoi, c'est quelque chose qui est très différent comme réaction par rapport à quelque chose que vous écrivez spontanément. Trouvez-moi un test qui va coter quelque chose d'écrit spontanément *(rire)*... Il n'y en a pas. Donc effectivement, et moi je pense, quand je fais un bilan, les gens écrivent toujours quelque chose spontanément, à part, en plus de leur nom, etc., un petit texte qui va être différent. Et donc ça c'est étalonné, et on voit en plus la différence, c'est important de voir la différence par rapport à quelque chose qu'on leur a donné, par rapport à quelque chose qu'ils créent eux-mêmes. Et donc effectivement, bon ben j'ai besoin d'avoir créé ça parce que ça n'existe pas. Ça n'existe pas, je dirais pour l'évaluation et le bilan. Tout le monde vous dira qu'on peut faire écrire des textes spontanément aux enfants et aux adultes mais c'est pas pris en considération dans un bilan ou une évaluation.

E34 : C'est de l'ordre de la rééducation.
O34 : C'est de l'ordre de la rééducation alors que moi je dis qu'il ne la faut pas pour une rééducation. C'est de l'ordre effectivement de l'évaluation. Parce que si on prend des jeunes, mettons qui ne sont plus

dans le primaire mais dans le secondaire ou des adultes en rééducation, ils ne vont pas avoir des choses qu'on va leur dicter tout le temps. Et donc l'évaluation elle est fausse si on se base là-dessus. Puisqu'en classe, c'est eux qui vont écrire ce que dit le prof, c'est eux qui vont faire leurs propres comptes-rendus, rédactions, etc., et c'est que c'est intéressant de voir comment ils réagissent ! Et c'est pas uniquement de voir par rapport aux tests, aux QCM, à la dictée, à ce qu'on voudra, comment ils sont.

E35 : D'accord. Est-ce que le fait d'envoyer ce terme de « outils de mesure » pour désigner ces créations personnelles vous dérange ?
O35 : Ce n'est pas un outil de mesure, c'est une compréhension globale du trouble, je dirais. C'est pas un outil. C'est pour une approche plus complète de la problématique. // Mais qui me paraît aussi importante que d'autres choses. Mais c'est pas un outil d'évaluation. Sinon, on aurait demandé à des gens de nous évaluer mais ça, ça ne peut pas s'évaluer, tout ne peut pas s'évaluer *(rire)* ! C'est bien le problème. Que les statisticiens ne comprennent pas. Évaluer le taux d'émotion d'un enfant quand il arrive au cabinet pour un bilan, ça ne s'évalue pas, ça se sent. Ça, c'est, voilà... En fonction de la décontraction des gens et aussi de l'angoisse qu'a l'orthophoniste, hein, comment elle se sent à l'aise avec des petits, des grands, des moyens, etc. C'est bien pour ça que les orthophonistes disent qu'il y a peu de tests pour les grands parce que souvent, par manque d'expérience, par manque de connaissance, par peur, elles n'osent pas les prendre donc elles, alors elles vont certaines en prendre mais elles se sentent elles-mêmes mal à l'aise. Elles sont mal à l'aise, comment voulez-vous que la personne en face soit à l'aise ? L'angoisse, elle se transmet. Ou elle se ressent en tout cas, c'est mon point de vue. Partout. Eh bien là, pareil.

E36 : On est peut-être moins préparé à recevoir...
O36 : Parce que vous en avez peut-être vus en stage, parce qu'on vous a mis, peut-être hein, des tranches d'âge dans la tête, des écarts types des choses comme ça qui font que... Vous n'êtes plus habitués à voir autre chose. Et puis, euh, je pense qu'à l'heure actuelle, dans les études, mais ce n'est pas spécifique à Nancy, loin de là, il n'y a pas plus d'évaluation entre les gens. Donc on met dans la tête des orthophonistes que c'est un travail individuel, duel, entre eux et l'enfant, entre eux et l'adulte, entre eux et leur patient, appelons le comme on voudra, peu importe. Et le regard de l'autre, la tierce personne, est gênant. Et les orthophonistes ne sont pas habitués à ça. C'est pour ça que, il n'y a qu'à voir, d'abord il n'y en a peu qui prennent des stagiaires. Pourquoi ? Parce que c'est le regard de l'autre et que, en général, qu'est-ce qu'elles disent si c'est une stagiaire ? C'est moi qui sais, elle, elle ne sait pas. Alors que les stagiaires peuvent savoir d'autres choses que nous mais nous apporter autant. C'est ce que les gens n'ont pas toujours bien compris, hein, que c'est important. Que dans la comparaison, les orthophonistes ne veulent pas travailler à deux. Parce que effectivement, c'est un peu se dévoiler. Alors on demande aux autres de se dévoiler alors que soi-même, on ne s'est jamais dévoilé. Ce qui est quand même un peu, je dirais, exagéré *(rire)* ! Mais qui est difficile à faire comprendre mais je pense que ça, c'est aussi dans la formation, dans les études. On ne vous demande pas de vous dévoiler. On vous demande d'avoir des résultats, d'abord compris des tas de choses, de savoir des tas de choses, peut-être même des choses que nous on ne sait pas. Mais, l'autre interface, c'est ça aussi.

E37 : En même temps, quand on est en stage, on a toujours le regard du maître de stage. Donc on est toujours habitué quand même à avoir un regard extérieur sur ce qu'on fait...
O37 : Oui mais c'est un regard qui est juge et parties. Vous n'êtes pas, à mon avis, de la même manière quand vous êtes en stage que si, même en étant étudiante, on vous laisse seule avec un enfant ou avec un adulte. Vous n'avez pas le même comportement, ce qui est tout à fait normal. À partir du moment où on a compris ça, nous, mais qu'aussi on peut dire au stagiaire : « attendez, vous vous faites ça mais expliquez-moi pourquoi. Et est-ce que vous avez compris pourquoi moi j'ai fait ça ? » plutôt que de dire : «moi je fais ça parce que... » et que d'admettre que l'esprit critique il est aussi important de l'avoir nous par rapport à la stagiaire que la stagiaire de l'avoir vis-à-vis de nous. Eh bien ça, c'est ce que les gens n'ont pas compris. Et ça, c'est peut-être ce que j'ai appris de Borel, parce que j'étais stagiaire chez Borel. Et ça, les gens ont beau dire tout ce que vous voudrez sur Borel, en disant c'est fermé, c'est normatif, c'est pas psy, c'est pas tout ce qu'on voudra, etc., c'est complètement faux parce que les gens n'ont jamais vécu avec elle. Vraiment comment elle était et même avec les stagiaires ! Mais ça c'est un regard qui fait que, effectivement, on a appris beaucoup de choses. Et moi j'ai eu cette chance-là. On a eu cette chance d'avoir des profs qui étaient effectivement des gens largement ouverts et ne détenant pas un savoir en disant : « moi je sais, vous vous ne savez pas parce que vous êtes étudiantes, vous devez

apprendre ». Contrairement à ce que les gens pensent, c'est des mythes, etc., quand on a vécu avec eux en tant qu'étudiants, c'était totalement à un autre esprit. Peut-être parce qu'on était moins, peut-être parce que c'était différent, etc. Il y avait une transmission du savoir... Mais qu'on retrouve, hein ! Bon, on a fait une formation avec une de mes collègues de transmission du savoir, euh, bon, on s'aperçoit qu'on était 12 professionnels, d'expérience, hein, on peut dire ça parce qu'on était tous maîtres de stage et profs depuis des années. Ça a marché une année, c'était un type extraordinaire qui nous a fait réfléchir sur la transmission du savoir, eh bien ça n'a pas été reconduit parce que ça m'intéressait pas les jeunes. Et c'est, à mon avis, regrettable. Ce n'est pas parce que l'on a un savoir que l'on sait le transmettre.

E38 : Mais c'est peut-être aussi que pour l'instant il y a peu d'orthophonistes qui ont une grande expérience donc ça leur tient peut-être plus à coeur de le transmettre, alors que maintenant il y a tellement plus d'orthophonistes qui sont peu formés qu'il n'y a peut-être plus ces valeurs-là...
O38 :Je crois qu'il y en a beaucoup qui veulent du pouvoir et se faire mousser *(rire)* ! Mais bon, voilà ! C'est mon point de vue *(rire)* !

E39 : J'en reviens à mes questions !
68 % des répondants souhaiteraient que le domaine du repérage et du dépistage soit développé dans la recherche. Est-ce que c'est votre cas ?
O39 : Alors, je dirais oui, que ce soit développé dans la recherche, dans la recherche spécifiquement orthophonique ou en collaboration avec d'autres. Mais qu'il y ait des orthophonistes dedans. Tous les tests qui sortent à l'heure actuelle sont faits par des neuropsychologues ou sont faits par des orthophonistes dans un but où je mettrais plein de suspicion... Je suis très claire là-dessus, on en reparlait avec mes collègues cette semaine, bon *(rire)*... C'est vrai que tous les tests qui sortent faits par des orthophonistes, ce sont des orthophonistes qui ont monté des sociétés. C'est dans l'air du temps de faire des tests, c'est ce que nous demandent les Caisses, etc., bon, c'est dans l'air du temps mais pourquoi elles montent des sociétés ? Pour se ramasser du fric... C'est sûr qu'elles ont sûrement réfléchi mais elles ont réfléchit dans leur coin. Alors le jour où il y aura vraiment une recherche qui sera avec une ouverture d'esprit, je dirais, pas une concurrence, une ouverture d'esprit avec les neuropsychologues, les psychologues, des orthophonistes ensemble, oui, je dirais que c'est intéressant. Si c'est pour faire des tests, soit les orthophonistes d'un côté, soit les neuropsychologues de l'autre et tout le monde se bouffe la rate, pour dire le mien il est meilleur, le mien il est plus valable, je dis non, ça ne sert à rien. Voilà. Et c'est ce qu'on voit à l'heure actuelle. Et on est inondés de propositions de tests, inondés ! Et ils sont très, ce qui me paraît grave, ils sont tous très spécifiques. On va faire un test pour telle activité, dans ce que vous faites, mettons on va appeler ça la dysorthographie ou la dyslexie, peu importe, mais on va prendre, on va faire un test pour une partie du trouble : la conscience phonologique. On va faire un test pour l'axe grammatical, on va faire un test pour la discrimination, on va faire un test pour le vocabulaire, on va faire un test pour, etc. Mais quelque chose qui est global, on n'en voit pas.

E40 : Et justement, comment s'est votre choix des tests que vous employez ?
O40 : // Alors mon choix s'est fait par, d'une part ce que j'avais appris en fac, c'est sûr, avec mes profs et mes maîtres de stage, c'est sûr. Ce que je trouvais intéressant, j'ai gardé. Ce que je trouvais inintéressant, j'ai mis de côté. Et puis de la confrontation avec mes collègues quand même parce que j'ai quand même été prof pendant huit ans sur la dyslexie-dysorthographie *(rire)* ou dix ans peut-être, donc avec les collègues avec qui je faisais les cours. On a quand même réfléchi sur ce que l'on allait proposer aux étudiants, ce que nous on avait recherché et qui existait et en réalité ce qu'on utilisait réellement dans notre cabinet par rapport à ce qu'il existe. Donc j'ai découvert certaines choses que mes collègues utilisaient et que je n'utilisais pas, que j'ai prises, et elles réciproquement et voilà. Parce qu'on avait quand même fait un groupe de travail, qui continue toujours d'ailleurs. Donc ça c'est la confrontation avec vraiment les collègues sur le terrain.

E41 : Et plus spécifiquement, comment vous estimez qu'un test vous convient ? Sur quoi vous vous basez finalement pour le choisir ?
O41 : Qu'il soit simple, rapide et qu'il soit global. Et pas spécifique d'une chose. Parce qu'après, lors de l'évaluation, enfin du bilan j'entends, parce qu'après je pourrais prendre une partie de tests pour approfondir quelque chose sur un problème spécifique, pour voir effectivement, mais lors d'une première séance ou lors d'une séance, voir si par rapport à mon idée ou ce que je suis en train de faire pour mon

travail, c'est réellement là que ça pèche. Mais au départ, je veux quelque chose de global et de généraliste parce que sinon je vais me perdre dans tout ça et je vais me perdre dans une évaluation qui va être fine pour quelque chose mais qui ne va pas être globale, donc je ne vais voir qu'un aspect. Alors que moi au départ je veux me faire une idée générale, c'est ça qui m'intéresse.

E42 : Au travers des réponses au questionnaire, les termes d'« activités métacognitives et métalangagières » apparaissaient mal connus par les répondants. Est-ce que vous connaissez ces termes ?
O42 : Oui.

E43 : Est-ce que vous les employez ?
O43 : Alors, euh, je l'emploie quand je travaille avec mes collègues, je ne l'emploie pas toujours parce que les parents et l'enfant, ça ne leur apporte rien, ils ne savent pas ce que c'est. Quant aux médecins, quand on leur envoie un compte-rendu, pfff, ils en savent encore moins que rien et ça ne les intéresse pas. Donc voilà. Alors quand je travaille avec mes collègues, oui. Mais non ! Voilà.

E44 : Et comment pourriez vous les définir ?
O44 : Alors que «métalinguistique » effectivement, la réflexion sur la linguistique, ce que c'est, etc., c'est la réflexion sur soi-même et « méta... », je ne sais pas ce que vous m'avez dit, « méta... »...

E45 : « Métacognitives » et « métalangagières »...
O45 : Bon, « métalangagières », réflexion, pareil, sur le langage, « métacognitives », réflexion sur l'état de la pensée et la manière de réagir par rapport à ça. Est-ce qu'on est capable, etc.. Mais ce sont des choses qui existent dans les tests pour... adultes, on va dire, ou illettrés, comme on veut, hein, donc dyslexie, appelons illettrés ou pas, parce que là-dessus on peut s'amuser. Sur les grands dyslexiques, alors si on parle de tranches d'âge, etc., dans tous les tests, il y a dans la grille « quelle est la position de l'adulte ou de l'adolescent par rapport au métalangage, par rapport à la métalinguistique ? ». C'est dans la grille.

E46 : Donc c'est quelque chose que vous utilisez ?
O46 : Oui !

E47 : Avec les enfants aussi ?
O47 : Oui, je l'utilise ! Mais ça ne veut pas dire que je vais en parler lors du bilan. Je fais une différence parce que j'estime que dans chaque profession on a un langage qui est notre langage spécifique mais qui n'apporte rien quand je le traduis aux parents ou à l'enfant. Ça c'est notre jargon à nous, je dirais. C'est pas le jargon qui intéresse, ni un instit quand je vais discuter avec lui ou quoi. Ca, ça fait bien dans la profession de parler de... Voilà.

E48 : Par rapport aussi à la littérature, à ce que l'on peut trouver comme articles.
O48 : Oui mais ça, ça nous intéresse nous ! Ça nous intéresse nous pour notre connaissance, pour notre formation. Mais ça n'intéresse pas le patient, ça n'intéresse pas sa famille... Donc lors de l'évaluation, c'est pas ça qui les intéresse... Et moi j'ai à répondre à une demande, je n'ai pas à faire par rapport à ma profession, par rapport à ma connaissance. Ça ne veut pas dire que je ne vais pas l'utiliser /. Mais ce n'est pas ça l'essentiel. Moi je suis là pour répondre à une demande. Alors y répondre, ça veut dire positivement ou négativement, ça ne veut pas dire que tous les gosses que je vais voir je vais les prendre en rééducation ! Mais bon, voilà, ce n'est pas du tout... Je ne suis pas là pour en mettre plein la vue aux parents en disant : « moi j'ai une connaissance, vous ... (*Sifflement*) ! » C'est ça ! Si on emploie ces mots-là... Ou alors il va falloir leur expliquer ce que ça veut dire. Autant ne pas les employer et aller directement à quelque chose qu'ils comprennent et qui soit clair. Le plus d'efficacité possible, le plus rapidement possible, le plus compréhensible possible.

E49 : Sinon, concernant maintenant la prise en charge : est-ce qu'à l'issue d'un bilan de langage écrit, il vous arrive d'estimer qu'une prise en charge orthophonique n'est pas nécessaire ?
O49 : Oui.

E50 : Et dans ce cas, pourquoi ?
O50 : Pourquoi ? Parce qu'il y a une angoisse quelque part pour certains et qu'il n'y a pas réellement de dyslexie-dysorthographie. Quand il y a un problème au niveau du comportement de l'enfant ou du comportement de sa famille, donc ça ce n'est pas de mon domaine. Certains ne sont pas, alors si on prend, moi je pense notamment aux adolescents, ne sont pas prêts à entamer une rééducation, ça ne veut pas dire qu'ils n'en ont pas besoin. Mais ils ne sont pas prêts. Donc s'ils ne sont pas prêts, ça ne sert à rien. Je leur laisse la porte ouverte mais ça ne veut pas dire que je ne dis pas qu'ils n'en ont pas besoin, mais ça ne veut pas dire que je vais les prendre en charge. Je fais la différence entre un besoin qui est réel, que j'ai constaté, et puis une demande. Et s'il n'y a pas vraiment une demande, la porte elle est ouverte. Elle n'est pas fermée mais il n'y a pas forcément de prise en charge. Et idem pour les adultes.

E51 : Et quand vous estimez qu'une prise en charge n'est pas nécessaire, que dites-vous aux parents pour leur présenter la chose ?
O51 : Alors je leur dis qu'effectivement, ça c'est pas, ça peut ne pas être de mon ressort. Alors je peux les adresser soit aux centres que je connais, soit chez un psy, soit autre chose. Voilà. Mais je leur explique qu'effectivement, non. Ou qu'ils étaient inquiets pour rien, que j'espère que ça les a rassurés mais que leur gamin n'a pas besoin de rééducation orthophonisque.

E52 : Et dans ce cas, les autres alternatives ? Vous dites des centres, des psychiatres... Qu'est-ce que vous pouvez être amenée à proposer autrement ?
O52 : Soit dans un centre, soit un psy. Pas d'autres alternatives. Si, psychomotricité, bon, c'est dans des centres. Quand je dis « centre », je sais pourquoi, c'est parce qu'il y a une prise en charge globale, différente.

E53 : Maintenant, concernant un domaine plus large, l'harmonisation des pratiques, enfin tout ce qui se passe en ce moment.
Parmi les répondants au questionnaire, 74 % disent connaître l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé, l'ANAES. Est-ce que vous connaissez ?
O53 : Oui.

E54 : Par quel biais ?
O54 : Par tout le courrier qu'on reçoit, on en est inondé !

E55 : Est-ce que vous connaissez ses indications concernant le langage écrit chez l'enfant ?
O55 : Oui. Je suis quand même allée à Paris travailler, et on était peu de Lorraine, sur tout ce qui se passe et écouter les conférences de ce qui se passait à ce niveau-là. Il n'y a pas que le courrier quand même, je suis quand même allée voir à Paris, voir réellement ce qui se passait et ce qui se disait *(rire)*. Quand même, quand on est en recherche, on y va jusqu'au bout, on se déplace, on va chercher l'information.

E56 : Parmi les répondants au questionnaire, 45% étaient au courant de ces indications et seulement 24 % d'entre eux disent tenir compte de ces indications. Est-ce que c'est votre cas et dans ce cas, pourquoi ?
O56 : Alors, tenir compte de ces indications, euh //. Je dirais que je n'en tiens pas compte parce que ça n'a pas changé ma pratique, honnêtement. Voilà. Pas réellement changé ma pratique et je n'ai pas l'intention vraiment de la changer.

E57 : Est-ce que vous estimez que votre pratique jusqu'à présent correspond à ces indications ?
O57 : Dans une certaine mesure seulement je dirais /.

E58 : Et pourquoi dans ce cas ?
O58 : Parce que ça oublie tout un côté de l'orthophonie pour moitié la personne et tout ce qui est le côté relationnel. Je pense qu'il y a un côté très, je dirais, normatif pour arriver, alors si je vais jusqu'à l'excès, je pense que pour l'instant le gros de la réflexion est sur le bilan, l'évaluation, mais je pense qu'à terme c'est dangereux parce qu'à terme ce sera aussi pour telle pathologie, il y a tel type de rééducation à faire, qui doit être fait en tant de séances et de telle manière. Et mettons des robots en face des enfants, en face

des adultes, des robots ou des techniciens je dirais. Et moi je me sens... J'ai une technique mais la technique ne fait pas tout. Il en faut, je suis tout à fait d'accord, mais il en faut la plus large possible et si tout le monde doit faire tout le temps pareil, la même chose, on n'est pas tous pareils, on ne réagit pas tous pareil. J'ai une collègue, mon associée, elle ne réagit pas comme moi et pourtant c'est mon associée. Elle ne fait pas les mêmes types de rééducation que moi avec, si on prend le même enfant, parce que ça nous est arrivé, on ne réagit pas pareil. Alors que je pense que la norme actuelle et ce que l'on veut nous faire faire, c'est ça. Et ça, j'espère être à la retraite avant *(rire)* ! Voilà ! On en parlait avec mes collègues l'autre jour, en groupe, et on le sent, alors peut-être parce que nous on a déjà une certaine expérience, on est déjà d'un certain âge et on a pratiqué d'une certaine manière, et je crois que ce n'est pas, contrairement à ce que disent les gens, ce n'est pas qu'on ne peut pas se remettre en cause. Parce que sinon on ne continuerait pas à faire de la recherche et ce qu'on fait, en tout cas dans le groupe d'orthophonistes qu'on est, mais par contre cette norme-là on ne l'accepte pas. Et moi je la refuse dans la conscience que j'ai de l'orthophonie. Voilà. Et ça, ça me paraît grave.

E59 : Sinon, vous avez reçu une plaquette de l'Assurance-Maladie vous proposant de signer un « Contrat de Pratique Professionnelle ». Donc je voulais savoir si vous en aviez pris connaissance de ce contrat...
O59 : Oui.

E60 : ... et ce que vous en pensiez.
O60 : Eh bien je suis contre, c'est pour cela que je ne l'ai pas signé *(rire)*. Parce que c'est, j'en ai discuté quand même, j'ai téléphoné à la Caisse et j'ai discuté avec les responsables de la Caisse. Donc ce n'est pas une non-connaissance et une ignorance. Alors, ce qu'ils nous proposent, moi j'estime faire mon boulot correctement donc je n'ai pas besoin de signer un contrat pour ça : je fais mes comptes-rendus, je je les fais correctement de mon point de vue, hein. Par contre, c'est en échange de fric, alors ça ça m'horripile parce que je pense que ça met une mentalité affreuse dans la profession. Vous signez, vous aurez de l'argent et vous irez à des formations qui sont toutes fermées. C'est-à-dire que ce sont les mêmes formations dans toute la France et ce sont les mêmes choses. Alors moi je leur ai dit OK mais est-ce que par exemple vous faites des évaluations par rapport à l'autisme qui est une de mes marottes ? Ah ben non ! Et est-ce que vous en ferez ? Ah ben non, il n'y a pas de demandes. Ah ben oui, voilà, vous voulez mettre toutes les orthophonistes dans la même norme. C'est pour ça que je refuse de le signer. Mais euh, la Caisse reconnaît que quand on discute avec les gens, quand on n'est pas à niveau national, fermé, etc., quand on discute avec les gens de la Caisse de M., ils disent effectivement vous avez raison. Et en plus, ce n'est qu'un leurre : ce n'est pas parce que vous allez à une formation que vous allez utiliser le matériel que l'on va vous donner. C'est attirer les gens pour en faire quelque chose de très normatif, fermé. Il n'y a pas... Je l'aurais peut-être signé si l'on avait proposé en échange, parce que là c'est aller en échange à une formation. Alors on s'aperçoit qu'en plus, si simplement vous êtes inscrit mais qu'elle est complète, vous avez quand même votre pognon, donc c'est vraiment une histoire de fric et deuxièmement, que ce sont les mêmes formations : si vous allez à quelque chose, moi j'ai suivi de tas de formations qui ne sont pas faites que pour les orthophonistes, si vous avez l'esprit un peu plus large, eh bien ce n'est pas pris en compte. Ce n'est pas : « Allez vous former », c'est ça qui me gêne dans le fond, ce n'est pas « allez-vous former » et là je dirais OK, c'est normal qu'on se forme, quel que soit notre âge, quelle que soit notre expérience, c'est « formez vous dans telle chose que nous on vous propose, fermée ». Et moi je dis non. Je dis non. Et on en parlait parce que j'ai une collègue qui fait un DU sur les implants cochléaires et les bilans qu'on va faire d'évaluation d'enfants sourds avec des implants cochléaires, ce n'est pas reconnu par la profession ! Et ce n'est pas reconnu par les Caisses ! Pourquoi ? Alors que c'est important ! Dieu sait si on vous rabâche les choses avec... C'est quand même... l'évolution de la profession c'est les implants, on le sait ! Pour les sourds, pour les devenus sourds, pour les...petits, eh bien ça ce n'est pas pris en compte ! Parce que tout le monde ne fait pas la rééducation d'enfants avec des implants cochléaires ! Moi je prends des petits autistes, des jeunes, je me forme là-dessus, ce n'est pas reconnu par la profession ! Alors je dis non ! Laissez l'ouverture et la diversité ! Et quand on veut m'enfermer dans un carcan, je dis non, voilà !

E61: Et justement dans ce contrat qu'est-ce que vous pensez du fait d'évaluer l'impact d'une formation obligatoire sur la pratique professionnelle?
O61: C'est ridicule. C'est ridicule ! Je viens d'en suivre une, de formation. D'abord je trouvais que, je

voudrais bien que les Caisses vérifient à qui elles donnent des sous parce qu'ils nous prennent pour des étudiants quand, dans une formation, on me refait un cours sur le développement du langage... Qu'on me fasse un rappel à la limite, je veux bien un rappel d'une heure mais quand j'ai une journée entière sur le développement du langage, je bous ! Je me dis qu'on me prend pour une idiote! Voilà. Et qu'après on va me parler pendant une heure ou deux du bilan du langage avec tel outil, OK, et puis qu'après on va me parler d'autres choses, d'autres langages, d'autres... Je ne suis pas venue pour ça ! Et qu'en plus, ça ne veut pas dire que je vais utiliser leur matériel.// donc... Voilà ce que j'en pense *(rire)* ! Mais je ne suis pas la seule! Et on a fait notre évaluation, nous, en disant pourquoi on était plusieurs à vouloir aller à une de ces formations et pourquoi on a été très déçu, certaines ne sont pas venues à la deuxième session d'ailleurs, carrément... Et après, on a fait la comparaison entre, effectivement, les jeunes étudiantes ou les jeunes sortants de la profession et les anciennes et on n'a pas du tout les mêmes réactions. Et par rapport aux gens qui aiment les choses très carrées et très fermées, ça leur convient. Les gens qui ont un sens plus ouvert, ça ne leur convient pas du tout.

E62: 28 % des répondants souhaiteraient que se développent des évaluations des techniques de rééducation. Donc je voulais savoir ce que vous en pensiez...
O62: Je suis contre. Je suis contre. L'évaluation, elle est faite comment ? Elle est faite par la satisfaction des gens, où ils en sont, est-ce que vous savez cinq ans après, dix ans après où ils en sont, là c'est une évaluation réelle. C'est pas une évaluation...qu'est-ce qu'on veut faire? on veut faire une évaluation...ce que je vous disais tout à l'heure, tel type de pathologie, tel type de rééducation, ça marche en tant de séances. C'est nier la personne et moi je ne peux pas être d'accord avec ça! Par contre, qu'on évalue l'impact de ce qu'on a fait cinq ans,10 ans après, de voir effectivement où en sont les gens, eh bien je dis que quand on a une expérience professionnelle, pourquoi j'ai des enfants de gens qui viennent en rééducation, pourquoi le bouche-à-oreille, le gens continuent de venir ici et pas ailleurs, etc. Ça c'est une évaluation de ce que je fais ! Beaucoup plus importante. Pourquoi l'instit Intel ou le médecin Intel dit : « Eh bien moi j'ai vu les résultats de ce qu'elle a fait, etc. ». Oui. J'y crois plus que l'évaluation par rapport à une pathologie. Ça me paraît plus important.

E63: Et sinon, est-ce que vous souhaiteriez une harmonisation du bilan langage écrit ? Et de quel ordre ?
O63 : Je ne la souhaite pas. Je ne la souhaite pas parce que... Je dirais que c'est un peu, la comparaison que je fais tout le temps quand on en discute sérieusement, c'est...euh... est-ce qu'il y a une méthode de lecture ? On arrive à dire que non: il y a un instit X. où Y. qui se sent bien avec telle méthode et qui va faire passer les choses correctement mais si on lui impose telle méthode de lecture qu'il ne sent pas, aussi bon instit sera-t-il, il y a quelque chose qui va moins bien passer. Et donc, il y aura d'autres problèmes qui vont se poser derrière. C'est pareil en orthophonie. Est-ce qu'on est des mécaniques ? Ce n'est pas... je dirais... surtout sur la dyslexie-dysorthographie... il n'y a pas une seule technique qui est valable. Et même avec une technique, je vais forcément, moi, réagir en tant que personne orthophoniste et en plus j'ai une personne en face de moi. Alors ce n'est pas comme un acte chirurgical où vous avez telles choses parce qu'il y a tel truc. Ce n'est pas comme ça, ce n'est pas de la mécanique quand même ! C'est pas aussi chirurgical que ça.// Malheureusement, ou moi je dirais heureusement, j'ai en face de moi un humain et je suis quelqu'un d'humain, même si je suis orthophoniste! Et c'est nier tout ça. Alors je ne peux pas ! Si c'est pour arriver à ça, je m'en vais de la profession *(rire)* ! Voilà ce que je dis ! Et honnêtement, je crois que je ne suis pas la seule à le penser! Maintenant, peut-être qu'il y en a qui n'osent pas trop le dire... Parce que ce n'est pas dans l'air du temps. Mais peu m'importe. Je n'ai plus rien à prouver, moi, dans la profession alors *(rire)*... Voilà. Ça aussi peut-être: c'est une question d'expérience. Moi je n'ai rien à prouver là-dedans, ma conscience, je l'ai, en 30 ans d'expérience. Et je n'ai pas besoin d'aller prouver à droite à gauche...

E64: Concernant maintenant les recherches actuelles sur les troubles développementaux du langage écrit : est-ce que vous vous tenez au courant ? Et pourquoi ? Et par quels moyens ?
O64: Alors, oui, je me tiens au courant parce que je bouquine beaucoup. Je me tiens au courant par, d'une part les bouquins, par les formations que je fais. J'en fais quand même encore mais pas forcément spécifiquement orthophoniques. C'est-à-dire que je vais à des endroits où il n'y a pas forcément que des orthophonistes. Et puis par l'échange avec mes collègues, parce qu'on a quand même un groupe de travail là-dessus. Par des confrontations avec des collègues qui travaillent. Ça me paraît très important.

E65: Et est-ce que les données de la recherche font évoluer votre pratique ? Est-ce que ça vous apporte...
O65 :Oui! Oui, il y a des choses que je ne faisais pas avant que je fais maintenant, il y a des choses que j'ai abandonnées, oui, forcément.

E66: Est-ce que vous estimez qu'à l'heure actuelle la recherche répond à vos besoins ?
O66: (*réfléchit*) Pas... Pas totalement, c'est sûr.

E67: Concernant spécifiquement le langage écrit.
O67: Oui, oui! Non, pas totalement non plus. Parce qu'elle est très...euh... je dirais... très spécifique à chaque fois concernant le langage écrit, sur un des aspects et elle n'arrive pas à globaliser. Alors que nous, on ne peut pas avoir qu'un des aspects, on est obligé de globaliser. Et il n'y a pas, par rapport aux études qui sont faites, une globalisation après. Elle s'arrête à chaque fois à un aspect. C'est ce qu'on retrouve à chaque fois, l'absence de globalisation.

E68: Et que penseriez-vous de la création d'un pôle de recherche orthophonique ?
O68: Très bien, à condition qu'il soit ouvert et pas spécifiquement orthophonique. C'est-à-dire qu'il peut y avoir un pôle de recherche orthophonique mais avec d'autres professions, une ouverture. Ce que je reproche beaucoup, c'est que ce soit fermé, dans un sens ou dans un autre.

E69: Et qu'est-ce que vous pensez que ça pourrait apporter de plus par rapport à ce qu'il existe maintenant ?
O69:Ah, une ouverture d'esprit et une reconnaissance de l'orthophonie, c'est sûr ! Réelles.//

E70: OK! Eh bien voilà, j'ai terminé avec mes questions ! Alors je ne sais pas si vous avez quelque chose à ajouter par rapport aux définitions du départ ou à ce dont nous avons parlé ensuite ?
O70: Non. Non, je n'ajouterai à rien par rapport à ça. Par rapport à autre chose par contre: j'aimerais bien voir après les résultats de ce que ça donne.

E71: Oui, bien sûr !
O71: Par curiosité !

E72: D'accord ! Eh bien je vous remercie !

ENTRETIEN n°8

E1: Donc pour commencer, je vais vous demander comment vous pourriez définir la notion d'évaluation en orthophonie, de manière générale ?
O1: D'accord...Euh... Faire un état des lieux...euh... Voir ce qui fonctionne, ce qui ne fonctionne pas. À quel point ça fonctionne et à quel point ça ne fonctionne pas. Oui, état des lieux, je pense que... Enfin, c'est ce qui me semble le synonyme le plus adéquat. Je crois que c'est un peu tout ce que je peux dire sur l'évaluation *(rire)* !

E2: Et est-ce que vous faites une différence avec le terme de « bilan » ?
O2: Pas bien je dois avouer.

E3: Pour vous ça englobe la même chose ?
O3: Ben, le bilan comprend pour moi une anamnèse et une partie de... de tests. Donc peut-être qu'on pourrait dire que l'évaluation, c'est davantage les tests et dans le bilan, j'incluerais davantage l'anamnèse, peut-être, en plus. Le bilan, ce serait plus anamnèse plus évaluation, voilà.

E4: Sinon, à l'issue d'un bilan, est-ce que vous dites que vous posez un diagnostic ou vous préférez employer un autre terme ? Est-ce que vous dites que vous faites plutôt une synthèse ou vous employez un autre terme qui vous va mieux ?
O4: Euh, je dis voilà les résultats du bilan. Quand il s'agit d'une dyslexie- dysorthographie, je dis... J'ai dû assez rarement employer le mot "diagnostic" mais ça a dû m'arriver. Ce n'est pas celui que j'emploie le plus, je dis plutôt "résultats du bilan".

E5: D'accord... Sinon, la nomenclature générale des actes professionnels stipule que les orthophonistes sont habilités à conduire des « rééducations des pathologies du langage écrit ». Comment pourriez-vous définir ce terme de « pathologies du langage écrit »?
O5: Alors ! Pour moi il y a...euh, comment vous dire ça ? En incluant les handicaps ou..? De manière générale ?

E6: Disons les patients que vous voyez en libéral.
O6: D'accord. Alors pour moi, il y a les réelles dyslexies - dysorthographies qui rentrent dans les critères 18 mois ou deux ans de retard d'âge de lecture. Et il y a les autres, que je qualifierais plus de retards, qui se retrouvent plus souvent dans ce que je rencontre moi en libéral, chez des personnes qui ont, comment dire, un milieu socioculturel peu élevé je dirais. Mais ça peut très bien être juste, c'est ce que je vois le plus souvent mais je sais que ça marche aussi dans un milieu socioculturel plus élevé mais ce n'est pas forcément une dyslexie-dysorthographie, c'est juste: il a un peu de mal à se mettre en route, en gros, voilà.

E7: D'accord. Et qu'est-ce que vous employez comme termes pour les désigner ?
O7: Alors, quand c'est une dyslexie -- dysorthographie, je dis ce que c'est, j'explique ce que ça veut dire, je dis le type si j'ai fini tout le bilan,euh... J'explique ce que ça veut dire donc quel type, qu'est-ce que ça veut dire comme trouble. Et quand c'est les autres choses, j'emploie le terme de "difficultés", "difficultés d'acquisition du langage écrit".

E8: Est-ce que vous connaissez les termes de « troubles spécifiques » et « troubles secondaires » ou « troubles non spécifiques »?
O8: Alors, " spécifique " oui, " non spécifique " aussi, " secondaire " oui, secondaire à une pathologie j'imagine ?

E9: Vous pourriez les définir éventuellement ?
O9: Alors, " troubles spécifiques "... d'acquisition du langage écrit, j'imagine. Alors pour moi, ce sont les dyslexies -- dysorthographies. " Non spécifiques ", c'est par exemple, quand il y a d'autres choses qui sont atteintes. Là tout de suite, je n'ai pas d'exemple. Mais... Euh..... Oui, je n'ai pas d'exemple ! Et "secondaires", c'est par exemple... je ne sais pas...

E10: En fait, « secondaire » est un synonyme de « non spécifique ».
O10: Ah, d'accord! C'est pour ça que forcément ça n'arrivait pas ! C'est pour ça que je n'arrivais pas classer ! Parce que du coup je ne voyais plus de différence ! D'accord !

E11: Sinon, de quels éléments avez-vous besoin pour poser un diagnostic justement de dyslexie - dysorthographie?
O11: Pfff! Plein de trucs !

E12: En général, vous vous basez plutôt sur des données quantitatives ou qualitatives ou....?
O12: Les deux.

E13: D'accord...
O13: Est-ce que vous avez besoin d'une réponse plus précise pour cette chose-là ?

E14: Je vais peut-être en apprendre davantage par la suite parce que justement je voudrais qu'on parle des outils d'évaluation, donc les tests, épreuves, etc. Donc je vais vous proposer quelques résultats obtenus au questionnaire et puis vous me donnerez votre avis éventuellement!
O14: D'accord !

E15: 96 % des répondants disent que ces outils d'évaluation servent à établir un diagnostic. Cependant, 72 % disent que ces outils servent à mesurer les performances de l'enfant. Donc en fait ma question, ce serait: à votre avis, quels autres renseignements que la mesure des performances peut apporter un test ?
O15: ça peut apprendre comment fonctionne l'enfant. Par exemple, dans le cadre du langage écrit, quelle voie il utilise préférentiellement, comment il peut compenser éventuellement. Oui, comment il fonctionne, en plus de mesurer à quel point il est en retard ou à quel point il est à l'heure.

E16: D'accord... Sinon, 64 % des personnes répondantes disent souvent respecter les consignes de passation des tests étalonnés ou épreuves standardisées. Est-ce votre cas et pourquoi ?
O16: Ben, j'essaye le plus possible parce que je pense qu'on ne peut pas utiliser correctement un test, enfin, comment dire ? Si c'est un test qui a été étalonné, ça ne sert à rien d'utiliser l'étalonnage si on n'utilise pas les conditions exactes de passation dans lesquelles ont été faites l'étalonnage. Sinon on ne peut pas l'utiliser, scientifiquement ce n'est pas valable.

E17: Par exemple, 50 % des répondants fractionnent les tests même si ça n'est pas prévu dans les consignes. Qu'en pensez-vous ?
O17: Je ne pense pas que ça me soit déjà arrivé, parce qu'en plus de mon sens clinique qui n'est pas énorme puisque je n'exerce pas depuis longtemps, je préfère qu'il y ait une mesure chiffrée. Si les choses ne sont pas décomposables, je préfère ne pas le faire. En plus, je pense que si ce n'est pas décomposable, c'est qu'il y a souvent une raison dans la constitution du test lui-même donc qu'il vaut mieux passer toutes les choses pour pouvoir faire des corrélations entre les différentes épreuves. Donc j'essaie de ne pas découper.

E18: D'accord... Et 64 % des répondants qui respectent les consignes de passation, ça vous semble... ? Qu'est-ce que vous pensez de ce chiffre ?
O18: Mmmm... Peut-être il faudrait essayer de respecter davantage les consignes (*ton amusé*) ! Mais je pense qu'il y a beaucoup de personnes qui n'ont pas eu l'habitude d'utiliser les tests de façon très carrée, très scientifique et qu'elles faisaient beaucoup confiance à leur sens clinique, qui est sans doute très bon, ça ce n'est pas la question. Juste que je pense que quand on utilise un test, il y a une façon particulière de l'utiliser et qu'il vaut mieux la respecter parce que sinon, du coup, il est moins valable je pense.

E19: Sinon, autre résultat : seuls 22% des répondants utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. Est-ce que c'est votre cas et pourquoi ?
O19: Non, j'utilise systématiquement l'étalonnage.

E20: Et pourquoi?
O20: Parce que je pense que c'est important de pouvoir situer l'enfant par rapport à la norme, entre guillemets, parce que je pense que ça ne suffit pas de... Enfin, ce n'est pas assez précis, à mon sens, de dire: "il me semble qu'il est un petit peu en retard". On ne peut pas dire à quel point il est en retard et je trouve ça difficile après de mesurer les progrès du coup, parce que si on utilise le même test dans le bilan de renouvellement par exemple, on peut bien voir où il a progressé, où il a stagné. Si on a une mesure chiffrée dès le départ, c'est quand même plus facile pour pouvoir mesurer les progrès.

E21: Est-ce que c'est un chiffre qui vous étonne 22 % qui utilisent l'étalonnage ?
O21: Non. Pas du tout ! Non parce que je connais des des gens qui exercent l'orthophonie depuis longtemps et qui redécouvrent, entre guillemets, les tests aujourd'hui avec la notion d'étalonnage, qui réapprennent, enfin apprennent ou réapprennent, je ne sais pas, à les utiliser, qui ne les utilisaient pas du tout dans leur pratique auparavant.

E22: Vous pensez que ce sont les personnes qui exercent depuis un certain temps ?
O22:Oui. Dans leur formation, enfin, je sais que dans leur formation, ça n'avait pas été aussi, comment dire ? On leur avait mis moins la pression que les dernières personnes sorties et celles qui sont en train d'apprendre aujourd'hui. Je pense que c'était moins... moins important. L'aspect scientifique était moins important, oui c'est ça.

E23: Sinon, 53 % des répondants disent qu'un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme, obtenu au test, est le premier ou le deuxième élément incitant à proposer une prise en charge. Parmi ces orthophonistes, seuls 34 % utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. Donc à votre avis, comment font les 66 % restants pour déterminer un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme ?
O23: (*sourit à l'énoncé de ma question*) Euh, je pense que c'est au nez ! Au sens clinique, essentiellement.

E24: Est-ce que vous pensez, comme 72 % des répondants, qu'il y a des tranches d'âge difficiles à tester ?
O24: Oui!

E25: Dans ce cas, lesquelles ?
O25: Pour le langage écrit ?

E26: Oui, pour le langage écrit.
O26: Les tout début du CP.

E27: Alors pourquoi ?
O27: Parce qu'ils sont en plein apprentissage justement. Alors quand on vous les amène en octobre et qu'ils ont fait un mois et demi de CP... S'il n'y a pas vraiment de grosses difficultés dans les prérequis, c'est la chose essentielle qu'on va pouvoir tester parce que le langage écrit au bout d'un mois et demi de CP, c'est un peu difficile ! Mais je trouve ça délicat. Même si les prérequis sont parfois un peu tangents mais pas tout à fait pathologiques, je trouve ça difficile de décider d'une prise en charge.

E.28.: Donc le début de CP. C'est tout ?
O28: Mmmm... Oui, essentiellement début CP. Non le reste, je trouve que c'est plus facile parce qu'ils ont eu plus d'apprentissage, plus de possibilités d'acquérir le langage écrit , plus d'enseignement.

E29: Sinon, comment vous y prenez-vous pour cette tranche d'âge ?
O29: Pour la tranche d'âge du CP ?

E30: Oui.
O30: Alors, ben, une anamnèse. Est-ce que vous voulez un détail des épreuves ?

E31: Non, éventuellement ce que vous testez.
O31: Alors, pour ce qui concerne le langage écrit, j'essaie de demander si les parents savent quelle méthode de lecture est employée. Je demande s'il y a déjà des sons qui ont été abordés, lesquels. Et du coup, avec le peu de sons que l'enfant connaît, je regarde s'il les identifie, s'il peut les écrire, j'essaie de combiner 2-3 trucs. Pour le langage écrit, je ne pense pas qu'on puisse faire beaucoup plus. Je lui demande ce qu'il sait écrire spontanément. Après je teste tous les prérequis du langage écrit, le langage oral, la mémoire, l'espace, le temps, le schéma corporel, la mémoire à court terme, à long terme, la discrimination auditive, la discrimination visuelle... J'aimerais bien avoir le temps de faire passer des épreuves de Piaget mais je n'ai pas le temps ! Euh, j'essaie de voir un petit peu, essentiellement par des questions, quel est le niveau de jeu, ce qu'il fait, comment ça se passe à l'école, ce qu'il aime, sur le plan de l'autonomie est-ce qu'à la maison il fait des trucs tout seul, ça c'est dans l'anamnèse. Je crois que j'ai fait à peu près le tour. J'ai sûrement oublié quelque chose mais *(rire)*...

E32: C'est déjà pas mal ! Sinon, concernant toujours les troubles développementaux du langage écrit, quels tests ou épreuves utilisez vous ? Et surtout, comment s'est fait votre choix ? Je dirais plutôt les tests faits en première intention quand vous recevez pour la première fois un enfant.
O32: Un petit de CP ou un plus grand ?

E33: Alors, là on a parlé plutôt des petits de CP donc après, en général.
O33: Les plus grands ? "L'Alouette". Après selon l'âge, la L2MA, le LMC-R aussi ça m'arrive,euh, des vieux trucs de Borel (sourit), est-ce que j'utilise autre chose ? Je crois que c'est ceux-là que j'utilise vraiment en priorité, je crois.

E34: Et comment vous les avez choisis ?
O34 : Alors déjà parce que c'est... J'en ai utilisé certains pour mon mémoire donc c'est quand même bien pratique de les manipuler.Ah, ça m'arrive aussi d'utiliser la BELEC. Donc il y en a plusieurs que j'ai utilisés pour mon mémoire donc je les maîtrise, entre guillemets, bien. Plus que les autres. Le L2MA, on me l'a beaucoup développé en cours donc pareil, je sais bien ce qu'il fait, je sais bien ce que je cherche avec ça enfin au moins j'ai l'impression! "L'Alouette" parce que je trouve ça... On ne peut pas poser un diagnostic éventuellement de dyslexie si on n'a pas mesuré, toujours le problème. Donc "l'Alouette" pour mesurer. Et les autres essentiellement pour voir, autant en lecture qu'en orthographe, ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas. Il m'arrive d'utiliser aussi des listes de mots, de mots et de non-mots, en lecture et en écriture, établies par Mme Valdois qui est chercheuse à Grenoble. Il y a un petit peu d'étalonnage donc le peu d'étalonnage qu'il y a, je m'en sers un petit peu. Mais comme c'est très long, ce n'est pas ce que j'utilise en priorité *(rire)* ! Je crois que c'est à peu près tout... Oui.

E35: 96 % des répondants au questionnaire disent utiliser comme outil d'examen un « mélange personnel ». Comment comprenez-vous ce terme ?
O35: C'est effectivement intéressant *(rire)* ! Alors, un " mélange personnel " pour les épreuves du langage écrit ou pour le bilan général ?

E36: Pour le langage écrit. À votre avis, qu'est-ce que ça inclut un « mélange personnel » ?
O36: Euh, alors! Il ne faut pas le dire mais beaucoup de photocopies ! Des trucs récupérés des copines, essentiellement ça, des trucs fabriqués par soi-même dans la cave des fois... De la photocopie essentiellement et puis souvent on ne sait pas ce que c'est *(rire)* donc on ne sait pas d'où ça sort, donc on ne sait pas forcément l'utiliser, le coter, l'étalonner *(rire)*... Voilà ! Un pot-pourri, en gros !

E37: Est-ce que vous vous servez d'un mélange personnel ?
O37: Non. Je n'en ai pas, je suis trop jeune *(rire)* !

E38: Et à votre avis, pourquoi ces personnes ont besoin de se servir d'un mélange ?
O38:Eh bien parce que je pense que c'est ce qu'elles utilisent depuis très longtemps donc elles le maîtrisent et elles ont réussi à se faire des normes personnelles entre guillemets. Elles peuvent se dire, bon ben voilà, un enfant qui échoue à ce point-là, à cette dictée-là, je pense qu'il a besoin... Il y a un espèce d'étalonnage personnel en gros. Sans chiffre bien sûr mais une espèce d'échelle en fait :bon ben celui-là ça va, celui-là pas terrible... Elles utilisent ça parce que je pense que pour certaines personnes,

elles ont peur d'utiliser des étalonnages parce qu'elles pensent que c'est difficile à utiliser, qu'il faut être super fort en maths ou quelque chose comme ça. Enfin, je sais que pour les personnes que je connais qui font ça, elles avaient peur, enfin pas peur, mais elles pensaient qu'elles n'arriveraient pas à maîtriser les étalonnages, c'est pour ça que souvent elles ne les utilisaient pas. Et puis les manuels sont un petit peu rébarbatifs, ils sont un petit peu gros, donc je comprends qu'on ne se casse pas les pieds à les lire.

E39: Quand on n'a pas eu la formation...
O39: Oui.

E40: Et sinon, 36 % des orthophonistes ayant répondu au questionnaire se créent leurs propres outils. Est-ce que c'est votre cas ?
O40: D'évaluation ? Des outils d'évaluation ? Des épreuves?

E41: Est-ce que vous créez vos propres outils d'évaluation?
O41: Non!

E42: Et à votre avis, pourquoi ont-ils de ce besoin ?
O42:Alors, je pense qu'il y a différentes raisons. Euh, elles ne savent peut-être pas ce qu'il y a sur le marché ou elles savent ce qu'il y a mais elles ne savent pas ce que ça vaut et ... c'est... Comment dire ? C'est difficile de se mettre à quelque chose de nouveau si on n'a pas l'habitude de... Le terme qui me vient, c'est " se remettre en question " mais ce n'est pas ça ! *(rire)* C'est quelque chose dont elles ont l'habitude et qui les rassure, je pense, le fameux mélange personnel et passer à autre chose, je pense qu'elles auraient peur de perdre leur repères du coup.

E43: Et est-ce que ça vous choque si on emploie le terme d' « outils de mesure » pour désigner ces outils qui ont été créés?
O43: Ça ne me choque pas mais enfin bon, ça n'est pas hyper adéquat ! *(rire)* Mais ça ne me choque pas.

E44: Sinon, 68 % des répondants souhaiteraient que le domaine concernant le repérage et le dépistage des troubles du langage écrit soit développé dans la recherche. Est-ce que c'est votre cas ?
O44:Ben oui, ce serait bien...

E45: Est-ce que vous... Est-ce que vous avez des manques justement ? Vous trouvez qu'il manque des choses ?
O45: (*réfléchit*) oui, certaines tranches d'âge parfois. Le L2MA, il va jusqu'en CM2 je crois, vers 10 ans, et après... Est-ce que c'est sensé, j'imagine, être du niveau adulte ? encore qu'en sixième, je ne suis pas persuadée et du coup... Alors je crois qu'il y a le LMC-R qui va plus loin, je sais plus jusqu'à quel âge il va, si, ben déjà celui-là, du coup je l'avais oublié. Mais des choses plus lointaines. Je pense davantage pour un niveau lycée par exemple. On les voit moins mais ça peut arriver. Et du coup, ceux-là on leur passera des choses adultes mais il y a peut-être... Faudrait étudier s'il y a des vraies différences entre la lecture adulte et la lecture adolescente entre guillemets.

E46: Sinon, au travers des réponses au questionnaire, les termes d' « activités métacognitives et métalangagières » apparaissent mal connus par les orthophonistes. Est-ce que c'est un terme que vous connaissez ?
O46: Alors, " métalinguistique ", oui, " métacognitives ", euh, je fais une hypothèse. Après si elle est correcte je ne sais pas.

E47: Comment vous pourriez les définir ?
O47: Alors " métalinguistique " c'est.... Le métalangage, c'est pouvoir parler du langage. Par exemple, la métaphonologie, c'est pouvoir utiliser les sons. Pour la syntaxe... On dit métasyntaxe ? Les activités métasyntaxiques, j'imagine, pouvoir dire si la phrase est juste ou pas, conscience syntaxique. Pouvoir observer le langage, pouvoir en parler, dire si on fait des choses justes ou fausses. "Métacognitives ", j'imagine que ça doit vouloir dire comment tu fonctionnes, comment tu as fait pour obtenir ce résultat. Ça c'est peut-être un manque, je ne le fais pas en bilan mais je le fais en rééducation par contre. Je devrais

peut-être plus le faire en bilan, effectivement. C'est une bonne idée ! *(rire)*

E48: Est-ce que ce sont des termes qu'il vous arrive d'employer ?
O48: Pas " métacognitives ", je ne le dis pas comme ça. " Métalinguistique ", oui.

E49: OK. Concernant maintenant la prise en charge, est-ce qu'il vous arrive d'estimer à l'issue d'un bilan de langage écrit qu'une prise en charge orthophonique n'est pas nécessaire ?
O49: Oui!

E50: Et dans ce cas, pourquoi ?
O50: Euh, par exemple, parce que ce n'est pas de mon ressort, parce qu'il n'y a pas besoin... C'est idiot mais...

E51:Alors sur quoi vous basez-vous pour dire justement qu'il n'y en a pas besoin?
O51: Euh, alors, un enfant par exemple... Je pense à un exemple particulier, pour " pas de mon ressort " et "pas besoin d'orthophonie " : un petit garçon qui m'était adressé parce qu'il écrivait très lentement et il était en, je ne sais plus si c'est CP ou début CE1, et sur toutes les choses qu'on teste en orthophonie, ça allait très bien. La seule chose, c'est qu'effectivement il était très crispé sur son crayon et je l'ai adressé à une psychomotricienne parce que c'était un enfant qui était décrit comme très maladroit depuis toujours et il expliquait lui-même qu'il avait très mal au poignet quand il écrivait et puis ça se voyait bien, il était vraiment très très lent, pas du tout parce qu'il ne savait pas mais parce que sur le plan moteur, il ne pouvait pas.(silence) je crois que c'est tout. Parce que... Ou un cas, pas besoin pas forcément parce qu'il y a besoin d'autre chose mais si les résultats aux tests sont bons, si tous les tests sont bons. S'il y a un qui n'est pas terrible, je me demande pourquoi et je cherche autre chose mais...Ou s'ils sont... S'il y en a juste un qui est un petit peu inférieur aux autres, c'est pas nécessaire de lui imposer une rééducation juste pour un truc !

E52: Dans ce cas, comment vous l'expliquez aux parents ?
O52: Euh, alors dans le cas du jeune homme qui avait besoin de psychomotricité, j'ai expliqué : sa main entre guillemets ne va pas assez vite et il a besoin qu'on lui apprenne à utiliser sa main donc ce n'est pas du tout un problème d'apprentissage de lecture et d'écriture. Ca, il maîtrisait très bien toutes ces choses-là mais il a besoin qu'on lui apprenne à utiliser son corps mieux et je ne fais pas ce genre de choses. Ou alors j'explique aux parents, si par exemple c'est un enfant en début de CP qu'on m'a envoyé parce qu'on se demande s'il n'a pas du mal à apprendre à lire, j'explique que tous les enfants n'apprennent pas au même rythme et que le leur, il a besoin peut-être d'un peu plus de temps, il peut venir s'il y a de difficultés qui surviennent, si on s'inquiète plus, mais que moi je ne pense pas que là tout de suite il ait besoin d'une rééducation.

E53: Et donc, parmi les autres alternatives que vous proposez, à part la psychomotricité, qu'est-ce que vous pouvez être amenée à proposer éventuellement ?
O53: Qu'est-ce que je peux proposer ?Ben, ça ne m'est pas beaucoup arrivé, à vrai dire, des enfants qui n'avaient pas besoin. Je pense, le jeune homme qui avait besoin de psychomotricité, sinon... Ça a dû ne m'arriver qu'une fois et j'ai dû dire qu'il n'y avait rien besoin d'autre, éventuellement de lui laisser du temps. Peut-être... Non, de lui laisser du temps. C'est ce qui m'est arrivé le plus je crois. De la rééducation de temps essentiellement *(rire)* !

E54: OK. Maintenant, pour parler d'un contexte plus général, pour parler de l'harmonisation des pratiques, de ce qui est demandé en ce moment. Parmi les répondants au questionnaire,74 % disent connaître l'ANAES. Est-ce que c'est quelque chose que vous connaissez ?
O54 : Oui.

E55: Et par quel biais?
O55: Pour différentes choses. Je suis salariée de l'hôpital *(rire)*, enfin, pas de l'hôpital, de l'institut de rééducation et on a besoin de son accréditation pour pouvoir travailler. Donc on lui voue un grand respect, n'est-ce pas ! Et aussi parce que je sais aussi qu'elle donne des consignes, sur quels critères prendre un enfant en charge, des choses comme ça.

E56: Parmi les répondants, 45 % disent avoir pris connaissance des indications de l'ANAES concernant le langage écrit chez l'enfant. Est-ce que vous connaissez ces indications ? Est-ce que vous les avez consultées ?
O56: Je ne les ai pas consultées moi-même mais on m'en a beaucoup parlé et je crois qu'on me l'a dit à l'école. Enfin, je crois *(rire)* ! Je ne suis pas sûre à 100 % mais je pense.

E57: Et pour ce que vous en connaissez, qu'est-ce que vous en tenez compte ?
O57: J'essaye, oui. Je ne connais pas leur critères précis. Pour ce qui est du langage écrit, euh, c'est plus mes critères personnels que les leurs, je suis désolée *(rire)* ! Je n'ai pas une connaissance précise de ce qui leur semble nécessaire ou pas, donc du coup je ne peux pas trop m'y référer. Et je me suis même pas sûre... si je les connaissais mieux que ça, je les utiliserai plus, très certainement, mais peut-être pas à 100 % non plus.

E58: Sinon, en tant qu'orthophoniste libérale, vous avez dû recevoir de l'assurance-maladie une plaquette vous proposant de signer un " contrat de pratique professionnelle ". Déjà, est-ce que vous en avez pris connaissance ?
O58: Oui.

E59: Et c'est ce que vous pensez le signer et pourquoi ?
O59: Euh, alors pour le moment je ne sais pas ! Vous êtes bien dans l'actualité, on en discute avec ma collègue. Il y a une réunion d'information de la Sécu à ce propos en février et je vais y aller parce qu'il y a des points noirs qui m'inquiètent, enfin des points qui...qui m'inquiète, non, mais que je voudrais connaître avant de signer cette chose. En particulier les formations : on a reçu la liste des formations auxquelles on pouvait s'inscrire dans le cadre de ce contrat puisqu'il nécessite au moins une formation par an, enfin une formation par an. Le problème, c'est que toutes les formations étaient à propos du bilan de langage oral ou de langage écrit et, c'est peut-être présomptueux de ma part, mais je pense que mes connaissances sont assez fraîches dans la matière. J'avais lu le programme de toutes ces choses et c'était tous des tests que je connaissais. Donc je ne voyais pas l'intérêt de l'inscrire à de telles formations. Et ce qui me gêne, c'est que toutes les formations proposées sur toute la France sont sur le même thème donc je trouve ça gênant parce qu'en ce moment, c'est beaucoup ce thème-là mais dans deux ans, qu'est-ce que ça sera, on ne sais pas. Ça m'embête que ce ne soit pas plus panaché dans les formations proposées. [...] Alors je ne sais pas si faire le gendarme derrière, c'est très utile. Et je trouve le principe pas terrible parce que comme le dit très justement une de mes collègues de l'hôpital, c'est un peu la carotte : on nous propose de nous donner des sous pour aller à une formation et pour faire des bilans qui rentrent dans des critères, que je trouve tout à fait justifiés, ce n'est pas le problème, mais je trouve ça dérangeant qu'on nous demande éventuellement de consulter nos bilans, alors à quoi ça servait il y a deux ans de ne plus nous demander de l'envoyer systématiquement au médecin-conseil. Quels seraient leurs critères pour décider d'avoir, pour décider quel bilan ils voudraient lire, pourquoi... Et puis est-ce qu'on serait là pour expliquer certaines choses, euh, s'ils veulent lire des bilans, dans quelles conditions ça se ferait, quelles personnes les liraient. Un médecin, on sait bien, on ne va pas faire l'hypocrite, on sait bien que les médecins ne lisent pas tout, ne lisent pas de la même façon que nous et donc est-ce que l'orthophoniste qui a écrit le bilan sera là pour expliquer ce qu'elle a voulu dire. Je ne sais pas. Je trouve le flicage désagréable mais bon... Peut-être qu'il est nécessaire, je ne sais pas.

E60: Il y avait justement un point sur lequel je voulais avoir votre réaction : qu'est-ce que vous pensez du fait d'évaluer l'impact d'une formation obligatoire sur la pratique professionnelle ?
O60: C'est sans doute nécessaire, j'imagine. Mais après, faudrait décider comment....comment on fait pour évaluer ça et puis l'autre chose qui me gêne, c'est qu'il y a différents points de vue pour étudier le même problème alors pourquoi on déciderait que cette façon-là de faire qui a été, comment dire, enseignée dans la formation, comment décide-t-on que c'est celle-là la bonne et puis du coup, est-ce que ça veut dire que l'on ne peut plus utiliser les autres façons de faire entre guillemets? Est-ce que par exemple quelqu'un qui ne manipule pas du tout la neuropsychologie, je pense que comme c'est les dernières recherches, il vaut mieux savoir mais quelqu'un qui ne sait pas, qui ne veut peut-être pas se former tout de suite, est-ce que du coup elle va être à la traîne ? Je trouve ça gênant de vouloir faire la même formation à tout le monde. Ou alors on harmonise le programme des écoles... Enfin, il y a quelque chose qui ne va pas. Parce que toutes les écoles d'orthophonie n'ont pas le même programme. Donc

forcément à la sortie, tout le monde ne fait pas de la même manière! On est d'accord !Alors après est-ce qu'ils veulent que toutes les orthophonistes soient faites sur le même modèle...Oui mais pourquoi ? Voilà *(rire)* !

E61: 7 % des répondants souhaitent voir être mis en place une harmonisation du nombre de séances de rééducation et de leur fréquence. Je voulais savoir ce que vous en pensiez...
O61: Une harmonisation entre toutes les orthophonistes qui ne font pas le même nombre de séances, c'est ça?

E62: Voilà. Avec celle de pathologie, par exemple, on aurait tel nombre de séances, à telle fréquence.
O62: Ben normalement c'est un peu ça, en principe. La première demande d'entente préalable, c'est 30 séances alors après c'est l'ortho qui décide si c'est une ou deux fois.

E63: Oui mais apparemment, parmi les personnes qui ont répondu cela, ce serait : telle pathologie nécessite par exemple 50 séances. Encore plus détaillé finalement.
O63: Je trouve ça dangereux entre guillemets parce que chaque enfant ne va pas réagir de la même manière. Même pour des choses du langage oral, moi je trouve ça très difficile, mais c'est peut-être parce que j'exerce depuis peu de temps, je trouve ça difficile de dire aux parents : "bon ben voilà, il faudra 10 séances, il faudra 15 séances ". Ça dépend complètement de comment les enfants réagissent. Bien sûr, quand on l'a vu la première fois on se dit : celui-là, on va mettre 10 ans *(rire)*! non, c'est une plaisanterie ! Mais, euh, enfin, j'imagine que si on dit il y a un nombre de séances, c'est renouvelable, on peut en faire plus souvent ou on peut en faire moins. Mais je ne sais pas si du coup poser une limite, ça servira à quelque chose puisqu'aujourd'hui, au bout de 30 séances, on en redemande de 20 supplémentaires et au bout de ces premières 50 séances, on demande un bilan de renouvellement. Donc je ne sais pas si c'est très intéressant de dire: pour la dyslexie, il en faut tant... Ça me paraît peu réaliste ! Parce que chaque personne dyslexique va réagir différemment. D'autant qu'il y a des dyslexies plus ou moins accentuées donc ça ne servira pas à grand-chose je crois *(rire)* !

E64: Sinon, 28 % des répondants souhaiteraient que se développent des évaluations des techniques de rééducation : est-ce votre cas ? Et pourquoi ?
O64: Je ne suis pas sûre à 100 % que ce soit une bonne idée non plus, ça *(rire)* ! Mais je n'aime pas bien qu'on vienne fouiller dans mon bureau, c'est peut-être ça aussi ! Mais... C'est toujours pareil, évaluer quoi, enfin, de quelle manière? C'est... J'ai un exemple en particulier pour qui ça pourrait servir mais... Je... Évaluées par qui? comment ? Est-ce que le résultat ne suffit pas, je ne sais pas.

E65: Et donc vous dites que vous avez un exemple : cela servirait à quoi dans ce cas précis ?
O65: Euh... D'arrêter... Comment dire ça ? D'arrêter de donner des illusions aux parents. Je sais qu'il existe des praticiens qui disent: " je vais résoudre complètement la dyslexie, puisque c'est cela dont il s'agit, de votre enfant. Il sortira de mon bureau, il saura lire superbement bien, il saura très bien écrire. En quatre séances, c'est fini, c'est réglé, je vais faire tout ce qu'il faut ". Et bien sûr les parents y croient ! Bien sûr ! Je vais réparer votre jambe de bois :ben oui, bien sûr ! Non, non, je préfère la garder. C'est pas honnête et puis c'est... Comment dire? C'est pas honnête déjà vis-à-vis des parents en particulier qui sont concernés que mais ça déprécie les orthophonistes en général puisqu'après les parents vont avoir du mal à faire la démarche d'en aller voir une deuxième, puisque bien sûr en quatre séances on se doute bien qu'il ne relira pas normalement, enfin qu'il ne lira pas normalement, ça on le sait. Donc quand les parents auront bien vu que ça ne marche plus et qu'elle dit : " voilà ! La rééducation est terminée ! ". Seulement on voit bien qu'il n'y a pas de progrès à l'école donc après, je comprends que les parents viennent à reculons chez une seconde pour demander une évaluation et une rééducation du coup derrière. Ça... C'est mauvais pour les parents et la profession en général, ça n'aide pas à ce qu'on nous fasse confiance. C'est pas qu'on nous fasse pas confiance, ce n'est pas le problème mais c'est que ça dévalorise les orthophonistes en général.

E66: Donc de ce point de vue-là, ça pourrait être bénéfique d'évaluer...
O66: Oui!

E67: ..... les techniques de rééducation. Mais pas toujours ?
O67: Non, c'est... Enfin... On ne peut pas, on ne peut pas faire des règles particulières de toute façon ! Maintenant que vous le dites, pendant mes études traînaient beaucoup de rumeurs sur des gens qui faisaient des trucs bizarres pour des orthophonistes donc peut-être que ce serait une bonne chose, c'est sûr. Mais l'idée d'être sur la sellette ne me plaît pas, c'est normal ! Non mais ça serait peut-être nécessaire, oui.

E68: Sinon, est-ce que vous souhaiteriez une harmonisation du bilan langage écrit? Et de quel ordre ?
O68: (*réfléchit assez longuement*) je sais pas *(rire)* !

E69: C'est sûr que c'est difficile de répondre comme ça, en deux secondes, sans y avoir réfléchi !
O69:Ben, je pense qu'il faudrait déjà qu'on soit d'accord sur... Sur ce qu'on désigne déjà par dyslexie - dysorthographie parce que c'est souvent ça dont on fait le dépistage quand même. Il faudrait qu'on soit d'accord sur ce qu'on entend par ça et puis que... Enfin, ça serait, ce qu'on entend par là, oui... Peut-être que ça serait nécessaire qu'au moins on ait tous, qu'on soit tous d'accord qu'il faut le faire lire, qu'il faut le faire écrire, qu'est-ce qu'il faut lui faire lire, qu'est-ce qu'il faut lui faire écrire... Parce que je sais qu'il y a des gens qui font des tas de choses mais je sais, il y a des choses qui sont intéressantes, d'autres je pense peut-être pas indispensables lors d'un premier bilan et du coup, ce n'est pas très ciblé. Alors peut-être pas tout le monde les mêmes épreuves parce que je ne sais pas si cela servirait... Quoique, peut-être, puisque qu'on prend bien tous l'Alouette pour l'âge de lecture *(rire)*, peut-être que pour les autres choses aussi, je ne sais pas. Mais au moins qu'on soit déjà tous d'accord sur ce qu'on cherche. Si on cherche une dyslexie-dysorthographie, sur quoi on se basera pour dire : " c'est une dyslexie ". Peut-être que oui, ça serait peut-être bien.

E70: Sinon, concernant les recherches actuelles sur les troubles développementaux du langage écrit : est-ce que vous vous tenez au courant ?
O70: Oui.

E71: Et par quels moyens ?
O71: Je lis *(rire)* ! J'ai lu beaucoup, beaucoup de choses pour mon mémoire qui portaient sur ce sujet-là. Euh, je lis des tas de trucs, je suis abonnée à "Rééducation Orthophonique", je lis ce qui passe, ce qui tombe *(rire)*!

E72: Ça vous semble important de rester au courant ?
O72: Oui!

E73: Vous estimez que ça peut vous aider dans votre pratique ?
O73: Oui !

E74: Est-ce que vous, enfin je ne sais pas, vous n'avez peut-être pas assez de recul, par rapport à vos débuts, est-ce que ça a déjà fait évoluer quelque chose?
O74: Euh... Non mais ça fait... Je travaille depuis septembre 2002, je n'ai effectivement pas beaucoup de recul. Je procède de la même manière que lorsque je suis sortie de l'école mais j'ai eu, je pense, de très bons professeurs qui étaient au courant des dernières choses donc forcément, je pense que... Il y a très certainement des trucs que je néglige mais c'est plus parce que j'oublie moi *(rire)* que des lectures qui m'auraient aidée ! Je pense que...Si, enfin, euh, j'y pense pour autre chose : par exemple, pour le langage oral ou pour le dépistage du langage chez les bébés, si, j'ai fait des formations et je sais que je vais changer. Quand j'aurai vu tout ce que j'ai rapporté *(rire),* je vais changer des trucs, oui. Il faut lire maintenant, c'est tout *(rire)* !

E75: Et est-ce que vous estimez qu'à l'heure actuelle, la recherche répond à vos besoins ?
O75: Non, qu'il y a des tas de trucs qu'ils ne regardent pas, ils sont pénibles *(rire)*.

E76: Est-ce que vous estimez par exemple que ça vous donne des choses assez concrètes que vous pouvez réutiliser ensuite ?
O76: Euh, parfois. Parfois. C'est...mitigé je dirais. Parfois oui, parfois non. Mais il y a des choses que je ne comprends peut-être pas sur le coup et que je comprends après en voyant le patient concerné mais... En général, oui, moitié moitié, je dirais.

E77: Que penseriez-vous de la création d'un pôle de recherche orthophonique ?
O77:Ah, ça serait bien *(rire)* !

E78: Qu'est-ce que vous pensez que ça pourrait apporter de plus par rapport à ce qu'il existe déjà actuellement ?
O78: Alors, je me fais peut-être aussi une fausse idée de ce qui se fait actuellement, enfin des recherches. Je sais que les orthophonistes qui font de la recherche, elles ont un autre titre en général mais il n'y en a quand même pas beaucoup des vrais orthophonistes entre guillemets qui ont déjà vu un enfant dans une salle, enfin un bureau, dans un cabinet, et parfois ils sont un petit peu trop, comme beaucoup de chercheurs, un petit peu sur leur planète. Alors du coup, les premiers résultats sont rarement utilisables bruts de décoffrage je dirais *(rire)* ! Il y a besoin de plus d'expérience de terrain parfois, je dirais. Pas tous, hein, mais parfois *(rire)* ! Et puis c'est intéressant, quand c'est une orthophoniste qui a déjà pratiqué et qui fait des recherches en plus, elle peut donner des situations concrètes de rééducation où ses recherches peuvent changer quelque chose. Parce que si ce sont de purs chercheurs qui n'ont jamais serré la main d'un enfant, c'est quand même gênant qu'ils viennent nous dire : " voilà, ça ça serait bien... ". Enfin, même parfois, ils ont des recherches qu'on ne peut pas utiliser tout de suite en rééducation donc c'est quand même gênant parce que les enfants, on les a là, tout de suite. Donc ce serait bien si on avait un peu de pistes ! Quand même, ça serait cool !

E79: OK! Bon ben j'en ai terminé avec mes questions...
O79: C'est vrai? Vous êtes forte!

E80: .... je ne sais pas si vous avez quelque chose à ajouter?
O80: Non *(rire)*! Je ne sais pas si... Est-ce qu'il y a des choses où vous pensez que je n'ai pas été assez claire, où vous souhaiteriez des précisions ?

E81: Non, c'était suffisamment clair! J'espère que ça n'a pas été trop pénible!
O81: Non, pas du tout ! Pas du tout !

E82: Eh bien je vous remercie!

ENTRETIEN n°9

E1: Pour commencer, comment pourriez-vous définir la notion d'évaluation en orthophonie ?
O1: Une évaluation, c'est l'approche d'un patient : pourquoi il vient, quel est son environnement, etc.. L'évaluation permet de débroussailler. Quand un patient vient pour un bilan, je suis attentive également à sa demande.

E2: Quelles différences faites-vous avec le terme de « bilan » ?
O2: Je parle d'évaluation quand j'ai déjà fait une série de séances. Pour moi, le bilan permet de mettre le côté positif en avant. Voilà ce que je répondrais comme ça, sans y avoir réfléchi beaucoup.

E3: À l'issue du bilan, est-ce que vous diriez que vous poser un diagnostic ou alors vous n'aimez pas ce terme et vous préférez employer un autre terme ?
O3: Ce n'est pas que je n'aime pas, je pose toujours bien un peu un diagnostic mais il est sujet à modification ce diagnostic. Je me fais une idée, c'est vrai, mais quelquefois, elle est fausse.

E4: Donc vous appelez ça comment dans votre jargon à vous ?
O4: Alors (*long silence*). Je me fais une idée et souvent il arrive dans le bilan de dire : " ah, ça y est, je vois pourquoi vous venez. " Ou de dire le contraire : pour l'instant, je ne vois rien, tout va bien. Voilà. J'attends le déclic qui me fait me dire, ça, ça relève de l'orthophonie. Je me sais pas si ça répond à la question ? C'était plutôt...

E5: Oui, oui !
O5: Mais poser un diagnostic, eh bien par exemple, j'essaie toujours de poser le diagnostic de dyslexie et de dysorthographie et de mettre les mots dessus, parce que j'ai remarqué que quand les gens ont le mot, ça ne les affole pas du tout et au contraire, ça les guide parce qu'après ils savent où ils sont et ils savent vers quoi chercher. Et ça les appuie beaucoup et ça leur rend vraiment un service. Donc c'est un mot qu'il ne faut pas dire à la légère mais il faut poser le diagnostic de dyslexie et de dysorthographie, il n'y a que nous, orthophonistes, qui pouvons le faire. C'est pas un médecin dans son cabinet qui pourra le faire, un psychologue non plus, c'est vraiment nous ça. Et donc il faut vraiment dire le mot quand il est adapté. Ou parler de troubles dyslexiques en nommant, en faisant un tableau de tout ceux qu'on a répertoriés, ceux qui n'y sont pas, ceux qui nous laissent penser que... Voilà. Et j'ai remarqué que ça aide de poser le diagnostic pour les parents. Surtout pour dyslexie-dysorthographie. Voilà.

E6: Sinon, ma question suivante : la nomenclature générale des actes professionnels stipule que les orthophonistes sont habilités à conduire des « rééducations des pathologies du langage écrit ». Je voulais savoir ce que vous entendiez par ce terme de « pathologies du langage écrit » ?
O6: Oui. Alors évidemment, selon les âges de la vie ça va être des choses bien différentes. Ça commence, je dirais au CP, puisque c'est du langage écrit. On voit, parfois assez vite, des difficultés d'apprentissage du langage écrit, une non-entrée dans le langage écrit. D'autant plus qu'à notre époque, on redouble difficilement la maternelle. Donc on envoie en CP des enfants qui ne sont manifestement pas prêts. Dans le temps de mes études, on parlait des prérequis à la lecture. On en parle plus beaucoup. Et on les néglige. Quelquefois on fait vraiment passer dans ce fameux cycle préparatoire des élèves qui ne sont pas du tout prêts et après on ne gère pas du tout cette non, ce non-état de disposition à la lecture dans la classe. Donc moi je trouve souvent préférable de faire redoubler une grande section mais il faut se bagarrer beaucoup pour l'avoir. Ce n'est pas évident. Donc langage écrit, ça commence là. Ensuite, c'est tout ce qui concerne la dyslexie, la dysorthographie dans des degrés divers, puisqu'il y en a de multiples formes.Euh, qu'est-ce que je peux remettre dessous ? La difficulté à lire, à apprendre la langue écrite en général, à la faire sortir de l'école. J'ai quelquefois des patients qui ne sont pas si mauvais que ça à l'école, qui n'ont pas de troubles vraiment dyslexiques, mais qui par contre ont une raideur vis-à-vis de la langue écrite ou de la langue orale et ça se retrouve à l'oral, à l'écrit, dans l'apprentissage des langues étrangères. Ça suit toute la scolarité et bien sûr ça se retrouve souvent dans les maths et dans d'autres matières que le français. Donc en fait le langage écrit, il recouvre pas mal de choses au niveau scolaire, parce que notre système scolaire est basé sur l'écrit, on apprend même les langues étrangères à l'écrit, plus qu'à l'oral, et les maths, c'est écrit, il y a les textes, l'histoire géo, on est interrogé par écrit bien

souvent donc tout, tout, tout passe par l'écrit. Donc si on est embêté avec l'écrit, on est embêté pour toute sa scolarité. Et puis à l'âge adulte, eh bien ce sont des troubles qui apparaissent plus dans l'aphasie quand même.

E7: Donc moi je me cantonne plutôt aux troubles de développementaux du langage écrit, pour réduire un peu le champ.
O7: OK! Donc on n'en parlera pas. Alors, est-ce que j'ai bien tout envisagé ? Bien sûr il y a, il y a l'aspect juste technique du langage écrit, c'est-à-dire le graphisme, hein, les troubles du graphisme qui arrivent quelquefois dans mon cabinet puisque c'est un peu de psychomotricité mais c'est aussi de l'orthophonie et puis comme ça se voit beaucoup à l'école, on pense à nous peut-être avant de penser aux spécialistes et c'est très intéressant à travailler. On voit vraiment la jeunesse du geste et comment on fait pour tenir son crayon, pour améliorer sa vitesse d'écriture, pour des tas de choses comme ça.... Pour éviter le rendu sale, enfin on travaille sur différents plans, pour améliorer l'effet produit par l'écriture qu'on a et le soin qu'on y porte. Travail très intéressant aussi ! Donc ça, c'est ça ...Euh, voilà , je crois qu'on a à peu près fait le tour de tout ce que j'ai déjà vu en langage écrit.

E8: Et quels sont les termes que vous employez dans votre pratique pour désigner ces « pathologies du langage écrit » ?
O8: Moi j'aime bien dyslexie, dysorthographie et troubles dyslexiques, troubles dysorthographiques, troubles dysgraphiques. J'aime bien utiliser ces mots-là parce que je trouve qu'ils reflètent bien le fait que ça dysfonctionne dans un domaine ou dans un autre et c'est bien ça qui a amené le patient à venir nous voir. Voilà, qu'est-ce que je dis d'autre ? J'en dis beaucoup, hein, bien sûr *(rire)* ! Voilà.
Continuons, parce que je vois qu'il y a plusieurs feuilles (*rire*) !!.

E9: Est-ce que vous connaissez les termes de « troubles spécifiques » et « troubles non spécifiques » ou « troubles secondaires » ?
O9: J'ai l'impression de les connaître, maintenant est-ce que je les utilise à bon escient...

E10: Comment vous pourriez les définir justement ?
O10: Euh, " troubles spécifiques " dans le cadre d'un syndrome, dans le cadre d'une trisomie par exemple ou " troubles spécifiques " dans le cadre d'une dyslexie avérée, quelque chose comme ça. Et puis il y a tout ce qui est un peu atypique... En fait, on est toujours à la limite entre le tableau clinique et la personne, parce que selon la personne, on retrouve ou on ne retrouve pas certains traits et ça fait un tableau bien particulier, bien personnel en général. Oui, bon, troubles spécifiques et troubles non spécifiques, secondaires, troubles secondaires bien sûr dans le cas où l'orthophonie n'est malheureusement en général qu'un trouble secondaire... Dans le tableau d'un polyhandicap par exemple (*silence*). Voilà.

E11: Et de quels éléments avez-vous besoin pour poser un diagnostic justement de dyslexie, de dysorthographie ? Sur quoi vous vous appuyez en général?
O11: Comme tests?

E12: Donc vous vous appuyez sur des tests...
O12: Oui, je m'appuie sur des tests.

E13:.... Donc plus sur des données quantifiables, quantitatives?
O13: Pas vraiment parce que j'utilise le matériel du test mais j'ai bien conscience au fur et à mesure des années d'avoir fait ma propre soupe et je ne regarde jamais les échelles. Je me sers du test comme support et en fait j'analyse moi-même les difficultés à force d'avoir vu des patients et en considérant ce que j'aimerais trouver. Donc c'est très très subjectif.

E14: D'accord. Donc justement on va parler des outils d'évaluation...
O14: D'accord.

E15: Alors là je vais vous proposer des réponses qui ont été données au questionnaire, qui ne sont peut-être pas forcément les vôtres, mais sur lesquelles vous pouvez avoir un avis.
O15: Oui, d'accord.

E16: Par exemple, 96 % des orthophonistes ayant répondu au questionnaire disent que ces outils d'évaluation servent à établir un diagnostic. Cependant, seuls 72 % des répondants disent que ces outils servent à mesurer les performances de l'enfant. Donc en fait, ma question serait: quels autres renseignements, qui peuvent aider à la pose du diagnostic, peuvent être apportés par ces outils d'évaluation? Des renseignements autres que la mesure des performances de l'enfant ?
O16: Alors, dans performances, on considère seulement...le positif ? Ce n'est pas dans le sens de performances sportives, c'est dans le sens de résultats ?

E17: Voilà.
O17: Alors c'est drôle ça ! 96 % considèrent que ça aide à faire le diagnostic mais seulement 72 %, que ça teste les performances... C'est particulier ! Alors pourquoi ce décalage ? *(réfléchit)* Moi je dirais plutôt le contraire en fait, ça sert d'abord à voir où on en est, qu'est-ce qui est bien fait, qu'est-ce qui est mal fait donc c'est les performances, et puis le diagnostic,bon ben, si on ne le pose pas le jour même, ce n'est pas grave. On a une petite idée et souvent en avançant dans la rééducation, on en a une autre. Une idée un petit peu différente ou temporisée ou aggravée. Quelquefois les enfants font le maximum le jour du bilan, je trouve. Après, c'est pire *(rire)* ! Et quelquefois, quand on trouve la moindre chose, il faut vraiment s'en inquiéter parce que c'est pas par hasard qu'elle sort au moment du bilan. Bon, revenons à la question.

E18: Qu'est-ce que ce serait pour vous la mesure des performances en fait ?
O18: Parallèlement à ce qui est vraiment du domaine du bilan, c'est-à-dire si on fait un bilan de lecture, étudier la vitesse de lecture, le déplacement de l'oeil sur la ligne, le nombre de sauts, l'empan visuel et compagnie, ça c'est vraiment ce qu'on recherche, mais on va aussi observer une foule de choses. Par exemple, que l'enfant est sans arrêt à se trémousser sur son siège ou que ses pieds ne restent pas en place ou qu'il bouge la feuille pendant qu'il lit ou qu'il est trop près ou trop loin ou qu'il regarde par-dessus ses lunettes, enfin, on va constater des choses qui ne sont pas des performances, qui sont plutôt des, la fonction de lire, et c'est aussi dysfonctionnant ça. C'est pas ce que le test recherchait mais on voit quand même avec. Donc c'est peut-être ça qui est en plus. Des espèces de métasignes comme ça qui indiquent à la fois l'attitude qu'on a vis-à-vis de la lecture,euh, qu'est-ce que ça indique encore ? Ça indique la personnalité beaucoup : est-ce qu'on va choisir le grand texte ou le court, est-ce qu'on va aller jusqu'au bout, est-ce qu'on va poser des questions si on ne comprend pas, est-ce qu'on va revenir en arrière... Tout ça indique énormément de choses sur la façon de fonctionner et sur les moyens déjà mis en oeuvre pour compenser les difficultés. Et j'essais de les noter beaucoup pour, pour m'en servir après. Donc c'est plus la performance, c'est plutôt la façon dont l'enfant aborde lui-même le texte écrit, l'écrit en général, qui me renseigne énormément. On dit toujours,hein, que le bilan commence une fois que la porte est franchie. C'est vrai : un enfant qui ne vous regarde pas, un enfant qui est accroché à sa mère, un enfant qui va montrer au contraire toute une communication métalinguistique formidable et à qui on reproche de ne rien dire ou de ne pas parler, ça va être amusant, il va falloir tenir compte des deux. Donc peut-être que c'est ça le trou qu'il y a entre les deux *(rire)* ! Très amusant ! C'est drôle!

E19: Sinon, 64 % des personnes répondantes disent souvent respecter les consignes de passation des tests étalonnées ou épreuves standardisées.
O19: Donc finalement, il y en a 44 % qui ne les suivent pas. Ou 46 % même !

E20: Est-ce que c'est votre cas, est-ce que vous respectez les consignes ?
O20: Non. Je ne respecte plus. Je crois que je les ai respectées au début mais j'ai fait mon propre bilan de langage écrit en fait, en piochant ici ou là.

E21: Qu'est-ce qui vous a conduit à modifier votre bilan ?
O21: Ce qui m'a conduit déjà, c'est que les bilans existants sont souvent trop longs. En temps. Donc si je vois par exemple dans un bilan de fluence, de vocabulaire, que tout va bien, eh bien je ne me m'appesantis pas sur le test, je m'arrête au bout de 10 questions et je passe à autre chose. Je cherche, je cherche quelque chose. Donc après je propose, par exemple, un test de mémoire verbale,le Token Test je crois qu'il s'appelle, ou un autre truc et je cherche ce qui ne va pas, pourquoi l'enfant est là, en face de moi. Donc souvent j'interromps un test quand il se passe trop bien pour aller vers quelque chose d'autre. Donc ça fait des petits bouts de trucs *(rire)* ! Je fais rarement un test jusqu'au bout. Sauf s'il est très court.

E22: Justement, 50 % des répondants disent fractionner les tests même si ce n'est pas prévu dans les consignes.
O22: Par exemple Inizan. Inizan, c'est fin de CP, je m'en sers énormément mais je ne me sers pas de tout.

E23: Donc toujours parce que c'est trop long?
O23: C'est un peu long et puis si par exemple je vois une difficulté à couper les syllabes alors je vais proposer le [?], il y a 10 ou 12 items je crois dans ce test, il n'est pas extrêmement long, il faut disons 40 minutes pour le passer. Je préfère passer 40 minutes à voir d'autres choses si tout se passe bien sur le plan de la lecture par exemple.

E24: Et qu'est-ce que vous pensez de ce pourcentage : 64 % qui respectent les consignes ?
O24: C'est pas mal ! C'est déjà pas mal ! Mais je n'en fais pas partie *(rire)* ! Enfin, je respecte la consigne à l'intérieur du test, par exemple si je propose un texte à lire silencieusement, je pense au test Chloé, que j'utilise beaucoup, de Borel-Maisonny, je le fais passer comme elle a voulu qu'on le fasse passer, je ne torsionne pas tout. Mais simplement je ne sais pas la totalité du test. C'est plutôt ça : je prends des morceaux de chaque. Mais je ne pense pas faire trop de distorsions dans la façon de le faire passer. Voilà. Et puis ça dépend aussi beaucoup de ce qu'on apprend pendant les études. J'ai l'impression qu'un petit peu comme dans la vie courante, on garde ce qu'on a commencé à étudier et c'est difficile d'adopter de nouvelles choses. Voilà. Sauf si on vous les présente : récemment on m'a présenté en long et en détails Dialogoris, pour l'enfant de zéro à quatre ans, eh bien je l'utilise parce que j'ai pris le temps d'y aller, de m'inscrire, de... C'était gratuit alors c'était vraiment formidable ! Et puis de faire l'effort de connaître un nouveau test et du coup, je l'utilise. Il faut prendre le temps ! Et on va aussi à l'essentiel, c'est pas pour une question de profit mais c'est une question simplement, c'est de la même façon qu'en général on va à une banque et on la garde, on se pose même pas la question parce que ça serait trop compliqué de changer de banque.Bon ben là on ne change pas de test parce qu'on connaît celui-là tellement bien, pourquoi on irait changer ? Mais il y a certainement de plus en plus de tests vraiment biens que je ne connais pas. Je me sens un peu limite avec ça. Et je pense que beaucoup de consoeurs aussi. On aimerait bien connaître plus de tests, on aimerait bien retourner en cours avec vous pour les tests. Je suis sûre que j'en apprendrais plus que quand je faisais mes études. Parce qu'au début, tout est nouveau donc on ne sait pas ce qu'on veut, tandis que là, si on me proposait un super test de déglutition ou un truc que je n'ai pas vraiment, que j'ai un peu inventé aussi, je serais preneuse.

E25: Sinon, seuls 22 % des répondants utilisent systématiquement l'étalonnage des tests.
O25: Eh bien bravo, moi je leur dis bravo *(rire)* ! C'est certainement ce qu'il faut faire, j'en suis persuadée, mais...

E26: Et pourquoi vous ne l'utilisez pas ? C'est toujours... Pour une raison de temps ?
O26: Oui, le temps de passation... Et puis la méconnaissance de tests peut-être plus adaptés à ce que je cherche réellement, je pense.

E27: Est-ce que c'est un chiffre qui vous étonne 22 % ? Vous pensiez qu'il y avait moins de personnes qui respectaient l'étalonnage des tests ?
O27: Qu'est-ce que je pensais ? Non, je pensais que j'étais un mauvais élève et qu'il y en avait plus qui respectaient. Un mauvais élément !

E28: Sinon, 53 % des répondants disent qu'un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme, obtenu au test, est le premier ou le deuxième élément incitant à proposer une prise en charge. Parmi ces orthophonistes, seuls 34 % utilisent systématiquement l'étalonnage des tests.
O28: C'est drôle ça...

E29: Oui, ça paraît un peu paradoxal effectivement. Donc à votre avis comment font les 66 % restants pour déterminer un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme sans tenir compte de l'étalonnage?
O29: Eh bien ils se fient à leur expérience ! Évidemment au début, on est tout le temps dans l'étalonnage,

on regarde. On essaie de comprendre déjà parce que *(rire)* c'est pas toujours évident. Et puis on essaie de situer son petit patient et on y passe des heures. Et puis petit à petit, on retrouve des cas qu'on a déjà connus, et puis on en a moins besoin.

E30: Finalement, c'est qu'on a l'étalonnage en tête !
O30: On l'a un peu en tête, oui, c'est vrai. Et puis aussi, on n'a pas toujours besoin de faire un bilan extrêmement étayé au point de vue du compte-rendu. Donc, puisqu'on n'a pas besoin de le faire très étayé, qu'une simple description sommaire suffit largement la plupart du temps, pourquoi aller passer une heure à faire des choses dans le raffinement le plus total alors qu'on ne sera ni payé, ni lu, ni rien? Donc pour moi, je le fais à mon idée, ça va, ça me suffit pour commencer et pour travailler.

E31: C'est ce qu'il vous faut à vous personnellement...
O31: Oui. Voilà. Je me contente de, du fameux déclic qui me fait dire et penser,ah là il y a quelque chose que l'on peut travailler en orthophonie. La vitesse de lecture, n'importe... Oui?

E32: Oui, j'allais dire, ce déclic, il est fondé sur.... Donc vous me dites, la vitesse de lecture...
O32: La vitesse de lecture, l'ajustement des réponses, par exemple, pour un test de lecture, l'état de l'orthographe, la fluence de la parole, la connaissance de la grammaire, enfin des choses qui affleurent comme ça tout de suite si on a des problèmes avec elles. Bon alors comment... Oui, il faut se repérer aussi bien sûr par rapport aux objectifs de chaque année scolaire, c'est pas inutile du tout, ça. Moi j'étais maîtresse avant d'être orthophoniste. Donc j'ai aussi cette chose-là qui fait que je sais que, par exemple, on apprend l'heure en CE2 ou que... Donc un enfant qui arrive en CE2, qui a du mal à me dire quelle heure il est, ça m'alerte tout de suite. Ou des petits signes comme ça, des petits choses qui font tilt. On se dit : tiens, il ne lit pas couramment au CE1, il ne connaît pas les couleurs en grande section, enfin des choses comme ça, des repères plus ou moins raffinés sur ce qu'il convient de connaître à tel ou tel âge ou dans telle ou telle classe. Ce qui est la norme.

E33: Et est-ce que vous pensez comme 72 % des répondants qu'il y a des tranches d'âge difficiles à tester ?
O33: Alors, est-ce qu'il y a des tranches d'âge difficiles à tester ?

E34: Donc toujours pour le langage écrit.
O34: (*silence*) Non. Je ne le pense pas vraiment. Bien sûr, il faut avoir des tests adaptés parce que si vous testez un enfant de sixième, il ne faut pas lui proposer un truc trop bébête. Mais non, je n'ai pas de difficultés avec ça. Avec l'âge. Je n'ai jamais remarqué de difficultés avec une tranche d'âge.

E35: Concernant toujours les troubles développementaux du langage écrit, quels tests ou épreuves utilisez-vous en bilan initial, en première intention, et comment s'est fait votre choix ?
O35: Alors j'utilise le Chloé (*feuillette son classeur*) et le CALE de Girolami. Et qu'est-ce que j'utilise encore ? Donc dedans, il y a " une curieuse aventure ", c'est tout ça, parce que je les ai tellement dissociés que maintenant je ne sais même plus d'où ça vient. Enfin, j'ai quand même le vrai test, je l'ai acheté une fois, par honnêteté mais j'en ai fait des photocopies. Et puis j'utilise différentes petites choses qui viennent de mes études en fait. Ça, c'est pas du langage écrit, c'est l'épreuve de psychomotricité. J'utilise par exemple quelquefois le Reversal Test, pour la latéralité. J'utilise ce morceau de test qui s'appelle "répétition de chiffres" du WISC et qui est vraiment un petit morceau de test. J'utilise les, ça c'est pas du langage écrit, c'est du langage oral. Donc on passe. Et j'utilise Inizan. La batterie prédictive d'Inizan. Que j'ai achetée aussi et que j'utilise en petits morceaux *(rire)*.

E36: Alors que justement, je vais y venir, 96 % des répondants utilisent comme outil d'examen un « mélange personnel ». Comment comprenez-vous ce terme déjà ? Qu'est-ce que ça inclut pour vous un « mélange personnel » ?
O36: Ça inclut des tests qui ne sont pas forcément complets, plutôt des morceaux de tests, on va définir comme ça, que j'utilise, c'est-à-dire quand un enfant arrive je sais déjà à peu près quel âge il a, en quelle classe il est et grossièrement pourquoi il vient, donc à partir de là, je propose une première épreuve forcément tirée, si c'est du langage écrit, d'Inizan ou du CALE. Et après, selon ce que je trouve, je m'oriente vers la latéralité, je m'oriente vers la mémoire, je m'oriente vers la lecture proprement dite de

syllabes et je fais des choses comme ça me vient, en voyant le patient.

E37: Et comment s'est fait votre choix justement du test d'Inizan et du CALE?
O37 : Alors le CALE je crois que je l'ai appris durant mes études et Inizan, je l'ai connu à l'école. Je l'ai même fait passer à des dizaines d'enfants donc je le connais très bien.

E38: Donc quand vous étiez maîtresse?
O38: Oui. C'était une chose qui était utilisée dans certaines écoles pour vérifier vraiment sur le plan de la classe le niveau des élèves par rapport à un étalonnage bien précis. C'était fait au niveau de l'école entière donc c'était très intéressant. Je ne sais pas si ça se fait encore, je ne crois pas. J'en ai jamais entendu parler. Et puis autrefois, enfin autrefois, ça arrivait que des élèves me disent : je l'ai déjà fait ce truc-là à l'école. Et puis maintenant on ne me le dit plus donc c'est que ce n'est plus un test connu.

E39: Et sinon, concernant toujours les mélanges personnels, donc c'est votre cas, vous en utilisez. Et pourquoi en êtes-vous venue à cette utilisation des tests ?
O39: (*long silence*) Eh bien parce que, pfff, peut-être.....euh.... Pour faire face à la demande, on prend un petit peu ce qu'on a dans ses cours, hein. S'il vous arrive un bègue, ça m'est arrivé il n'y a pas longtemps, je ressors tout ce que j'ai là-dessus, j'essaie de lire des choses nouvelles parce que je sais que ça existe mais je n'en ai jamais soigné donc bon *(rire)*! J'ai aussi eu une patiente récemment qui a une maladie de Parkinson. Je ne connaissais pas vraiment ça sur le plan de l'orthophonie donc j'ai essayé de voir. Donc je pense qu'au début j'ai dû chercher dans ce que j'avais étudié, j'ai trouvé ça. Après c'est quand même un gros travail de connaître un test. Donc après une fois qu'on le possède, c'est bien facile de le remettre en route et puis voilà ça se crée comme ça, vous choisissez des épreuves qui vous paraissent pertinentes parce que justement à force de les faire passer et aussi parce qu'elles sont bien faites, il faut bien le dire, elles apportent quelque chose. Par exemple, il y a dans le test d'Inizan des petites phrases à compléter. Il y en a une qui commence par " Papa répare...". Eh bien c'est très amusant parce que généralement tous les enfants répondent, par écrit : "Papa répare la voiture." Même un dont le papa était réparateur de machines à laver *(rire)*! Il faut le faire ! Il n'était pas très content *(rire)*! Quoi?! Bon alors c'est amusant de voir comment les, la façon dont l'enfant se situe lui-même dans bien plus que le langage écrit, dans une classe d'âge, dans les habitudes qu'on a de faire une phrase à l'école qui n'a rien à voir avec la réalité mais qui est simplement une phrase grammaticalement juste. Toutes ces petites choses sont très savoureuses quand on a de quoi les comparer dans sa tête avec d'autres. Voilà. Il y a l'enfant qui vous écrit trois lignes et puis celui qui vous met deux mots et oublie le point. Donc c'est vrai que c'est très confortable de circuler dans un test de qu'on connaît bien. Et ça donne pas envie d'en changer *(rire)* ! Enfin voilà.

E40: Et donc comment se fait votre interprétation des résultats ?
O40: / euh, déjà elle se fait vite. Comme je vous ai dit, elle est sujette à modifications parce qu'elle n'est quand même pas sûre à 100 %. Et puis j'essaye d'aller à l'essentiel, j'essaie de chercher et de trouver quelque chose qui fait que je vais proposer ou pas de la rééducation. Des fois je n'en propose pas d'ailleurs. Et aussi de trouver des points forts sur lesquels je vais pouvoir m'appuyer. J'ai vraiment ça en tête lors d'un bilan. C'est que les enfants et les parents repartent avec l'idée qu'ils ont passé un bilan, qu'il y a des choses qui ne se sont pas bien passées mais qu'il y a des choses, oui, elles se sont très bien passées.

E41: Sinon, 36 % des répondants se créent leurs propres outils d'évaluation.
O41: Ah non, moi je... J'ai pris des bouts de choses existantes mais je n'ai rien créé.

E42: A votre avis, pourquoi ils auraient ce besoin de créer leurs propres outils d'évaluation ?
O42: Euh..... On crée souvent son matériel, ça ça m'arrive souvent. Mais les tests, non. Pourtant je n'utilise pas l'étalonnage donc ce n'est pas très logique tout ça. Je trouve que c'est une démarche qui est très bien parce que.... souvent on sait ce que l'on veut trouver, on sait les points d'achoppement... J'imagine que si ces gens-là cherchaient, ils trouveraient peut-être un test tout aussi bien que le leur, mais bon, pourquoi pas ! Pourquoi pas l'inventer !

E43: Et est-ce que ça vous choque qu'on emploie le terme " outils de mesure " pour désigner ces outils ?
O43: Les fabriqués maison?

E44: Oui.
O44: Non. Ben non.

E45: Ça vous semble équivalent aux tests existants ?
O45:Oui. Là où c'est plus difficile, c'est par exemple pour vous répondre parce que c'est vrai que je me rends très bien compte... Par exemple, j'ai eu le problème très récemment avec la stagiaire de troisième année qui est venue, je n'avais pas de bilan écrit pour mes patients. Donc j'avais des idées sur ce qu'ils avaient fait, je m'en rappelais à peu près bien, j'espère ! Mais je ne pouvais pas lui montrer de bilan écrit. C'est un peu déroutant, quoi ! Surtout qu'on en a besoin ! Au début j'en faisais beaucoup, je les écrivais tous. Mais après on s'en détache parce qu'on a déjà vu, on le rattache à quelque chose de connu, ce n'est pas nécessaire de le faire. Donc tout ce qui n'est pas nécessaire en cabinet, on ne le fait pas. On le fait quand on travaille en équipe et que ça va aller dans un dossier, on le fait quand on est invité à une réunion et qu'il faut un papier ou une demande d'entente préalable mais ça ce n'est pas très étayé. On ne le fait pas pour soi. Moi en tout cas je ne le fais pas. Parce que ça me fait perdre du temps, c'est tout. C'est peut-être pas d'ailleurs du temps très perdu mais...je le considère comme tel *(rire)*.

E46: 68 % des répondants souhaiteraient que le domaine concernant le repérage et le dépistage des troubles du langage écrit soit développé dans la recherche. Est-ce que c'est votre cas ? et dans ce cas pourquoi ?
O46: Je crois que c'est développé dans la recherche et qu'il y a énormément de mémoires chaque année qui s'occupent de bilan, par exemple. Donc je suis favorable à ça mais je ne pense pas qu'il faille déborder dans un domaine de recherche pure. Non, justement, laissons ce domaine aux étudiants ! Sinon alors qu'est-ce qu'il restera comme sujets de mémoire *(rire)* ?! Déjà c'est bien difficile d'en trouver un ! Combien de pour cent pensent que ce serait nécessaire ?

E47: 68 %.
O47 : Hou nom d'un chien!

E48: Donc apparemment il y a un manque pour certains dans le domaine du repérage et du dépistage...
O48: Bon! Non, moi je ne pense pas qu'il y ait un manque. S'il y a un manque, c'est de ma part, je pourrais me former davantage, ça oui.

E49: Tout le monde ne le reconnaît pas ou ne le pense pas que ça pourrait être un manque de recherche de sa part. Je ne sais pas trop comment on peut interpréter ça, c'est pour ça que je vous pose la question.
O49: Oui. Bon.

E50 : Sinon, au travers des réponses au questionnaire, les termes de « activités métacognitives et métalangagières » apparaissent mal connus. Donc je voulais savoir si c'était des termes que vous connaissez...
O50: Oui, les signes métalinguistiques, c'est tout ce qui est autour du langage écrit. On en a déjà parlé tout à l'heure, pour moi ils sont extrêmement significatifs.

E51: Vous vous en servez dans un bilan ?
O51: Oui. Je dirais que c'est à 50-50 avec le test que je propose, l'attitude que je constate. Donc toutes ces petites choses du métalangage.

E52: Et c'est un terme que vous employez ?
O52: Oui.

E53: Concernant maintenant la prise en charge. On en avait parlé tout à l'heure : je crois qu'il vous arrive d'estimer qu'une prise en charge n'est pas nécessaire.
O53: Oui!

E54: Dans ce cas, pourquoi ?
O54: Elle n'est pas nécessaire, alors toujours dans le cadre du langage écrit,hein. Ça ça arrive très souvent, tous les ans j'ai plusieurs bilans d'enfants qui sont par exemple au CP et qui viennent du fait de l'inquiétude des parents à voir émerger la lecture: soit parce qu'ils ne comprennent rien à la méthode, soit parce qu'ils trouvent que l'enfant ne lit pas vite ou ne lit pas du tout ou que la méthode est globale, on entend ça tout le temps. Donc là, c'est un cas vraiment typique. Je crois que, quelques bilans de langage écrit doivent rassurer les parents aussi parce qu'ils se posent des questions. Il faut démontrer aussi durant le temps du bilan ce que l'enfant fait bien : un enfant qui est réputé ne pas lire, on peut faire la démonstration qu'il associe un son à un autre son, qu'il peut même mettre du sens, donc on sait bien qu'il a compris et donc signaler aux parents qu'il est sur le chemin de la lecture, même s'il ne lit pas tout, même si c'est difficile pour lui. Ça, c'est la consultation de langage écrit type où il n'y aura pas de séances durant le CP. Par contre, il faut rassurer les parents, il faut expliquer peut-être à la fois pourquoi ils sont venus, ce qui peut à juste titre inquiéter, mais pas tout de suite, et comment on peut y remédier avec une attitude attentive pendant les devoirs et tout ça. Donc faire beaucoup beaucoup de prévention. Voilà. Sinon, plus tard, quand on vient consulter pour un trouble de langage écrit, c'est bien rare que ça ne débouche pas sur une rééducation par contre. Que ce soient des sons confondus, des lettres confondues, une difficulté de lire, d'écrire ou de tracer des lettres, il faut s'en occuper d'urgence. En général on ne vient pas trop tôt, on vient plutôt tard. Mais, dans l'année du CP, au mois de février principalement *(rire)*, généralement j'ai 4-5 bilans d'enfants de CP ! Et ça sert juste à rassurer les parents. C'est rigolo, c'est le milieu de l'année alors les gens se disent : oh là là, ça ne décolle pas vite ! Et puis ils viennent.

E55: Et donc qu'est-ce que vous proposez éventuellement comme autres alternatives ?
O55: Ah oui, il y a aussi un élément capital dans mon, dans le fait de proposer ou non des séances, c'est déjà de voir qu'il n'y a pas d'autres troubles, par exemple un trouble du langage oral, un trouble de la communication, un retard de langage,hein, au CP il y a des enfants qui disent " canard" alors que c'est un pingouin. Et puis aussi, j'essaye d'estimer un petit peu le niveau socioculturel de la famille. Si le niveau socioculturel me paraît bas, je prends l'enfant, même si je ne vois pas de retard exactement dans ce qu'on me demande, c'est-à-dire le langage écrit. Je fais attention au milieu. Si je sens qu'il y a une ouverture d'esprit et puis on se comprend bien avec les parents sur le fait de travailler, les devoirs, le fait de varier les supports, je ne sais pas, n'importe quoi, si les conseils passent, je n'insiste pas. Si ça ne passe pas, je propose une rééducation. Et bien souvent l'arbre cache la forêt. Oui. Si aussi c'est la maîtresse qui adresse l'enfant, je me méfie deux fois plus. Parce qu'en bilan quelquefois, tout ne paraît pas. C'est vraiment... Souvent les parents disent " qu'est-ce qu'il a bien lu aujourd'hui !" *(rire)*.

E56: Et sinon, est-ce qu'il vous arrive de proposer d'autres alternatives aux parents ?
O56: Ah oui, oui, ça m'arrive ! Bien sûr.

E57: Alors quoi par exemple ?
O57: Par exemple de la psychothérapie, dans le cas d'un trouble massif de la communication ou de quelque chose qui me paraît difficile. Il m'est déjà arrivé de proposer de la psychomotricité.Euh, qu'est-ce qu'il m'est déjà arrivé de proposer ? (*réfléchit quelques secondes*) Pour le langage écrit, c'est à peu près tout parce qu'on est quand même dans un âge déjà avancé... Au moins six ans...

E58: Si jamais par exemple qu'une prise en charge n'est pas nécessaire, est-ce que vous orientez les parents vers autre chose ou vous pensez que des conseils suffisent ?
O58: Eh bien j'oriente peut-être par exemple vers une aide aux devoirs si je pense que le problème est limité à ça. Ça peut m'arriver de proposer aussi, si je vois que c'est vraiment étouffant et qu'on n'a pas pensé à le faire, à développer une activité qui ne soit pas scolaire, laisser l'enfant un peu vivre en dehors de la famille et de l'école. Voilà. Ça peut arriver.

E59: Maintenant que je vais vous poser des questions dans un contexte plus large, le contexte actuel d'une tentative d'harmonisation des pratiques, enfin tout ce qu'il se passe en ce moment.

Donc, parmi les répondants au questionnaire, 74% connaissent l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé, l'ANAES. Est-ce que c'est votre cas ?
O59: Non, ce n'est pas mon cas. Combien les connaissent?

E60: 74 %.
O60: Eh bien dis donc *(rire)* ! L'Agence...(*lit à l'envers sur ma feuille*). J'ai déjà dû le voir mais bon, je ne peux pas dire que je connais. Vous m'auriez dit juste les lettres, je n'aurais pas su dire ce que c'est. Voilà.

E61: Et est-ce que vous avez déjà entendu parler de ses indications concernant le langage écrit chez l'enfant?
O61: Ah non!

E62 : Sinon, en tant qu'orthophoniste libérale, vous avez dû recevoir une plaquette de l'assurance-maladie vous proposant de signer un « contrat de pratique professionnelle »....
O62: Oui! Je l'ai fait d'ailleurs. Ça s'appelle...AcBus?

E63: C'est un « contrat de bonne pratique » et ils ont changé le nom, ça s'appelle maintenant un « contrat de pratique professionnelle ».
O63: Je l'ai signé et j'ai reçu le récépissé il n'y a pas longtemps.

E64: Je voulais savoir justement ce que vous en pensez ?
O64: Ben que du bien! Je pense qu'il faut effectivement, il faut que ça se fasse dans une bonne intelligence. Moi j'aime bien le terme de " bonne pratique ", je crois qu'il ne faut pas abuser, il faut rester crédible et en même temps il faut avoir les coudées franches, ce que nous donne la nouvelle nomenclature. Franchement, j'ai été très très agréablement surprise par cette nouvelle nomenclature.

E65: Et en quoi cela vous a semblé important de le signer ?
O65: Ça ne me semble pas plus important finalement que ça parce que pour moi c'était bien clair quand même. On était dans un genre de contrat de confiance entre la Caisse Primaire et puis nous. On ne demande pas des séances qu'on ne fait pas...

E66: Et plus spécifiquement, au niveau de ce qui est demandé, le compte-rendu de bilan, est-ce que ça a modifié quelque chose pour vous ?
O66: Non, j'en faisais déjà. Je ne les fait pas très détaillés, parce que j'ai toujours à l'idée que ce ne sera pas lu, et je dis toujours pourquoi je demande une entente préalable, il y a toujours une lettre qui accompagne la demande, ma première demande. Parce que ce n'est pas le cas pour les renouvellements, je dois dire *(rire)*. Ben non.

E67: Sinon, dans ce contrat, on parlait d'évaluer l'impact d'une formation obligatoire sur la pratique professionnelle. Donc je voulais savoir ce que vous en pensez...
O67: Moi, je serais assez d'accord pour qu'on ait des choses comme ça, en restant, que ça ne soit pas imposé dans une seule voie, qu'on reste, un peu comme maintenant, il y a des stages qui font l'objet d'une liste et on peut par exemple être dédommagé de certaines choses... D'ailleurs elle n'est pas très grosse la liste ! Je trouve que c'est bien. Mais ce serait normal d'exiger une formation professionnelle, une formation continue.

E68: Et d'évaluer l'impact sur la pratique ?
O68: D'évaluer l'impact...(*silence*). Je... L'évaluer, oui, la sanctionner, non. Chacun voit midi à sa porte. Ce n'est pas parce qu'on ne fait pas de bilan qu'on est une mauvaise orthophoniste ! Mais je ne serais pas contre un contrôle plus... un contrôle, parce qu'il n'y en a pas, il n'y en a pas. Un contrôle de la pratique effectivement parce que là, on se fie beaucoup à notre bonne foi, en fait. On en a, c'est sûr, mais après tout ça ne me surprendrait pas qu'un patient soit convoqué pour vérifier de temps en temps le bien-fondé... J'ai l'impression que ça se faisait quand je me suis installée, au début j'ai eu deux ou trois patients qui ont été vérifiés et depuis, rien! C'est curieux. Et c'est très rare, vous demanderez, vous qui allez voir plein d'orthophonistes, je pense que c'est très rare. On peut s'en étonner quand même. Après tout on a quand même des comptes à rendre. C'est sans doute qu'il n'y a pas trop d'abus non plus. Et il y a aussi

un outil qui est le relevé d'activité, on peut quand même lire en détail, en voyant, c'est très intéressant d'ailleurs, quelles tranches de patients on a, si on est dans la moyenne, si on est au-dessus. Alors il suffit de prendre 2-3 personnes âgées en plus et on est au-dessus de la moyenne, c'est rigolo !

E69: Sinon, 28 % des répondants questionnaires souhaiteraient que se développent des évaluations des techniques de rééducation. Est-ce que c'est votre cas ?
O69: Ce n'est pas beaucoup 28 % ! Ça veut dire qu'il y en a plus qui sont contre. Des techniques de rééducation ? Ben oui. À mon avis ce serait très difficile à mettre en oeuvre. Mais bon... Je crois que la technique d'évaluation la plus pertinente, c'est le patient qui vient ou qui ne vient pas. Parce que, ça a beau être remboursé, si ça ne va pas, si ça n'avance pas, j'imagine que les gens ne viennent pas. Ou vont ailleurs. Je ne sais pas. C'est difficile à évaluer ça.

E70: Sinon 7 % des répondants souhaitent vous être mis en place une harmonisation du nombre de séances de rééducation et de la fréquence. Est-ce que ce serait votre cas ?
O70: Ah non!

E71: Et qu'est-ce que vous en pensez ?
O71: On ne peut pas harmoniser, on ne peut pas dire... Même un trouble de déglutition, c'est une petite rééducation, en général en 10 séances c'est réglé. Mais il y en a, en quatre séances c'est réglé et il y en a d'autres, il faudra 20 séances parce qu'ils n'arrivent toujours pas à positionner la langue. Donc on ne peut pas, je crois que la nomenclature est très bien pour ça, il y a des types de séances, des durées, des conditions, disons, globales, c'est pas mal. Ça a été quand même fait en liaison avec les professionnels ça. Et ça ça donne une bonne indication je trouve. Moi je me sens bien à l'intérieur de la nomenclature, je n'ai pas envie d'avoir les règles en plus, des contrôles en plus, non, c'est bien.

E72: Et sinon, est-ce que vous souhaiteriez une harmonisation du bilan de langage écrit ? Alors, que ce soit au niveau de la démarche générale ou des outils d'évaluation ou peut-être d'autres choses qu'il vous semblerait important d'harmoniser pour tous les orthophonistes ?
O72: Non, je pense qu'il faut garder ses tendances.J'imagine qu'il y a des choses très différentes qui se font pour un bilan. Par contre, ce n'est pas une harmonisation que je souhaiterais mais je suis preneuse d'une information plus grande et plus actuelle.

E73: Concernant maintenant les recherches actuelles sur les troubles développementaux du langage écrit. Est-ce que vous vous tenez un petit peu au courant des nouvelles recherches?
O73:Oui, par exemple sur la dyslexie il y a eu des nouvelles pistes. Sur l'autisme, sur...

E74: Et par quel biais?
O74: Oh par toutes sortes de biais ! Que ce soit Internet, la télé, je trouve qu'on parle de beaucoup de choses, de syndromes, de choses tout à fait inconnues il y a peu de temps finalement. Je trouve que tout ça passe bien dans le régime public. Je lis des articles dans la presse. C'est un peu du tout venant.

E75: Et pour ce qui est spécifiquement orthophonique ?
O75 : Je ne lis pas beaucoup de choses spécifiquement orthophoniques. Non.

E76: Et est-ce que ces données que vous apporte la recherche vous aident dans votre pratique ?
O76: Oui.

E77: Elles vous conduisent à la modifier éventuellement ?
O77: Oui, ça peut ! Pas de fond en comble mais oui, ça peut arriver. À la faveur d'un stage...Par exemple, je me souviens, il y a longtemps, je n'avais pas dans mon bilan de langage en général, d'épreuve de voix chuchotée. Et puis je me suis rendu compte qu'il ne fallait quand même pas passer à côté d'une otite séreuse donc je fais toujours une épreuve en voix chuchotée. Ça ça a été pioché à un stage. Parce que quelqu'un a dû dire : " c'est quand même bien simple de faire de la voix chuchotée à un mètre, ça élimine beaucoup de problèmes d'otite séreuse et tout ça et ce n'est pas du tout visible si on ne fait pas ce test-là. " Voilà parce que l'enfant est en face de vous, il n'y a que lui dans la salle donc il entend tout mais si on est derrière lui à 1m, là, si la voix chuchotée ne passe pas, c'est quand même embêtant. Voilà, des petits

choses comme ça. Donc ça donne des petites touches, ça donne des idées, ça renouvelle les choses, oui.

E78: Et est-ce que vous estimez qu'à l'heure actuelle la recherche répond à vos besoins?
O78: La recherche répond à mes besoins...(*ton amusé*) Ben, comme j'ai peu de besoins ... (*Rires*). Je ne sais pas. Je ne me pose pas la question.

E79: Et qu'est-ce que vous penseriez de la création d'un pôle de recherche orthophonique ?
O79: Oh,que du bien! S'il y en a que ça intéresse, oui bien sûr !

E80: Qu'est-ce que vous pensez que ça pourrait apporter de plus par rapport à ce qu'il existe actuellement ?
O80: Ben qui sait ? Justement peut-être des harmonisations, peut-être que, ce n'est pas si différent que ça un bilan d'un cabinet à un autre et peut-être qu'on arrive tous à faire des constatations qui seraient intéressantes à regrouper ou, je ne sais pas, de s'enrichir les uns les autres. On pourrait gagner quelques années d'expérience à lire l'expérience des autres, je ne sais pas. Je n'y serais pas opposée. Mais je ne dis pas que j'y participerais parce que ça ne m'intéresse pas au premier chef. Mais par contre je n'y suis pas opposée. Par contre, ça pourrait peut-être aboutir à un Ordre des orthophonistes aussi, ça pourrait être une idée. Je pense que c'est maintenant un métier qui est bien connu du public, on vient nous voir vraiment en connaissance de cause, je trouve. Ça c'est bien, ça a progressé. Durant les années où moi j'ai exercé, ça a progressé. Et puis la télé fait beaucoup : les émissions genre Delarue, c'est terriblement... Ça apprend beaucoup de choses et il y a beaucoup de gens qui les suivent. Et même on a intérêt à les regarder quand on a une clientèle parce que les gens en parlent. Quand c'est des sujets qui tournent autour des choses qu'on peut rencontrer, j'essaye de ne pas les louper. Bon, mais ça ce n'est pas de la recherche *(rire)* ! Oui. C'est pas mauvais d'avoir un recul théorique. Et j'aime mieux le fait qu'il soit secondaire, c'est-à-dire qu'il y a une pratique et puis on se penche dessus par la théorie. Parce que le contraire, ça fait des phénomènes de mode, et je trouve que, bon, ce n'est pas terrible.

E81: Alors voilà, j'ai terminé avec mes questions... (*exclamation ravie de l'orthophoniste!*), est-ce que vous avez quelque chose à ajouter par rapport aux définitions du départ ou à ce qu'on a dit ensuite ?
O81: Alors, les définitions du départ... L'évaluation, le bilan...

E82: Les pathologies du langage écrit...
O82: (*long silence*) Non, il n'y a pas d'idée qui m'est venue en route...(*réfléchit encore*). Vous vous allez donc porter votre travail sur le dépouillement de ces réponses?

E83: Voilà, sur l'analyse de ces réponses pour essayer de pousser un peu plus loin l'état des lieux, d'expliquer certaines réponses qui ont été données puisque le questionnaire n'avait pas permis d'avoir toujours des explications...
O83: Oui, on voit bien, vous avez pris déjà des options. Par exemple, vous parlez à un moment d'un tout petit pourcentage de gens qui pensent qui. On pourrait penser que c'est le gros pourcentage qui est intéressant mais non, c'est le petit. Mais c'est bien ! Donc voilà, le travail ce sera le dépouillement? Ce n'est en aucun cas déjà un travail sur le bilan lui-même, l'harmonisation du bilan?

E84: Non. Ça, c'était l'idée première de Muriel Bot, qui cherchait à évaluer un peu ce qui se faisait dans la pratique et puis elle s'est rendue compte qu'il y avait tout un travail à faire en amont. Avant de s'intéresser à cette évaluation-là, il fallait déjà voir ce qu'il existait, ce que les orthophonistes en pensaient, etc.
O84: On peut même supposer qu'il y aura une suite à votre travail.

E85: Oui, ce serait bien ! Certains enseignants nous encouragent à faire sur plusieurs années car ça permet d'approfondir un peu plus que sur un an.
O85: Oui, bien sûr!

E86: Voilà. Eh bien je vous remercie!

ENTRETIEN n°10

L'orthophoniste ayant préféré que notre entretien ne soit pas enregistré, je m'efforce de retranscrire au mieux ses propos d'après mes notes. Je précise toutefois que cette transcription n'est en aucun cas exhaustive.

E1 : Comment pourriez-vous définir la notion d'évaluation en orthophonie ?
C'est très vaste car dans le cadre d'un bilan, l'évaluation n'est pas seulement centrée sur l'enfant.
C'est une demande des instances (ANAES).
L'évaluation passe par la psychométrie : les instruments de mesure sont incontournables. Cela permet d'être plus performant et également de comparer des résultats obtenus à des moments différents(re-tests). Cela permet aussi de faire un pronostic tout en sachant qu'il est tributaire d'une famille. C'est pourquoi il est important d'évaluer la qualité des relations familiales. L'évaluation dépend du retour des parents (perception du symptôme). Parfois, la rééducation de troubles mineurs prend plus de temps car le ressenti des parents est plus lourd.

E2: Est-ce que vous faites une différence avec le terme du bilan ?
Un bilan, c'est un peu la même chose que l'évaluation. Un bilan comprend cependant une anamnèse qui est une sorte de synthèse de toutes les évaluations. C'est un pré-requis à l'échange à mettre en place (tour de rôle, attention conjointe, etc.).
L'orthophoniste passe beaucoup de temps sur le bilan, quitte à travestir parfois la nomenclature. Il y passe en moyenne 3-4 séances.
Il essaie de voir si la famille est pathogène car ses compétences s'arrêtent à la sortie du cabinet. Il faut donc absolument une implication des parents dans la rééducation pour que l'enfant progresse.
Si un bilan est bien fait, s'il est très complet, on gagne du temps après.
Les tests que réalise l'orthophoniste sont à la carte. Il lui arrive d'utiliser le WISC car il a suivi une formation neuropsychologique.

E3: La nomenclature générale des actes professionnels stipule que les orthophonistes sont habilités à conduire des rééducations des « pathologies du langage écrit ». Comment pourriez-vous définir ce terme de « pathologies du langage écrit » ?
La définition des «pathologies du langage écrit » est fondée sur les écarts-types, l'évaluation psychométrique. C'est une évaluation pointue : elle permet de dire si un enfant est à un niveau subnormal ou pathologique (2 écarts-types de différence par rapport à la norme).

E4: Quels termes employez-vous pour les désigner ?
L'orthophoniste emploie les termes de « troubles spécifiques et transitoires ». Il trouve que c'est mieux que le terme de « dyslexie » qui lui semble trop médical.

E5: Connaissez-vous les termes de «troubles spécifiques» et «troubles secondaires» ou «troubles non spécifiques» ? Comment pourriez-vous les définir ?
Ce sont des termes que l'orthophoniste emploit. Les troubles spécifiques sont des troubles qui surviennent à l'exception de tout autre trouble (sensoriel, mental...). Ce sont des troubles réactionnels mais c'est toujours la même histoire de savoir ce qui vient en premier, de la poule ou de l'œuf. Ce sont des cas relativement rares. Pour les troubles non spécifiques, la psychométrie nous aide en nous permettant d'évaluer la vitesse de lecture, la compréhension, l'identification des mots selon les modèles cognitivistes. La mesure de l'acte de lecture aborde les paramètres qui permettent de dire si le cursus scolaire risque d'être entravé de façon durable.

E6: Concernant maintenant l'utilisation des outils d'évaluation : 96 % des orthophonistes ayant répondu au questionnaire disent que ces outils servent à établir un diagnostic. Cependant, seuls 72 % des répondants disent que ces outils servent à mesurer les performances de l'enfant. À votre avis, quels autres renseignements aidant à la pose d'un diagnostic peuvent être apportés par ces outils ?

La mesure des performances est incontournable mais elle n'est pas suffisante. Elle donne une indication. Environ 30% du diagnostic s'appuie sur l'empathie, l'enfant lui-même, ses compétences cognitives. Le diagnostic est objectivé par les performances au niveau des tests et également par la composante non cognitive. Il faut cependant tempérer le diagnostic par rapport aux tests à cause d'une résistance possible, d'une éventuelle inhibition...

E7: 64 % des personnes répondants disent souvent respecter les consignes de passation des tests étalonnées ou épreuves standardisées. Est-ce votre cas et pourquoi ?

L'orthophoniste respecte les consignes de passation pour pouvoir utiliser l'étalonnage, s'appuyer sur quelque chose qui a été vérifié. Il est rare qu'il utilise des tests personnels. Il travaille beaucoup à la carte afin de cibler certains domaines. Les épreuves qu'il utilise sont toujours étalonnées (par exemple L2MA).

E8: Seuls 22 % des répondants utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. Est-ce votre cas et pourquoi ?

L'orthophoniste utilise l'étalonnage. Si on veut être crédible, il faut s'appuyer sur quelque chose qui se rapproche d'un critère scientifique.
Il est étonné par ce pourcentage : comment peut-on évaluer sa progression quand on ne tient pas compte de l'étalonnage ?

E9 : 53 % des répondants disent qu'un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme, obtenu aux tests, est le premier ou le deuxième élément incitant à proposer une prise en charge. Parmi ces orthophonistes, seuls 34 % utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. À votre avis, comment font les 66 % restants pour déterminer un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme?

« Je ne peux pas me projeter dans les considérations des autres. »
Il y a une partie qu'on ne peut pas évaluer : peut-être est-elle plus importante qu'une évaluation pure et dure. Mais l'orthophoniste pense qu'on peut gagner du temps quand on utilise l'étalonnage.

E10 : Pensez-vous, comme 72% des enquêtés ayant répondu au questionnaire, qu'il y a des tranches d'âge difficiles à tester ?

L'orthophoniste pense que non : il existe des outils fiables pour les enfants. Ces outils permettent de faire de la prédiction, de la prévention. Des facteurs peuvent en effet intervenir pour modifier le pronostic. Avant le CP, il faut prendre en compte des tas de paramètres. Si l'orthophoniste constate des signes cliniques tangibles et récurrents à la fin de la grande section de maternelle et au début du CP, ce sont des signes prédictifs qui montrent que l'enfant est à risque. C'est plus difficilement palpable à cette période. En tout cas, le diagnostic est à différencier du pronostic.

E11 : Concernant toujours les troubles développementaux du langage écrit, quels tests ou épreuves utilisez-vous ? Et comment s'est fait votre choix ?

Le choix de l'orthophoniste se fait en fonction de la bibliographie des tests, par rapport aux formations qu'il a suivies, de différentes sources d'information. Son choix dépend aussi de sa formation et de sa clinique.
L'orthophoniste se dit également tributaire du temps.
Il utilise la BREV qui lui permet une approche globale puis des tests pour approfondir. Il choisit ces tests en fonction de leur étalonnage – si par exemple l'étalonnage est fait sur une population de 30 enfants, ça ne va pas, c'est trop peu --, en fonction aussi des auteurs, de leur cursus universitaire.
Dans le choix de tests, il privilégie la facilité de passation. Le prix n'est pas un obstacle.
Les types de tests que l'orthophoniste utilise varient suivant l'âge. Il ne fait pas non plus toujours les mêmes en bilan initial, tout dépend de l'enfant que l'orthophoniste a en face de lui. Le choix des tests qu'il va utiliser se fait après un entretien assez poussé afin de cerner au mieux l'enfant. Par exemple, avec un

enfant remuant, il va plutôt utiliser des tests informatiques qui constituent un support plus ludique : Exalang même si l'étalonnage sur 300 enfants laisse à désirer, Visulexi qui permet de réaliser une courbe que l'orthophoniste envoit au médecin pour que les résultats de l'enfant soient plus parlants Mais l'orthophoniste peut utiliser une passation plus « rébarbative » avec d'autres enfants. Les autres tests que l'orthophoniste utilise le plus sont : la L2MA, la BREV, la Batterie prédictive d'Inizan, le PER, « Jeannot et Georges » (« Je la connais bien donc je l'utilise même si elle est un petit peu ancienne »), ORLEC.

E12 : 96% des répondants au questionnaire utilisent comme outil d'examen un « mélange personnel ». Comment comprenez-vous ce terme ?
Pour l'orthophoniste interviewé, un « mélange personnel » est constitué de parties étalonnées mises ensemble.

E13 : Utilisez-vous parfois un « mélange personnel » et pourquoi ?
Il arrive à l'orthophoniste d'utiliser un tel mélange : « Grâce au recul et à la clinique que j'ai, ce mélange me permet de faire l'économie d'un certain nombre d'autres subtests *».*

E14 : Comment se fait alors votre interprétation des résultats ?
C'est l'étalonnage qui permet à l'orthophoniste d'interpréter les résultats de l'enfant.

E15 : 36% des orthophonistes répondants se créent des outils d'évaluation. Est-ce votre cas ?
L'orthophoniste se crée des outils de rééducation mais non d'évaluation.

E16 : Est-ce que le fait d'employer ce terme d' « outils de mesure » pour ces créations personnelles vous dérange ?
L'orthophoniste répond sur un ton amusé : « Cela me donne du travail ! *». Autrement dit, l'orthophoniste interviewé estime que ses collègues qui utilisent leurs créations personnelles comme « outils de mesure » se fourvoient et que cela s'en ressent dans tout leur travail.*

E17 : 68% des répondants souhaiteraient que le domaine concernant le repérage et le dépistage des troubles du langage écrit soit développé dans la recherche. Est-ce votre cas et pourquoi ?
« Oui et non » *répond l'orthophoniste. Cela pourrait être aussi valable pour le traitement alors. Au fur et à mesure que les modèles se diversifient, on évolue dans le repérage et dans le traitement. Il y a un gros travail qui est fait à ce niveau.*

E18 : Au travers des réponses au questionnaire, les termes d' « activités métacognitives et métalangagières » apparaissent mal connus par les orthophonistes libéraux. Est-ce que ce sont des termes que vous connaissez ?
Oui.

E19 : Et employez-vous ces termes ?
Oui.

E20 : Comment pourriez-vous les définir ?
C'est tout ce qui est de l'ordre du métalangage.

E21 : Utilisez-vous ce type d'activités lors du bilan ?
L'orthophoniste s'intéresse lors du bilan à la pragmatique de la lecture. Il demande à l'enfant à quoi sert la lecture, quels peuvent en être ses usages. Il essaye d'amener l'enfant à percevoir l'intérêt d'entrer dans une remédiation, de comprendre à quoi ça peut lui servir de lire.

E22 : Concernant maintenant la prise en charge, vous arrive-t-il d'estimer, à l'issue d'un bilan, qu'une prise en charge orthophonique n'est pas nécessaire ?
Oui, l'orthophoniste ne prend pas en charge les enfants pour lesquels l'évaluation psychométrique n'a révélé aucun déficit significatif. Il précise cependant qu'il ne faut pas perdre de vue le fait que refuser une prise en charge peut renvoyer les parents et l'enfant à leur « charge anxiogène ». C'est pourquoi

l'orthophoniste préconise parfois une prise en charge, même si l'écart par rapport à la norme n'est pas vraiment significatif, dans les cas où il constate l'existence d'une forte demande et où il estime qu'en quelques séances cette charge va pouvoir être levée.

E23 : Dans le cas où vous ne préconisez pas de prise en charge, que dites vous aux parents ?
L'orthophoniste dit aux parents que le bilan n'a pas mis en évidence de « retard objectivé ». Il conseille toutefois souvent aux parents de revenir plus tard faire à nouveau un bilan afin de voir l'évolution de l'enfant.

E24 : Proposez-vous d'autres alternatives ?
L'orthophoniste peut conseiller un examen d'appoint psychologique quand il constate que la qualité des interactions, des échanges entre l'enfant et sa famille est touchée. « L'orthophonie permet souvent de faire l'économie de cette autre démarche » *aux yeux des parents. L'orthophoniste peut demander également un bilan médical (ORL...) ou encore psychomoteur. Enfin, pour le langage écrit plus spécifiquement, une aide au niveau du RASED peut être demandée ou bien l'intervention d'un médiateur pour faire du tutorat à la maison.*

E25 : Concernant l'harmonisation des pratiques en orthophonie maintenant : 74% des répondants au questionnaire connaissent l'ANAES. Est-ce votre cas ?
Oui.

E26 : 45% de ces personnes disent avoir pris connaissance de ses indications concernant le langage écrit chez l'enfant, est-ce votre cas ?
Oui. L'orthophoniste note : « On sent qu'il y a un tournant à 180° ».

E27 : Tenez-vous compte de ces indications comme 24% de ces personnes ?
L'orthophoniste se dit aucunement gêné par ces indications puisqu'elles correspondent à la démarche qu'il avait déjà adoptée auparavant. Ses rééducations n'ont pas changé d'un iota. La seule chose qu'il a un peu modifié est son compte-rendu de bilan : il le fait plus détaillé qu'avant et indique maintenant les tests qu'il a fait passer.

E28 : En tant qu'orthophoniste libéral, vous avez reçu une plaquette de l'Assurance Maladie vous proposant de signer un « Contrat de Pratique Professionnelle ». En avez-vous pris connaissance et pensez vous le signer ?
L'orthophoniste interviewé en a pris connaissance mais ne va pas le signer. S'il a choisi une profession libérale, dit-il, c'est justement pour la liberté que cela permet. Là, avec ce contrat, il se sentirait « saucissonné », *ce serait une* « intrusion » *qu'il perçoit comme* « malsaine ». *Il n'a pas envie d'avoir un œil permanent de la Caisse sur sa pratique. Selon lui, il existe déjà des garde-fous qui empêchent de sortir de la norme. Par ailleurs, il ne voit pas pourquoi les orthophonistes seraient rétribués pour ce qu'ils sont normalement sensés faire. Et l'orthophoniste se refuse à aller sur un stand où l'Assurance Maladie véhicule la* « bonne parole », *où elle fait des* « opérations de promotion ».

E29 : 7% des répondants souhaitent voir être mis en place une harmonisation du nombre de séances de rééducation et de leur fréquence. Qu'en pensez-vous ?
L'orthophoniste y serait favorable en ce qui concerne la déglutition atypique. Mais par contre, cela lui semble irréalisable pour les troubles du langage écrit car il faut prendre en compte la composante socioculturelle.

E30 : Souhaiteriez-vous une harmonisation du bilan de langage écrit et si oui, de quel ordre ?
Selon l'orthophoniste interviewé, cette harmonisation est déjà en train de se faire au niveau des outils d'évaluation. Il souhaite cette harmonisation des outils mais met en garde contre un intégrisme et une dictature à ce niveau.

E31 : Concernant les recherches actuelles sur les troubles développementaux du langage écrit, vous tenez-vous au courant et si oui, par quels biais ?
L'orthophoniste se tient au courant de la recherche en participant à des formations, des séminaires, en surfant sur le Net, au travers de bibliographies et de vidéos. Mais « attention à l'esprit gourou ! » prévient-il.
L'orthophoniste estime qu'étant un homme, il a peut-être moins d'obligations personnelles, ce qui lui permet de passer plus de temps à s'informer, à se former.

E32 : Estimez-vous qu'à l'heure actuelle la recherche répond à vos besoins ?
L'orthophoniste estime que ce n'est jamais assez. Il se dit toujours en recherche : l'orthophonie étant le point de rencontre de plusieurs sciences, il est toujours possible de creuser dans un domaine. Il pense d'ailleurs que ne serait-ce que le pourcentage d'échecs en orthophonie invite au questionnement.

E33 : Que penseriez-vous de la création d'un pôle de recherche orthophonique ?
L'orthophoniste y serait favorable si cette création va de pair avec celle d'une filière universitaire.

E34 : Eh bien je vous remercie !

ENTRETIEN n°11

E1 : Donc déjà, j'aimerais vous demander comment vous pourriez définir la notion d'évaluation en orthophonie, la représentation que vous en avez.
O1 : / Euh, évaluer, c'est voir, voir ce qui est, voir ce qui existe et en orthophonie, euh, chez un enfant, objectiver ce qu'il possède. Voilà.

E2 : Est-ce que vous faites une différence avec le terme de « bilan » ?
O2 : // Ben dans le bilan, j'englobe l'anamnèse et la connaissance de l'entourage de l'enfant, de ses conditions de vie... / Oui... L'évaluation ferait partie du bilan, oui.

E3 : A l'issue d'un bilan, est-ce que vous dites que vous posez un diagnostic ou alors vous préférez employer un autre terme comme, je ne sais pas, vous dites que vous faites une synthèse?
O3 : / Je pense que j'aimerais bien poser un diagnostic, quelquefois on peut appeler les troubles par un nom et quelquefois ce n'est pas possible. Mais c'est quand même un diagnostic que de dire que ça n'a pas de nom mais de dire qu'il y a ceci ou cela qui ne marche pas, oui. Oui, on peut appeler ça un diagnostic, oui.

E4 : Sinon, la Nomenclature Générale des Actes Professionnels stipule que les orthophonistes sont habilités à conduire des « rééducations des pathologies du langage écrit ». Je voudrais savoir ce que vous entendez par « pathologies du langage écrit » ?
O4 : Alors, une « pathologie du langage écrit », c'est une difficulté à acquérir et à utiliser le langage écrit. En lecture et en écriture, voilà. C'est-à-dire en émission et en réception, enfin dans les deux sens. Voilà.

E5 : Et quels termes employez-vous pour désigner ces pathologies ?
O5 : Alors, ça s'appelle « dyslexie », « dysorthographie »... et voilà *(rire)*.

E6 : D'accord. Vous n'employez que ces termes ?
O6 : Voilà, soit je les emploie, soit je dis aux gens : ça ressemble à une dyslexie mais comme par ailleurs il a d'autres difficultés... Enfin, non. N'écrivez pas ça ! Euh évidemment, c'est ce que je disais tout à l'heure, je ne dis pas toujours que c'est une dyslexie, c'est pas toujours aussi simple. Voilà. Donc quelquefois je ne dis pas ça. Je dis, c'est en ça que je ne pose pas un diagnostic précis, je dis : cet enfant-là il a vraiment du mal à apprendre à lire, on va l'aider ! Ou je dis : ben voilà, il n'a pas compris que (b) et (a) ça fait ba donc on va travailler dans ce sens-là. Voilà.

E7 : Vous n'employez pas de terme...
O7 : Je ne donne pas forcément un nom à la chose. Souvent, hein. Souvent oui mais pas toujours.

E8 : Sinon, est-ce que vous connaissez les termes de « troubles spécifiques » et « troubles secondaires » ou « troubles non spécifiques » ?
O8 : Par rapport au langage écrit ?

E9 : Oui, par rapport au langage écrit.
O9 : (*soupir*) Je n'utilise pas trop ça.../ Non, j'ai pas eu l'habitude, je n'ai pas eu ça dans ma formation et depuis, par rapport à ce que j'ai pu travailler, je n'ai pas l'habitude d'utiliser « troubles spécifiques » quand il s'agit de dyslexie.

E10 : Vous avez une idée un petit peu de ce que ça peut être ?
O10 : Ben, par rapport à ce qu'on appelle « troubles spécifiques développementaux du langage oral », alors le trouble spécifique, ce serait la dyslexie. Mais je ne sais pas en fait *(rire)* ! Oui, c'est ça ?

E11 : Oui, oui, c'est ça *(rire)* ! Et « troubles non spécifiques » ?
O11 : // Ben donc ce serait des difficultés d'apprentissage de la lecture dans le cadre d'un retard global ou... Voilà. Mais je n'utilise pas ces termes-là.

E12 : Et de quels éléments avez-vous besoin pour poser un diagnostic de pathologie du langage écrit ?
O12 : J'ai besoin de voir lire l'enfant, de le voir et de l'entendre. Et donc, je vois et j'entends si...pffff ! Tout dépend à quelle époque du CP on en est, si on en est encore au CP ou plus tard... Donc j'ai besoin de voir comment il réalise son assemblage et s'il fait de l'adressage, et comment il se débrouille avec ça, et quelles stratégies il a. Quelles stratégies, et quelles compensations, et... La question c'était, quels éléments ?

E13 : De quels éléments vous avez besoin pour poser un diagnostic ?
O13 : On peut dire que j'ai besoin d'observer des stratégies, en gros.

E14 : C'était une question vague exprès !
O14 : D'accord !

E15: Sinon, maintenant je voudrais m'intéresser un peu plus à l'utilisation des outils d'évaluation donc les tests, épreuves, tout ça. Donc je vais vous proposer quelques résultats qui ont été obtenus au questionnaire.
Pour commencer, 96 % des orthophonistes qui ont répondu au questionnaire disent que ces outils servent à établir un diagnostic. Cependant, seuls 72 % disent que ces outils servent à mesurer les performances de l'enfant. Donc en fait, ma question ce serait, quels autres renseignements, que la mesure des performances, peuvent apporter les tests, pour poser le diagnostic justement ?
O15 : Ben justement l'observation des stratégies.// (*à voix basse*) pourquoi vous prenez des notes puisque vous enregistrez ce que je dis ?

E16 : Pour ne pas avoir à rechercher ensuite les idées principales *(rire)* !
O16 : Oui, d'accord. Vous vérifiez dans la cassette si... D'accord. Vous n'êtes pas obligée de tout réécouter !

E17 : Oui, et puis au cas où il y ait un problème d'enregistrement, on ne sait jamais, j'aurais les idées principales !
O17 : Donc c'était... ?

E18 : Donc à votre avis...
O18 : En plus de la mesure, qu'est-ce qu'il y a ? Ben, c'est tout. Enfin, je ne sais pas, hein, je ne sais pas ce que peuvent répondre les autres, c'est ce qui me vient comme ça sans réfléchir. Moi il me semble que quand... Ça t'intéresse que je développe ?

E19 : Oui, si vous voulez ! Oui, ça m'intéresse !
O19 : Euh, moi il me semble que quand on a compris la stratégie ou l'absence de stratégie, ou la difficulté de stratégie, à vrai dire, moi je ne quantifie pas en lecture. Donc, ça me suffit pour démarrer quelque chose et pour m'appuyer sur ce qu'il fait, le gamin, pour développer ça, développer autre chose ou développer ce qu'il n'a pas développé, lui. Voilà. Donc effectivement, moi je suis dans le pourcentage de ceux qui ne mesurent pas, pas autrement que d'une façon empirique et pragmatique.

E20 : C'est plutôt une approche qualitative...
O20 : Oui ! Oui, tout à fait.

E21 : Sinon, 64 % des répondants disent souvent respecter les consignes de passation des tests. Alors est-ce que c'est votre cas et pourquoi ?
O21 : // Euh, c'est pas mon cas. Parce que euh //. Parce que j'ai trouvé au fur et à mesure de ma pratique, j'ai un test que j'utilise mais / pfff, il n'y a pas 36 consignes de passation donc je les suis à peu près, on va dire. Et en lecture, comme j'ai pas un test précis et étalonné, ben je n'ai pas de consignes. Voilà... Par exemple, je me suis inspirée du test BELEC parce que ça me permettait de voir des stratégies mais je ne le suis pas parce qu'il est trop lourd par exemple. Voilà, c'est ce que j'ai comme réponse précise par rapport à suivre ou ne pas suivre les consignes.

E22 : Par exemple aussi, 50 % des répondants disent fractionner les tests mêmes si ce n'est pas prévu dans les consignes...
O22 : Oui, par exemple.

E23 : Et c'est un pourcentage qui vous étonne, 64 % des personnes qui respectent les consignes ?
O23 : Bah ça dépend (*sonnerie du téléphone*). Excusez-moi !

E24 : Oui, donc 64 % des personnes qui respectent les consignes...
O24 : Oui, je suis sûre que ce n'est pas vrai ! Ah oui, je suis sûre que ce n'est pas vrai, alors là ! Enfin, surtout les tests du langage écrit, alors là... Ça dépend, on va dire, ça dépend peut-être de l'âge des gens que vous avez interrogés. Si vous avez interrogé peut-être beaucoup d'orthophonistes débutantes, je veux bien le croire mais celles que je connais, je suis sûre qu'elles mentent, voilà ! C'est comme les tests sur l'amour ça *(rire)* ! Les gens mentent *(rire)* !

E25 : Oui, il n'y a que ceux qui ont bien voulu répondre qui ont répondu. Donc effectivement, il y avait beaucoup...
O25 : Oui, peut-être... Non mais c'est ça, peut-être les gens qui ont bien voulu répondre euh, il y a peut-être des gens qui ont eu peur, enfin, c'est intéressant, hein, ce que vous cherchez mais... Peut-être que c'est vrai alors *(rire)* ! Mais, il y a des gens qui acceptent de répondre et puis il y a des gens qui ne veulent pas parler de leur pratique. Je le sais parce que euh, enfin, on le sait, on en parle, et il y a des gens qui n'en parlent pas, ou qui bluffent mais on voit bien *(rire)* ! Ou qui n'osent pas avouer, il y a des gens qui disent : « alors moi, dans mon anamnèse, je... » et on voit bien que c'est pas vrai ! Bon, passons, qu'ils se débrouillent *(rire)* !

E26 : Sinon, seuls 22 % des répondants utilisent systématiquement l'étalonnage des tests.
O26 : Ah ben voilà, ça c'est vrai ! Ça c'est sûrement vrai *(rire)* !

E27 : Donc ce n'est pas votre cas, a priori ?
O27 : Euh, alors pour le langage écrit, si. Mais par exemple, je les fais passer en plusieurs fois, ou par exemple..., voilà. Mais dans le test que j'utilise, si, j'utilise l'étalonnage.

E28 : Et dans ce cas, pourquoi ça vous semble important de l'utiliser ?
O28 : Tout simplement pour comparer l'évolution à différents moments, l'évolution du petit patient. Les gamins, ils adorent ! « Ah, j'avais 33 et maintenant j'ai 44 ! », voilà. Mais par exemple, ça peut éventuellement m'amener à tricher parce que, pour certains enfants, il arrive qu'ils aient moins d'une fois à l'autre. Par exemple, en orthographe d'usage, il y a des enfants qui ont vraiment, vraiment du mal à avoir des stratégies de mémorisation visuelle, même quand on travaille longtemps là-dessus. Un gamin, il peut avoir une fois progressé et faire moins la fois d'après, dans six mois, sur le même test. Et, ben ça m'arrive de dire : « T'as vu, ça a baissé parce que ça nanana, et puis on va retravailler sur apprendre et tout ça » mais il y a des enfants que ça peut décourager alors je triche pour qu'ils n'aient pas moins. Voilà. Donc c'est pas scientifique, hein !

E29 : Parce que vous leur montrez les résultats ?
O29 : Ben oui, c'est eux qui corrigent avec moi le truc et ils voient, et combien j'ai, les enfants ils adorent avoir des notes ! Et que si c'est de bonnes notes ! Bien sûr ! Donc voilà. Et donc, ça peut-être de la démagogie, enfin, ça me semble vraiment respecter le gamin que de le pousser dans le sens «tu ne peux pas avoir fait moins bien ! ». Alors que... Parce que, éventuellement il y a des raisons, un gamin sur un test d'orthographe, par exemple il va, par exemple, il va n'avoir fait plus aucune faute d'ordre phonologique parce qu'on a passé du temps sur la phonologie et il a progressé là-dedans. Mais pas de bol, en orthographe d'usage, ça va être moins bien. Mais j'ai envie qu'il voit qu'il a progressé ! Pour moi le test, je l'utilise aussi comme un encouragement... C'est en ça que ce n'est pas scientifique et que c'est pas..., je ne vais pas suivre à la lettre forcément, je vais m'en servir, je me l'approprie pour le mettre dans MA stratégie de rééducation qui est : positiver, voir les progrès, voir ce qui marche, voir ce qui va. Voilà. Et donc c'est tricher, c'est tricher par rapport aux tests, c'est pas tricher par rapport au nombre de fautes ou au genre de fautes. C'est un test précis, je parle du Lobrot dans lequel il y a un test d'orthographe

pure. Et si on corrige du point de vue de l'orthographe, il peut y avoir régression mais il peut y avoir progression sur le plan de la phonologie, voilà. D'où ma tricherie *(rire)* !

E30 : Sinon, 53 % des répondants disent qu'un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme, obtenu aux tests, est le premier ou le deuxième élément incitant à proposer une prise en charge. Or, parmi ceux qui ont répondu cela, seuls 34 % utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. En fait, à votre avis, comment font les 66 % restants pour déterminer...
O30 : *(rire)* Ben c'est bien ce que je vous dis *(rire)* ! Ben c'est la pragmatique et l'expérience, je pense, hein.// Parce que le fait est qu'au bout d'un moment, par exemple, lors d'un premier bilan d'un enfant, moi je demande qu'il apporte ses cahiers du jour, on regarde ensemble et en feuilletant un cahier du jour, moi je peux dire en 3-4 pages, comme ça, je prends ou je ne prends pas. Enfin non, je prends, sûr, je peux le voir en 3-4 pages, je me dis OK, celui-là c'est un client pour moi. Ensuite, on affine, évidemment. Je ne dis pas d'emblée : je ne prends pas. Parce que ça c'est... Si rien ne m'apparaît dans le cahier du jour, là on va chercher parce que s'il est venu là, si la maîtresse l'a envoyé, si les parents...il y a sans doute quand même des raisons. Ça arrive que finalement on dise non, débrouillez vous, faites ceci cela. Mais je veux dire, c'est moins évident de dire non, que de dire d'emblée oui. Parce qu'il y a des signes qui ne trompent pas. Je veux dire, le gamin qui écrit dans son cahier « venderdi » ou... Je veux dire, c'est, c'est, voilà, hop, ça y est, c'est une espèce d'évidence, voilà.

E31 : Et après ça vous permet d'orienter votre bilan éventuellement ?
O31 : / Ben en fait... Ça me permet de dire : « vous avez bien fait de venir chez l'orthophoniste, on va approfondir la question » et puis après, on avise, après on cherche un peu mieux, quoi. Mais il y a rarement une bonne surprise dans l'autre sens. Je veux dire, si on voit dans un cahier du jour des choses... Voilà. C'est vite vu *(rire)* !

E32 : Oui, pour moi ça semble difficile mais...
O32 : Je pense que, ben voilà, ça vient en bout d'un moment, au bout d'un moment c'est vite fait. Oui. Y compris, par exemple, les parents vont dire... Est-ce que c'est les parents qui vont dire ? C'est plutôt... soit l'instit dit qu'il faudrait voir l'orthophoniste et les parents disent : « je ne comprends pas, il a tout le temps de bonnes notes dans ses dictées de mots » parce que la dictée a été bossée à la maison, que le gamin va être bon comme ça en mémorisation de mots et puis que dans le cahier du jour, dans ce que voient les parents, il n'y a pas de dictée spontanée, il n'y a pas de choses nouvelles à écrire qui poseraient un problème au gamin. Donc les parents, ils ne voient pas où il y a un problème. Il peut y avoir ça. À l'inverse, il peut y avoir des parents qui s'inquiètent parce que la lecture, ça ne va toujours pas, ça ne va toujours pas, alors que le gamin, il a tout bien répondu à ce qu'on lui demande au fur et à mesure, à ce que l'instit, s'il ne demande pas beaucoup, trois mots par jour, tout ça, le gamin va bien, l'instit ne voit pas. Ça c'est courant. Et les parents, quand même ils disent : « par rapport à son grand frère, vraiment, on est début CE1, il ne lit toujours pas bien, je ne comprends pas, je viens de vous voir moi, de mon propre chef ». Voilà. Donc quand il y a une demande comme ça, c'est bien rare que nous on ne trouve pas quelque chose derrière. Je veux dire, comme ça va vraiment bien, les gens ne font pas pour le plaisir une démarche chez nous. Voilà.

E33 : Sinon, est-ce que vous pensez, comme 72 % des répondants, qu'il y a des tranches d'âge difficiles à tester ?
O33 : Oui, en effet *(rire)*. Euh, les débuts du CP, parce qu'on n'a pas encore matière à proposer quelque chose au gamin, dans lequel on va pouvoir voir s'il est performant ou non. Il sait pas, il est débutant donc... Donc c'est une période, oui, un peu difficile.

E34 : C'est la seule période que vous relevez ?
O34 : Oui, par rapport au langage écrit, ce qui est difficile, c'est quand on n'a pas encore commencé à apprendre le langage écrit, donc on ne peut pas savoir s'il y a un vrai trouble ou pas. On peut supputer de choses. Oui, c'est un peu difficile parce que euh... parce qu'il n'est pas encore dans le vif du sujet, quoi.

E35 : Et donc dans ce cas, comment vous vous y prenez ?
O35 : Eh ben, par exemple un début CP comme ça, on va revenir sur des tests de phonologie, qui pour le coup dans mon cas ne sont absolument pas étalonnés, je ne sais même pas s'il y en a d'ailleurs, donc je

vais un petit peu voir comment il se débrouille avec les rimes, avec tout ce qui est métaphonologie. Et puis, euh, ben, si je trouve que ce n'est pas trop bien, je vais peut-être le prendre, ou si je vois qu'il a du mal à mémoriser des lettres toutes seules, comme ça. Mais en fait, c'est un faux problème, parce que c'est rare qu'on ait un enfant en début de CP. / Mais, début de CP, ça va être comme ça à la Toussaint, les parents qui s'inquiètent un petit peu déjà. À la Toussaint, il va venir avec son livre de lecture et je vais voir dans son livre de lecture comment il se débrouille./ Et on risque déjà de voir ce qui ne va pas. Parce que euh... Déjà, s'il n'est pas trop capable de faire ce qu'on lui demande dans son livre, ben c'est déjà un petit signe d'appel, quoi. Voilà. Mais c'est vrai que ce n'est pas toujours évident parce qu'il faut, dans le bilan, il y a aussi savoir comment travaille l'instit./ Parce qu'un enfant ne va pas être performant par exemple dans son livre de lecture qu'il va apporter et puis dans le coup de fil à l'instit, l'instit va me dire : « je ne me sers quasiment pas du livre, on a un cahier de sons ». Et les parents, ça ne leur est pas venu à l'idée de me l'apporter, de me montrer le cahier de sons. Donc moi, je n'ai rien vu. Donc ça fait partie du test que de savoir exactement comment ça se passe. Parce qu'on peut tester quand même que des choses vues, évidemment. Donc ça c'est un petit peu, oui, premier trimestre de CP, c'est un peu flou, il faut bien le dire *(rire)*.

E36 : Sinon, concernant toujours les troubles développementaux du langage écrit, quels tests ou épreuves utilisez-vous et comment s'est fait votre choix ?
O36 : Eh ben donc, le seul test que j'utilise, c'est, en dictée, c'est le Lobrot. Je ne l'utilise pas en entier. Mon choix s'est fait parce que je suis tombée dessus une fois quand je remplaçais quelqu'un et j'ai trouvé ça pratique et pas trop embêtant pour les gamins, et j'en tirais des renseignements donc ça m'a convenu. Et donc pour la lecture, je n'ai pas de choses qui portent un nom, hein. Ce sont mes choses à moi.

E37 : Ben justement, j'y arrive *(rire)* ! 96 % des répondants disent utiliser comme outil d'examen un «mélange personnel ». Donc comment vous comprenez ce terme déjà ?
O37 : C'est des morceaux de tests piochés à droite à gauche, c'est des photocopies qu'on fait sur les copines ou qu'on a gardées de quand on était étudiant, qu'on a trouvées en stage ou qu'on a trouvées en remplacement, des choses sur lesquelles on est tombé par hasard. Il faut savoir qu'on sort d'une époque, je dis "on sort" parce que maintenant on commence à avoir des tests, on a eu par exemple les nouvelles épreuves, pour le langage oral, hein, une de nos collègues a organisé un stage avec le test. Il y a un certain nombre de gens qui vont avoir ce test. Mais par exemple, moi quand j'ai fait mes études, je n'avais pas un cours sur les tests. Donc j'ai fait des remplacements, j'ai récupéré des trucs, c'est vraiment le hasard quasiment. Après, quand on entend parler de quelque chose, évidemment on s'y intéresse, on voit. Mais au début, on n'achète pas parce que c'est très cher et puis... Oui, c'est un peu la bricole, la débrouille... Voilà, des mélanges, on essaye et puis on voit ce que ça donne, et puis on voit ce qu'on en tire, voilà. On prend éventuellement des mauvaises habitudes... ou des bonnes, je ne sais pas, mais oui, on se débrouille un petit peu. Mais, c'est en train de changer et c'est bien !

E38 : Et le test dont vous parliez en langage oral ?
O38 : C'est les nouvelles EEL. Voilà. / C'est intéressant parce que quand on parle de quelque chose, avec une collègue, on parle de la même chose, quoi. On peut s'expliquer des choses, même si on n'a pas des chiffres et tout ça. Et c'est très intéressant d'aller dans le détail et de pouvoir dire, il est dans telle tranche, il est dans telle tranche . On gagne du temps, c'est plus précis et c'est plus, c'est bien, c'est bien. Oui.

E39 : Et comment vous interprétez en fait les résultats que vous obtenez à vos mélanges ?
O39 : //

E40 : Est-ce que vous chiffrez ou est-ce que vous n'avez pas besoin de chiffrer?
O40 : Alors, en lecture je ne chiffre pas du tout. En lecture, c'est très pragmatique, c'est-à-dire que l'évolution d'une semaine à l'autre, je trouve que... Je pourrais, hein, je pense que si je trouve un test chiffré qui me convient, je le ferais volontiers. Pour les mêmes raisons, pour pouvoir dire au gamin : «tu as vu, là tu as tant et regarde, maintenant tu as tant et tu as mis telle vitesse, etc. ». Je trouve ça plutôt rigolo et si j'en trouve un, je le ferai volontiers. Mais en lecture, on va faire quelque chose, alors le gamin, il arrive, il a du mal en lecture et moi je vais m'adapter à sa façon de lire, on va commencer à travailler. Et donc ça veut dire aussi que je vais taper en dessous de ce qu'on lui demande de faire pour l'instant qui

est trop difficile, on va revenir à ce qu'il est capable de faire pour partir de là, avec ce qu'il sait faire. On redémarre à son rythme. Et très rapidement, bien sûr, il va lire plus vite, il va lire mieux, il va avoir envie de lire, enfin, c'est le cas idéal bien sûr ! Mais en gros, ça marche comme ça. Et très rapidement, il va sortir d'ici et il va dire à dire à sa maman : « regarde maman ce qu'on a fait ! On a écrit une page ! », une page, une page complète - bien sûr, c'est écrit gros - sur l'ordinateur et «je sais lire toute une page ! » Ça pour moi, c'est... Voilà, je n'ai pas besoin de chiffres, ça ça avance, ça marche, la fois d'après il écrit une page de plus ou on écrit plus petit, et ainsi de suite. Donc... La question, c'était ? Comment je fais pour voir ?

E41 : Voilà !
O41 : Voilà, ben je vois ! Et je vois dans le plaisir du gamin à lire, quoi. C'est ça l'évolution, c'est : est-ce qu'il a envie d'aller chez l'orthophoniste, est-ce qu'il a l'impression que ça marche, est-ce que les parents me disent : « oh ben on est content, il n'y a plus besoin de faire la crise pour faire la lecture », enfin voilà. Voilà comment on voit que ça marche. Et là, pas besoin de chiffres, c'est...

E42 : Et qu'est-ce qui vous a amenée à utiliser un mélange personnel ?
O42 : C'est le manque de tests, c'est la cherté des tests et moi je ne demande pas mieux que d'avoir des vrais tests ! Je vous dis, j'adore ça ! C'est très confortable, hein, de rentrer dans un test, de le chiffrer, et tout ça. Moi je trouve ça très agréable. On a un chronomètre, c'est rigolo, et puis c'est plus facile en définitive ! Mais c'est d'abord je pense parce que je n'ai pas appris ça à l'école, que c'était un peu une espèce de nébuleuse, il fallait un peu se débrouiller et puis on faisait comme si on savait alors qu'on ne savait pas. Après, j'ai fait des remplacements et des collaborations, les gens n'avaient pas de tests donc c'était débrouille-toi, donc voilà, je me suis débrouillée ! Et voilà pourquoi c'est comme ça. Mais, je vous dis, je crois que ça change et c'est très bien ! Parce que vraiment... En fait, c'était plutôt une galère de se faire des tests. Tout en sachant très bien que c'était pas idéal et voilà. Donc maintenant, voilà, j'ai un truc qui marche à peu près mais ça ne me dérange pas de changer, d'avoir des choses plus pointues, plus précises. Peut-être... Si, je pense que, malgré ce que je vous dis, de choses qu'on va sentir comme ça, c'est toujours intéressant de faire un vrai test où on va dire : âge de lecture, tant de mois... Je pense que c'est quand même intéressant. Mais ça ne remplace pas... Autant dans le langage oral, peut-être parce que j'ai depuis longtemps eu un test étalonné donc je suis vraiment formatée avec ça, mais autant dans le langage écrit, oui, j'ai appris à faire sans et finalement... Oui, c'est les réponses qualitatives qui me vont, quoi. Et à vrai dire voilà, j'ai du mal à penser qu'un test chiffré puisse nous renseigner si précisément que ça. Mais bon, je demande à voir, je ne suis vraiment pas contre le principe *(rire)* !

E43 : Sinon, de la même façon, 36 % des répondants se créent leurs propres outils d'évaluation. Est-ce que c'est votre cas ? Est-ce que vous avez été amenée à créer des outils ?
O43 : A créer, non. Moi j'ai pris des choses qui existaient. Non, c'était déjà bien assez difficile comme ça *(rire)* ! Créer un test, non mais hého ! Et puis quoi encore ? *(rire)* non, non je n'ai rien créé. J'ai créé des jeux mais créer un test, pfff, non, il y en avait, j'étais déjà bien contente de les trouver ! Ah non, là je suis en train de bosser pour Christine Maeder sur évaluer un test, enfin, tester un test, donc je vois ce que c'est que créer un test ! Non, non merci *(rire)* ! Le soir, quand je sors de mon bureau, j'ai envie de faire autre chose que de l'orthophonie !

E44 : Et est-ce que le fait d'employer le terme de « outils de mesure » pour ces outils qui ont été créés par les personnes, est-ce que ça vous dérange ou est-ce que ça vous paraît approprié ?
O44 : Ben, c'est un peu, un peu prétentieux de dire "mesure". Bon, c'est... "Outils d'évaluation", "outils de sensations", "d'impression", enfin... Mais "de mesure", euh, non, on ne peut pas appeler cela un "outil de mesure". C'est exagéré. Je vous dis, vraiment mesurer la lecture, voilà, il y a des chiffres, il y a tout ça mais il faut que ça ait été fait par des gens dont c'est le métier. C'est un métier de faire des tests *(rire)* !

E45: Et à votre avis, pourquoi ces 36 % ont eu besoin de de se créer leurs outils ?
O45 : // Je pense qu'on a eu un vrai manque, hein. Je pense aussi, donc il y a un certain temps, il n'y avait pas beaucoup de tests ou il y avait, moi ce que j'ai appris à l'école, c'est « l'Alouette » par exemple pour la lecture, on a eu tout un cours là-dessus pour nous dire qu'il existait « l'Alouette » mais que « l'Alouette », ce n'était pas bien. Voilà. Voilà ce dont je me souviens. Donc en fait, on a été lâché dans la nature avec pas de tests. Donc chacun s'est débrouillé comme il a pu, quoi. Il y a aussi le prix des tests, je pense, qui

rebute un petit peu./ Et puis voilà, de fil en aiguille, les gens ont appris à se débrouiller sans et ils ont fait sans, et ils ont fait les orthophonistes quand même et voilà ! Donc après je pense qu'il y a peut-être des gens à qui ça fait un peu peur. Parce qu'il y a eu des tests aussi, je suis allée à des formations, avec notamment Khomsi... Je suis sortie de cette formation avec l'impression que ce test était intéressant à faire passer mais par rapport à la notation, par ailleurs, la notation, c'était impossible à comprendre. Je veux dire, il ne nous l'avait pas expliquée de telle sorte qu'on puisse la comprendre. Fallait entourer des zones grises, fallait..., enfin c'était, c'était pas possible de le faire en sortant de là sans passer trois jours dessus. Je ne sais pas combien de temps dessus mais je ne l'ai pas fait, parce que je n'ai pas eu envie, parce que c'était pas fait de manière pédagogique. Je veux dire, c'était absolument rébarbatif et d'ailleurs, j'ai une dent spéciale contre Khomsi parce qu'il ne faisait rien pour nous aider, parce qu'il a l'air de penser que les orthophonistes sont vraiment des gens incompétents... Enfin bon, c'est un ressenti personnel *(rire)* ! On peut développer hors cassette si vous voulez ! Oui, un test de comme celui-ci, il est fait pour que les gens lisent le mode d'emploi, utilisent, se servent, entourent la réponse et voient rapidement. Voilà un test qui est bien fait. Il y a un certain nombre de tests qui existaient avant, comme la BELEC, je veux dire, étalonner et remplir la BELEC après l'avoir fait passer, faut avoir 10 enfants à prendre en charge par semaine et encore ! Donc c'est pas notre cas, ça devient difficile ces questions de temps aussi. Il faut y passer...

E46 : Sinon, 68 % des répondants souhaiteraient que le domaine concernant le repérage et le dépistage des troubles du langage écrit soit développé dans la recherche. Est-ce que ce serait votre cas ?
O46 : Oui, oui, oui, c'est toujours intéressant. Évidemment. Parce qu'on est encore loin d'avoir trouvé les réponses à toutes les questions. Donc... Par exemple, donc ça fait quand même 15 ans, euh, 87, 16 ans que je suis sortie de l'école, euh, entre-temps, par rapport à ce que j'ai appris à l'école, il se passe exactement l'inverse maintenant. Enfin, les théories admises maintenant sont à l'inverse de celles que j'ai apprises à l'école. Donc ça pose beaucoup de questions parce que... Donc évidemment que j'ai envie qu'on cherche, parce que je vois aussi que maintenant par rapport à ce que je fais, j'ai l'impression d'avoir compris des choses et puis j'ai des résultats, mais toujours pas de miracle. Ben, je vois qu'on peut faire mieux, c'est sûr. Voilà, j'attends mieux, en effet.

E47 : Sinon, au travers des réponses au questionnaire, les termes d' « activités métacognitives et métalangagières » apparaissaient mal connus. Donc je voulais savoir si c'était des termes que vous connaissiez ?
O47 : Oui.

E48 : Est-ce que ce sont des termes que vous employez ?
O48 : Ben pas avec mes patients *(rire)* ! Je l'emploie ben... Je le pratique et je sais ce que je fais mais par exemple, je ne le dis jamais. Voilà.

E49 : C'est un nom que vous mettez sur ce que vous faites ?
O49 : Oui, absolument, oui, c'est ça. Et même dans un compte-rendu, je ne l'écris pas, je veux dire, je n'écris pas ça au docteur. Parce que c'est... Et puis ça ne sert à rien.

E50 : Comment vous pourriez les définir ces activités ?
O50 : Eh bien, le métalangage c'est le fait de pouvoir parler du langage, donc... Alors vous voulez dire l'enfant lui-même ou moi ou... ?

E51 : Vous, comment vous vous le représentez ?
O51 : Je pense que d'emblée, je pense qu'un enfant doit savoir exactement ce qu'il vient faire chez l'orthophoniste. Donc à partir du moment on a fait ensemble une dictée, où on l'a corrigée ensemble et où je lui explique, en triant ses fautes par exemple, en disant, là c'est parce que tu n'as pas bien entendu, ça c'est parce que tu ne le sais pas, ça c'est parce que ceci, parce que cela, pour moi ça c'est du métalangage. Enfin, je ne sais pas si c'est comme ça que vous l'entendez... Et je trouve que c'est très très intéressant parce que les enfants, ça les intéresse ! Quand ils ont l'impression de comprendre ce qui se passe, ils ne sont plus dans quelque chose, ils sont un petit peu en dehors et ils voient ce qui se passe, et à partir de là, on commence un travail de rééducation en sachant ce qu'on va faire, avec des

colonnes ou avec des petits papiers de couleur, suivant quelle chose on va travailler aujourd'hui et voilà. Donc pour moi le métalangage, c'est ça. Enfin, le métalangage, c'est aussi le gamin, le petit qui vient et qui me dit : « je viens chez toi parce que je ne sais pas bien parler » : c'est un métalangage, hein, voilà ! Donc c'est, oui, en fait c'est ça mon travail, mon travail c'est de dire : « qu'est-ce que tu viens faire ici et comment on va faire ? ». Et « comment on va faire ? » ce serait la métacognition. Euh je pense que c'est moins, peut-être que je travaille moins sur cette notion-là, si ce n'est qu'ayant fait de la gestion mentale, ben on va aussi voir « comment tu fais pour apprendre ? Qu'est-ce qui se passe dans ta tête ? Est-ce que tu vois ? Est-ce que t'entends ? ». Donc si, c'est aussi quotidien.

E52 : Et est-ce que vous les utilisez pour un bilan initial de troubles du langage écrit ?
O52 : Ben donc je le pratique, mais comme je vous dis, voilà.

E53 : Donc en rééducation, ensuite.
O53 : Non mais même ! Dans le bilan, en me disant qu'est-ce qui se passe, comment j'explique aux parents et qu'est-ce que ça veut dire confondre des sons et pourquoi il va confondre [p] et [b] parce qu'évidemment, c'est pas du tout évident. Donc là aussi, quand on va systématiquement une première fois trier les lettres, entre les lettres qui soufflent et les lettres qui explosent ou les lettres qui chantent, et voir que celles-là font du bruit ou pas de bruit, et les parents ils voient ça, et on les voit qui « ah ben oui ! ». Et là ils comprennent ce qu'ils viennent faire chez l'orthophoniste, et voilà. Donc oui, d'emblée et systématiquement... et durablement.

E54: Donc maintenant concernant la prise en charge, donc vous m'avez dit tout à l'heure qu'il vous arrive d'estimer qu'une prise en charge orthophonique n'est pas nécessaire. Donc je voulais savoir pourquoi, ce qui vous permet de dire cela ?
O54: Eh ben, euh //. C'est pas nécessaire quand on, par exemple quand on a pris un enfant en rééducation parce qu'on le voyait patauger, parce qu'il n'était pas à l'aise dans sa lecture, parce qu'il avait confondu des sons et en quelques séances on va le voir qui fait des progrès très très rapides en lecture et il avait juste besoin d'être un peu rassuré et il n'avait peut-être pas tout à fait bien compris l'assemblage, tout d'un coup, le comprend, démarre. Bon, à ce moment-là, on dit aux parents que ça va bien, qu'il va se débrouiller tout seul, on leur donne des petits conseils de suivi, d'éviter de se disputer avec leurs enfants et puis il n'y en a plus besoin d'abord, et puis voilà./ Ou alors initialement,/ en fait je pense que je ne renvoie jamais une seule... Si je trouve qu'un enfant va bien et il lit correctement, n'a pas de souci, je demande quand même à le revoir une autre fois et puis entre-temps, j'appelle l'instit parce que s'il l'a envoyé, c'est peut-être parce qu'il y a quelque chose qui cloche, qui m'a échappé, voilà./// je n'ai pas bien, pas assez répondu à cette question ?

E55: Si, si!
O55: D'accord, c'est tout ! Non, non, je n'ai rien d'autre à dire *(rire)* !

E56: Dans ce cas, est-ce qu'il vous arrive de proposer d'autres alternatives ?
O56: Ah oui, oui, oui ! Euh, (*sonnerie du téléphone*).

E57: Oui, donc les autres alternatives que vous proposez.
O57: Ah oui! Éventuellement, j'envoie chez l'ophtalmo et éventuellement, j'essaye d'envoyer chez le psy quand vraiment quelque chose cloche. Mais pas comme ça dans le premier bilan. Et des fois, c'est quand même une alternative, oui.

E58: Donc maintenant, dans un contexte plus général, je voudrais qu'on parle un petit peu de ce qui se passe en ce moment avec l'ANAES, l'Assurance-Maladie, ce qu'on nous demande. Donc parmi les répondants au questionnaire, 74 % connaissent l'ANAES, l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé. Est-ce que c'est votre cas ?
O58: Ben...oui.

E59: Et par quel biais vous en avez eu connaissance ?
O59: Par le syndicat.

E60: Et est-ce que vous êtes au courant de ses indications concernant le langage écrit ?
O60: Euh, un peu. Je sais qu'on va vers justement un petit peu de la quantification et du chiffrage, c'est à peu près ça que j'ai compris.

E61: Et est-ce que vous tenez compte de ces indications dans votre pratique?
O61: Euh, pour l'instant, ben je vais vers ça, on va dire. Mais ça ne m'empêche pas de dormir la nuit, je continue de faire comme j'ai fait, oui, mais je vais quand même vers ça.

E62: D'accord. Sinon, vous avez dû recevoir de l'Assurance-Maladie un « Contrat de Pratique Professionnelle » donc qu'on vous a proposé de signer. Donc je voulais savoir si vous en aviez pris connaissance...
O62: J'ai signé.

E63: Alors, est-ce qu'éventuellement vous pourriez me dire ce qui vous a motivé à le signer ?
O63: Euh, euh, en gros,/ ben ça m'a semblé correct, je n'ai pas eu l'impression d'être prise en otage comme voulait nous le faire croire un de nos syndicats. Ça m'a semblé cohérent, correct... et c'était payé *(rire)* ! Substantiellement payé ! Donc je n'ai pas eu de raison de refuser. Je veux dire, je me sens, je me sens redevable vis-à-vis de la Sécu d'une transparence, de quelque chose, c'est mon employeur, je ne trouve pas ça choquant et je n'ai pas l'impression d'être fliquée. Peut-être que je me trompe, mais à partir du moment où le syndicat, qui sont des gens à qui j'ai fait confiance jusqu'à maintenant, me disait que qu'on pouvait signer, voilà, j'ai signé, ça m'a semblé cohérent. Voilà, pas choquant.

E64: Donc je voudrais parler d'un point plus précis du contrat : le fait d'évaluer l'impact d'une formation obligatoire sur la pratique professionnelle. Qu'est-ce que...
O64: On nous demande d'évaluer l'impact ?

E65: Enfin, l'assurance-maladie annonce qu'au bout d'un moment, elle risque d'être amenée à évaluer l'impact des formations obligatoires sur la pratique professionnelle.
O65: J'avoue que je ne comprends pas ce que ça veut dire *(rire)*... Qu'est-ce que... Je ne vois pas comment ils pourront évaluer l'impact... J'avoue que, pour avoir pratiqué la sécurité sociale, si vous voulez, je pense qu'on peut être d'accord dans l'esprit de ça mais je sais très bien qu'on ne va pas venir évaluer l'impact, moi je sais comment ça marche et comment on peut être un peu approximatif et que... Moi j'ai eu des médecin-conseil au téléphone qui disent: «OK, pourquoi vous voulez faire comme ça ? Ah ben oui c'est pour ça ! Ben OK, faites ! ». Une médecin-conseil m'a dit textuellement : « on n'est pas là pour vous fliquer, on vous fait confiance, vous êtes des professionnels », voilà. Si vous voulez, moi j'ai signé sans regarder les petites lignes, en me disant : OK, je travaille avec vous, vous me demandez de me former, vous me demandez de vous donner des bilans chiffrés, je peux faire ça, même je trouve que c'est plutôt un progrès de le faire et je resterai maître dans mon domaine, parce que je sais aussi que, je connais des gens, enfin, pour avoir siégé en commission paritaire, je sais comment le médecin conseil en fait a très peu de regard sur la pratique des gens. Donc ça ne me fait pas peur de dire, voilà. Je sais qu'on ne va pas nous fliquer. Il ne faut pas se faire des films, là, il ne faut pas s'inquiéter. Il faut s'inquiéter du déficit de la Sécu et de tout ça, mais pas de ce qu'on nous demande là, je ne pense pas, pas du tout que notre pratique soit en danger, quoi. Ça nous oblige un petit peu à être plus rigoureux peut-être, c'est pas un mal, voilà. Et oui donc, pour répondre à cette question-là, je ne vois pas trop bien comment, c'est un petit peu des mots, hein, j'ai l'impression... Comment voulez-vous évaluer l'impact d'une formation ? Ils vont évaluer que vous êtes allée à la formation, que vous avez une attestation de présence, voilà. Qu'est-ce qu'ils veulent évaluer?

E66: Justement, on a eu un cours avec un médecin-conseil. J'en ai profité pour lui poser la question et il m'a dit : « on ne sait pas encore comment mais c'est prévu pour 2005 ».
O66: Ben voyons ! Ben allons-y ! D'ici là, ils auront vraiment autre chose à faire *(rire)* !

E67: Sinon, 28 % des répondants souhaiteraient que se développent des évaluations des techniques de rééducation. Est-ce que c'est votre cas ?
O67: / oui, oui, ça peut être intéressant.

E68: Pourquoi vous trouvez que ça peut être intéressant ?
O68: C'est-à-dire que si des gens inventent de nouvelles techniques et qu'ils peuvent en faire profiter les autres, voilà, c'est bien ! / tout ce qui est nouveau, tout ce qui peut apporter quelque chose est bon à prendre.// Et encore une fois, on n'a pas encore fait de miracle donc, voilà... Je veux dire, on peut toujours, c'est vraiment perfectible nos affaires...

E69: Sinon, 7 % des répondants souhaitent voir être mis en place une harmonisation du nombre de séances de rééducation et de leur fréquence. Est-ce que ce serait votre cas ?
O69: / Euh, selon un cas, on va dire, un enfant qui a ça, il doit aller... ? Non, non, non *(rire)*! Certainement pas !

E70: Et en quoi ça vous semble...
O70: Parce qu'on va avoir un enfant trois fois par semaine si sa maman est angoissée, qu'elle a le temps de l'amener, qu'on a de la place dans le cabinet et qu'il est demandeur, et que ça va bien, et on va le voir éventuellement tous les 15 jours s'il habite loin, que les parents n'ont pas plus de temps que ça, qu'ils sont peu motivés, et voilà...Et puis à un moment donné, il y a un petit créneau qui se libère, alors on va le voir deux fois parce que ça va mieux et pfff... Vraiment, non. Et ça, en fait c'est impossible ! Il y a des gens pour lesquels c'est extrêmement compliqué d'amener leur enfant une fois par semaine chez l'orthophoniste. Et peut-être bien qu'il faudrait voir ce gamin-là, l'idéal ce serait de le voir un quart d'heure tous les jours. Ce serait parfait. Ben ça ce n'est pas possible, c'est pas possible. Donc c'est pas la peine de dire... Et puis ça dépend des enfants... Ah non, ça c'est une chose, enfin, je pense que ça n'est pas souhaitable. C'est pas souhaitable de dire il faut faire ça. Parce qu'on ne peut pas savoir, voilà. Je ne sais pas, il y a une collègue qui me racontait qu'un gamin devait aller en plus chez le psy, eh ben, c'était Christine Maeder qui racontait ça en cours avant-hier, aller chez le psy, donc il n'y avait pas de créneau, donc il allait une fois chez le psy, une fois chez l'ortho. Voilà, c'est la tête du client, ça dépend de ce que peuvent faire les gens, hein, c'est trouver quelque chose de personnel, quoi. On peut souhaiter, je vous dis, l'idéal, un quart d'heure par jour, ce serait super ! On refait la lecture de l'école puis on refait le petit truc qui peut améliorer et puis les parents ne s'en occupent pas. Ce serait l'idéal ! Il faudrait que l'orthophoniste soit...magique *(rire)* ! Ubiquiste!

E71: Sinon, est-ce que vous souhaiteriez une harmonisation du bilan de langage écrit ? Et si oui, de quel ordre ?
O71: // Euh.../ il faudrait qu'il y ait un bilan idéal dans lequel on pourrait tester les stratégies de lecture, le temps de lecture... C'est vrai qu'il pourrait y avoir un bilan idéal. La question, c'est : est-ce que je souhaite...

E72: ... Une harmonisation du bilan de langage écrit.
O72: /// J'en ai pas vraiment besoin, mais si ça existe, oui, je suis preneuse. Mais je, oui, j'en ai pas... En fait, j'ai appris à faire sans, voilà ! C'est ce qui ressort, je m'en rends compte en vous le disant *(rire)*! Mais s'il y a un test qui correspond bien aux choses dont j'ai besoin, je veux bien m'harmoniser !

E73: Sinon, concernant maintenant la recherche, la recherche sur les troubles développementaux du langage écrit, est-ce que vous vous tenez un petit peu au courant ?
O73: Oui, autant que possible.

E74: Et par quel(s) biais?
O74: Euh, principalement par des lectures d'articles. Vous voulez savoir quoi ?

E75: Oui, si vous voulez !
O75: Je suis abonnée à quelque chose qui s'appelle... Qui s'appelle "Actualités Orthophoniques", voilà, qui recense les articles qui sortent et donc voilà, quand quelque chose m'intéresse, je le trouve là-dedans. Parce que eux, ils lisent pour moi "Glossa", "Rééducation Orthophonique" et des choses en anglais que je ne lirais pas, et tout ça, donc j'ai fini, après avoir été abonnée à chacune des autres revues, par m'abonner à celle-là, au départ aussi pour des raisons d'économie, et finalement je m'en trouve bien parce que j'ai les choses qui m'intéressent que eux vont piocher ailleurs. Donc question de temps aussi, je n'ai pas le temps de tout lire donc... C'est une revue de presse aussi, donc c'est bien. Voilà.

E76: Donc essentiellement par des lectures ?
O76: Oui, essentiellement.

E77:Et est-ce que les données que vous apporte la recherche vous aident dans votre pratique?
O77: Euh...oui!

E78: Est-ce que l'effet est palpable finalement sur...
O78: Ben à la longue, hein. C'est une imprégnation. Je veux dire, je n'ai pas souvenir d'avoir eu une grande révélation... Oui, à la longue, je pense que je m'imprègne, j'évolue.

E79: Depuis que vous êtes sortie de l'école finalement, vous estimez que...
O79: Ah ben heureusement *(rire)* ! Je vous dis parce qu'à l'école on nous avait tout expliqué ce qu'il ne fallait pas faire... On avait quand même une prof qui nous faisait un cours pour nous expliquer, donc les enfants apprenaient à lire naturellement, globalement, tout d'un coup et tout facilement, voilà, et elle nous expliquait comment, les expériences qui avaient permis de voir, de se rendre compte de ça et en fait dans ces expériences-là, il y avait des photos ou des images qui défilaient vite, des choses comme ça qui avaient permis de voir les mouvements de l'oeil et tout ça. Et tout ça, elle nous ne le montrait pas, elle nous racontait des diapos qu'on montrait à l'enfant, voilà... Voilà mon souvenir du cours sur la lecture, voilà. Voilà ce que j'ai appris à l'école ! Et j'ai appris à l'école aussi qu'il ne fallait pas dire « prérequis ». C'était dogmatique, c'était incroyable, hein! Fallait pas dire « prérequis » ! J'ai jamais utilisé ce terme, je ne peux pas, je n'ai pas le droit *(rire)* ! C'est resté ! Voilà, donc voilà ce que j'ai appris en effet. Et après, j'ai rencontré d'autres personnes qui m'ont expliqué d'autres choses. Voilà. En particulier les recherches, toute la mouvance Sprenger-Charolles, à cause d'Agnès Piquard qui a fait des communications ici, avec qui j'ai pu discuter et qui m'a conseillé des lectures, voilà. Je suis plutôt allée voir de ce côté-là. Et bien m'en a prit, parce que, je vous, enfin, on vérifie toujours a posteriori les théories donc je constate des choses que j'ai entendues auparavant. Après, je sais très bien que quelqu'un peut arriver avec une nouvelle théorie, voir les choses avec un angle totalement différent et qu'on fasse autrement ensuite. Ça, ça ne m'étonnerait pas que ça arrive. C'est probable, hein. Et puis il y a aussi autre chose. Évidemment, il y a approche, on va dire, psychologique et sociale, de l'abord de l'enfant à la lecture. Ça aussi ça s'apprend par la pratique, par des lectures... Voilà. Voire, il y a des approches, je ne sais pas, psychanalytiques, voilà, dans lesquelles je ne me suis pas plongée mais en fait quand on va lire un article là-dessus, on a après un oeil qui reste ouvert un petit peu d'une autre manière. Tout ça reste très... très pragmatique *(rire)*, empirique. Ça n'empêche que, voilà, ça avance quand même, on est dans un domaine un peu...mou comme ça.

E80: Sinon, est-ce que vous estimez qu'à l'heure actuelle la recherche répond à vos besoins ?
O80: Ben ...Ben pas encore, hein.

E81: Comme vous le disiez, c'est toujours...
O81: Oui, c'est ça, c'est pas fini, on n'a pas tout compris, c'est évident !

E82: Et que penseriez-vous de la création d'un pôle de recherche orthophonique ?
O82: Ah oui, oui, je trouve ça très intéressant. C'est commencé d'ailleurs, heureusement il y a des gens qui se cassent la tête et qui... Ça c'est une bénédiction ! Donc, oui, oui, bien sûr, je trouve que c'est vraiment intéressant. Oui, oui, il y a plein de choses à découvrir.

E83: Qu'est-ce que vous pensez que ça pourrait apporter de plus par rapport à ce qu'il existe maintenant ?
O83: Ben, ça pourrait apporter...// De plus, ça officialiserait ce qui se passe maintenant et ça donnerait un petit peu des repères aux gens parce que quand on ne va pas chercher à droite à gauche, les infos n'arrivent pas forcément toutes seules, il me semble que ça donnerait un lieu où on peut aller chercher des infos. Peut-être plus de publications ont peut-être des choses... À vrai dire, pour moi dans ma pratique, ça changerait pas forcément grand-chose, mais ça changerait quelque chose pour les étudiantes qui sortent maintenant, pour les futurs orthophonistes, je pense, qui... C'est évident, moi quand je suis sortie de l'école, que s'il y avait eu une continuation en orthophonie, c'est là que je l'aurais faite. Je suis allée en sciences du langage par défaut et j'ai appris beaucoup de choses, mais j'ai perdu beaucoup

de temps aussi. J'ai appris des choses en méthodologie, et en approfondissement, et en technique ne serait-ce que de lecture, de, de, on ne peut pas appeler ça de "recherche" en maîtrise, hein, mais d'information. J'ai appris des choses dans ce domaine mais j'ai appliqué ça à de la sémantique ou à des choses qui ne me servent absolument pas dans mon travail. J'ai adoré faire ça mais euh... Je ne peux pas dire que j'ai perdu mon temps parce que c'était beaucoup de plaisir et j'ai quand même progressé mais, par rapport à mon travail, c'est un petit peu dommage. Si j'étais allée dans une direction orthophonique, eh ben j'aurais gagné du temps parce que je n'aurais pas été obligée d'aller chercher ailleurs des choses, voilà. Oui, je pense que ça peut faire des meilleurs orthophonistes. Ça me semble plutôt bien, quoi.

E84: Donc voilà, j'ai terminé avec mes questions !
O84: Oh très bien !

E85: Je ne sais pas si vous avez quelque chose à ajouter...
O85: Euh, non, non, je n'ai rien à dire d'autre...(*enlève son micro*).

E86: Je vous remercie!

ENTRETIEN n°12

E1 : Pour commencer, je vais vous demander comment vous pourriez définir la notion d'évaluation en orthophonie ?
O1 : Définir la notion d'évaluation ? Bilan des capacités de l'enfant. Oui.

E2 : Est-ce que, par exemple vous faites une différence avec le terme de bilan ?
O2 : Non.

E3 : Sinon, à l'issue du bilan, est-ce que vous dites que vous posez un diagnostic ou est-ce que vous n'aimez pas ce terme et vous préférez employer un terme comme synthèse ? Ou d'autres termes ?
O3 : Diagnostic, ce n'est pas un terme que j'emploie avec les parents ou les médecins, mais dans mon esprit, oui.

E4 : La NGAP stipule que les orthophonistes sont habilités à conduire des « rééducations des pathologies du langage écrit ». Je voudrais savoir comment vous définissez ce terme de « pathologies du langageé écrit » ?
O4 : *(rire)* On se pose tous les jours la question. Pour moi, c'est de la dyslexie dysorthographie, je me pose des questions surtout par rapport aux limites de la dysorthographie donc aux limites entre prise en charge orthophonique et soutien scolaire. Voilà, ça vous suffit ?

E5 : Oui. Est-ce que vous employez d'autres termes que dyslexie, dysorthographie ?
O5 : Je dis "troubles du langage écrit". Dyslexie, dysorthographie... euh... si, je l'emploie pour moi, dans mes notes, par exemple. Avec les parents, j'emploie "troubles du langage écrit". Les quelques fois où j'emploie "dyslexie" avec les parents, ils se jettent sur les premiers bouquins, sur Internet et puis, ils ramènent des tableaux d'enfants les plus gravement atteints et ils me démontrent que leur enfant n'est pas comme ça ou alors au contraire, ils le retrouvent complètement et ils sont en pleurs. Non, ça les alarme "dyslexie" donc je l'utilise très peu avec les parents. Ou je me mets à l'utiliser si les parents nient les difficultés. C'est plutôt après plusieurs mois de prise en charge, quand ils veulent arrêter. Mais c'est vraiment un terme qui fait peur. C'est l'impression que me donnent les parents, quand j'utilise ce terme-là. Mais du coup, ils donnent plus de crédit peut-être à notre travail aussi. Oui, je crois, c'est plus médical, c'est plus diagnostic.

E6 : Sinon, est-ce que vous connaissez les termes de « troubles spécifiques » et « troubles secondaires » ?
O6 : Pas bien.

E7 : Ce sont des termes que vous avez déjà entendus ?
O7 : Oui. Mais je ne sais pas les définir. Euh... Troubles spécifiques..... Troubles non-spécifiques, c'est quand c'est associé à autre chose ? Enfin, à des troubles du langage, à un retard mental, à... voilà, j'imagine. C'est un peu flou pour moi.

E8 : De quels éléments avez-vous besoin pour poser un diagnostic de pathologie du langage écrit ? Sur quoi vous vous appuyez principalement ?
O8 : Au niveau de lecture, au niveau d'orthographe.

E9 : Donc, vous évaluez qualitativement, ou plutôt quantitativement ? Ou les deux ?
O9 : Euh... Qualitativement plutôt, j'essaie de plus en plus quantitatif, mais.... Plutôt qualitatif. Oui.

E10 : Maintenant, concernant l'utilisation des outils d'évaluation, les tests, épreuves étalonnées, je vais vous proposer quelques résultats qui ont été obtenus aux questionnaires et je vous poserai éventuellement des questions. Par exemple, 96 % des orthophonistes qui ont répondu au questionnaire disent que ces outils servent à établir un diagnostic. Cependant, 72 % d'entre eux, disent que ces outils servent à mesurer les performances de l'enfant. Donc, en fait, quels autres renseignements peuvent être apportés par les tests, des renseignements autres que la mesure des performances ?
O1O //

E11 : Pour vous, c'est surtout la mesure des performances ?
O11 : Oui, bien sûr au cours de la passation du test, on évalue le comportement de l'enfant ou sa confiance en lui... pour moi un test ça évalue essentiellement les performances... oui, enfin, surtout les épreuves étalonnées, elles sont là pour ça.

E12 : 64 % des répondants disent souvent respecter les consignes de passation des tests étalonnés. Je voudrais savoir, si c'est votre cas et pourquoi ?
O12 : Non. Ce n'est pas mon cas/// Non parce que les épreuves étalonnées que j'utilise, je les connais depuis très peu de temps, j'utilise la BELEC et l'ECOSSE depuis 6 mois. Non, j'ai pas appris les consignes par cœur, mais je les respecte, je ne les formule pas telles qu'elles sont décrites dans le manuel.

E13 : C'est plus au niveau de la formulation ?
O13 : Oui, surtout pour la BELEC, l'ECOSSE je ne sais pas ce qu 'est la consigne du manuel, mais bon. Il n'y a pas trente six mille façons de formuler, pour la BELEC c'est pas les consignes du manuel, même si c'est assez clair.

E14 : Par exemple, 50 % des personnes répondantes fractionnent les tests, même si ce n'est pas prévu dans les consignes.
O14 : Oui.

E15 : Dans ce cas pourquoi ? Est-ce que ça vous arrive de le faire ?
O15 : C'est trop long.// Oui// Je fractionne la BELEC seulement. L'ECOSSE ou d'autres choses que je vais utiliser comme « le Marché » ou des phrases de BOREL ou des textes en lecture, ça je ne vais pas fractionner. Par contre, je fractionne le bilan, très souvent, quoique je passe de plus en plus de temps pour faire le bilan... Non ce n'est pas valable ce que je dis, parce qu'avant je prenais qu'une heure pour faire le bilan, donc forcément, je continuais mon bilan sur la première ou les deux premières séances, maintenant, je prends deux heures, depuis qu'ils ont été réévalués.
Par contre pour la BELEC, j'ai jamais tout fait.

E16 : La BELEC je crois que c'est prévu quand même dans l'étalonnage.
O16 : Je sais pas.

E17 : Oui, c'est un chiffre qui vous étonne, 64 % des personnes qui respectent les consignes de passation des tests ?
O17 : Non.

E18 : Vous vous seriez attendu à plus ou moins ?.
O18 : Euh// Non, je n'ai pas d'avis.

E19 : 22 % des répondants utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. Je voulais savoir si c'était votre cas et pourquoi ?
O19 : Quand ils utilisent un test étalonné ?

E2O : Oui.
O2O : Je ne vois pas l'intérêt d'utiliser un test étalonné alors *(rire)*, si on n'utilise pas l'étalonnage. Si, moi j'essaie de l'utiliser, je ne le fais pas forcément correctement, mais// pour ces deux tests, BELEC et

ECOSSE, j'utilise en tout cas l'étalonnage. BELEC j'utilise l'étalonnage pour la 1ère épreuve, MIM et REGUL, je compare toujours les temps de lecture. Pour les autres épreuves, c'est vrai, là je ne l'utilise pas.// Je ne le fais pas forcément de façon très rigoureuse mais je regarde.

E21 : Et pourquoi vous n'avez pas besoin d'utiliser l'étalonnage pour les autres épreuves ?
O21 : Si, j'en aurais besoin, mais je n'ai pas le temps.

E22 : C'est une question de temps ?
O22 : C'est une question de temps dans le dépouillement des résultats et la rédaction du compte-rendu// Ce n'est pas un refus sur le principe, je m'y mettrai peut-être avec le temps, et puis, je pense qu'avec l'entraînement on va beaucoup plus vite. Peut-être que dans un an je le ferai *(rire)*. Pour l'instant, les rares fois où j'ai essayé de le faire, j'ai passé une ½ journée sur le compte-rendu. Donc, ce n'est pas très motivant pour le faire à chaque fois, mais on peut essayer.

E23 : Est-ce que c'est un chiffre qui vous étonne 22 % qui respectent l'étalonnage ?
O23 : Oui, je trouve que c'est peu.

E24 : 53 % disent qu'un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme obtenu aux tests est le 1er ou le 2e élément incitant à proposer une prise en charge. Parmi ces répondants, 34 % utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. A votre avis, comment font les 66 % des personnes restant pour déterminer un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme ?
O24 : Là il y a un problème. Parmi les 53 %... si, elles utilisent l'étalonnage sans s'en rendre compte, sinon ce n'est pas possible. Pour moi, c'est le 1er élément // ou le 2ème , il y a l'analyse qualitative qui prime// mais bon 1ér ou 2ème, mais c'est pareil, l'analyse qualitative, on peut dire qu'il y a un écart par rapport à la norme. Alors là comment font-elles? Ben je ne sais pas comment elles font// Ou elles utilisent l'étalonnage mais comme elles ne l'utilisent pas de façon rigoureuse, elles ne peuvent pas dire qu'elles l'utilisent, je sais pas/// Vous leur avez posé la question, qu'est-ce qu'elles disent ?

E25 : Ce sont des réponses anonymes, donc je demande à toutes les personnes que je rencontre...
O25 Ah, oui, d'accord, mais j'ai peut-être dit ça alors *(rire)*.

E26 : Sinon, est-ce que vous pensez , comme 72 % des répondants qu'il y a des tranches d'âge difficiles à tester ?
O26 : Oui.

E27 : Alors lesquelles et pourquoi ?
O27 : Le CP, parce qu'on est complètement dépendant de la méthode de lecture utilisée en classe, et // le collège, je manque d'outils pour le collège. J'étais un peu en panne, pour tester la compréhension, en primaire, mais maintenant que j'utilise l'ECOSSE, non, il n'y a plus de problème.

E28 : Et concernant, toujours les troubles développementaux du langage écrit, quels tests ou épreuves utilisez-vous ? Vous m'avez dit la BELEC, l'ECOSSE ? Ce qui m'intéresse surtout, c'est de savoir comment s'est fait votre choix ?
O28 : J'ai suivi la formation continue conventionnelle, qui nous a présenté et offert ces deux tests. J'utilise encore, mais j'essaie de changer ma façon de travailler, comme je vous l'ai dit au téléphone, donc, j'essaie de moins utiliser les vieux outils entre guillemets et d'utiliser de plus en plus la BELEC et l'ECOSSE, mais de façon rigoureuse, donc j'utilisais « le Marché », sans l'étalonnage, les phrases de BOREL, en lecture « le Poucet » et « Renard et Coq ».

E29 : Et qu'est-ce qui vous a conduit à modifier votre approche des tests ?
O29 : Justement, l'absence d'étalonnage - enfin pour « le Marché », il y en a - l'absence d'étalonnage et de rigueur et le côté démodé des phrases ou des textes.

E3O : Donc, vous étiez déjà à la recherche de nouvelles choses, quand vous avez été à cette formation.
O3O : Oui.

E31 : Sinon, 96 % des répondants utilisent comme outil d'examen un « mélange personnel ». Je voulais savoir comment vous compreniez ce terme déjà ?
O31 : C'est mon cas, je n'ai pas un bilan personnel type, c'est en fonction de l'âge de l'enfant, de sa classe et de mon humeur, je pioche dans ce que j'ai.

E32 : C'est toujours des tests que vous faites passer en entier ?
O32 : A part la BELEC, oui.

E33 : Donc pourquoi vous avez besoin d'utiliser un mélange personnel ?
O33 : /// Pourquoi ? Pourquoi ? // Parce qu'un enfant qui est incapable de lire un texte, je serais obligée de lui faire lire des syllabes ou des mots, donc je vais utiliser la BELEC, par contre si je peux vraiment dépouiller les résultats de la BELEC, je ne vais pas forcément faire une lecture des textes, surtout qu'il y a l'ECOSSE, pour évaluer la compréhension. Pourquoi ? Parce que les enfants sont différents. *(rire).*

E34 : 36 % des répondants se créent leurs propres outils d'évaluation. Est-ce votre cas ?
O34 : // Pas vraiment des créations, mais ça m'est arrivé d'utiliser du matériel de rééducation en bilan. Je m'aperçois par exemple que tous les enfants de CE1 réussissent cet exercice de compréhension de lecture, tous les enfants de CE1 suivis en orthophonie, donc un enfant de CE1 qui n'est pas encore suivi, je vais lui présenter et s'il le rate, alors que tous les dyslexiques que je vois le réussissent, c'est qu'il a largement besoin d'une prise en charge.

Incident technique : je reprends les paroles de l'orthophoniste interviewée d 'après mes notes.

E35 : Pourquoi, à votre avis, les orthophonistes ont besoin de se créer des outils d'évaluation ?
O35 : *Parce que les énoncés vieillissent vite. Et puis il faut les adapter suivant les niveaux sociaux, les régions, les centres d'intérêt.*

E36 : Est-ce que le fait d'employer les termes de « outils de mesure » pour ces créations personnelles vous dérange ?
O36 *: Oui. Ces outils créés ne sont pas des outils de mesure, le terme est trop pompeux !*

E37 : 68% des répondants souhaiteraient que le domaine concernant le repérage et le dépistage des troubles du langage écrit soit développé dans la recherche. Est-ce votre cas ? Et pourquoi ?
O37 :*Oui, c'est mon cas. Je n'ai pas de manque particulier, à part pour l'évaluation des collégiens. Mais je ne me suis peut-être pas procuré les bons outils.*

E38 : Au travers des réponses au questionnaire, les termes d' « activités métacognitives et métalangagières » apparaissent mal connus par les orthophonistes libéraux. Est-ce des termes que vous connaissez ?
O38 *: Oui. Je les ai vus pendant mes études mais je ne saurais pas les définir.*

E39 : Est-ce que vous les employez ?
O39 : *Non.*

E40 : Ces activités consistent à demander à l'enfant qu'est-ce que c'est que lire, à quoi ça sert et comment il fait, lui, pour lire. Utilisez-vous ce type d'activités lors d'un bilan de langage écrit ?
O40 :*Je les utilise rarement en bilan mais plus souvent pendant la rééducation.*

E41 : Concernant maintenant la prise en charge : est-ce qu'à l'issue d'un bilan de langage écrit il vous arrive d'estimer qu'une prise en charge orthophonique n'est pas nécessaire ? Et dans ce cas, pourquoi ?
O41 : *Oui, ça m'arrive quand il n'y a pas d'écart significatif par rapport à la norme ou que l'évaluation qualitative est bonne. Ça peut arriver aussi quand je constate un manque de motivation chez des collégiens.*

Reprise de la transcription.

E42 : Qu'est-ce que vous dites aux parents quand vous estimez qu'une prise en charge n'est pas nécessaire ?
O42 : Eh bien que parfois, c'était une fausse alerte, que la maîtresse... je rassure et puis c'est tout, c'est une bonne nouvelle. Chez les jeunes enfants, donc en CP par exemple, voire CE1, CE2, ça m'arrive de redemander un bilan 6 mois plus tard, et puis chez les plus grands, ça m'arrive de redemander un bilan 1 an plus tard. // En général, si je refuse une rééducation, c'est que je suis sûre de moi et je leur demande même pas de revenir, mais ils vont peut-être revenir de leur propre chef ou ré envoyés par l'école, un an après. En général je ne leur demande pas de revenir, ça m'arrive, mais... je pense aux derniers cas que j'ai eus, les derniers refus que j'ai fait, je n'ai même pas demandé à les revoir plus tard.

E43 : Est-ce qu'il vous arrive de proposer d'autres alternatives ?
O43 : Oui, si. C'est quand même assez rare pour les troubles du langage écrit. Quand ils viennent ici, c'est... non. Pour les troubles du langage oral, c'est plus fréquent, on propose plutôt une prise en charge psychologique, plutôt qu'orthophonique, mais, parce qu'en fait c'est pas des troubles du langage oral. Langage écrit, non c'est assez rare.

E44 : Concernant, maintenant le contexte actuel, de tentative d'harmonisation des pratiques, 74 % des répondants au questionnaire, connaissent l'ANAES (l'Agence Nationale d'Accréditation de d'Evaluation en Santé). Est-ce votre cas ?
O44 : Non, ça non je connais, mais... non.

E45 : Est-ce que vous avez entendu parler de ses indications concernant le langage écrit chez l'enfant ?
O45 : Peut-être... peut-être, mais je ne les connais pas, non./// Je ne m'en rappelle pas. *(rire)*

E46 : Sinon, en tant qu'orthophoniste libérale vous avez reçu une plaquette de l'Assurance Maladie vous proposant de signer un « contrat de bonne pratique ». Est-ce que vous en avez pris connaissance ?
O46 : Oui.

E47 : Est-ce que vous pensez le signer ?
O47 : Oui.

E48 : Alors, est-ce que je peux me permettre de vous demander pourquoi ? Qu'est-ce qui vous motive à le signer ?
O48 : C'est un engagement à travailler avec plus de rigueur, justement pour les bilans. C'est pour ça que je ne l'ai pas signé d'ailleurs parce que j'estime que si je l'avais déjà signé, je ne le respecterais pas. Donc je le signerai quand je serai capable de respecter cet engagement. Je ne sais pas si tous mes confrères et consœurs signent avec autant de conscience, mais.. Je crois que non, il y en a qui signent vite. Moi, je me suis assez bien renseignée, je crois, sur ce contrat, et c'est pour ça que je ne l'ai pas signé encore.

E49 : Dans le contrat, il y avait un point particulier sur lequel je voulais vous interroger. Qu'est-ce que vous pensez du fait d'évaluer l'impact d'une formation obligatoire sur la pratique professionnelle ?
O49 : ///

E50 : Je ne sais pas si vous vous souvenez de ce point ?
O50 : / Je voudrais bien savoir comment, ils vont évaluer, évaluer l'impact d'une formation. Sinon, sur le principe, Oui,/ Oui.

E51 : Et parmi les répondants au questionnaire, 28 % souhaiteraient que se développent des évaluations des techniques de rééducation. Est-ce votre cas ?
O51 : Evaluation des techniques de rééducation... Euh/// Alors là c'est pareil, je ne m'imagine pas trop comment on pourrait faire ça. Euh// l'évaluation des techniques de rééducation... Oui, si sur le principe, oui.

E52 : 7 % des répondants souhaitent voir être mis en place une harmonisation du nombre de séances de rééducation et de leur fréquence. Qu'en pensez-vous ?
O52 : 7 % ? Non, non, je fais partie des 93 % *(rire)* !

E53 : Et pourquoi ?
O53 : Parce que c'est très, très variable d'un enfant à un autre//

E54 : Est-ce qu'au début de votre pratique, ça vous aurait rassuré d'avoir un cadre comme ça ?
O54 : Non, je ne crois pas.

E55 : Vous n'avez pas ressenti ce besoin.
O55 : Non.

E56 : Est-ce que vous souhaiteriez une harmonisation du bilan du langage écrit ? Si oui, de quel ordre ? La démarche générale, les outils à utiliser ou d'autres choses éventuellement dans le bilan ?
O56 : Euh/// Pourquoi pas, mais du coup ça ne colle pas avec ce que j'ai dit « il faut adapter les outils à chaque... au niveau socioculturel, aux régions.. »

E57 : Pourquoi pas ?
O57 : Euh// Oui, mais... Je serais d'accord pour une harmonisation des outils au niveau national, mais je pense que cette harmonisation arriverait toujours avec du retard, par rapport à ce qui pourrait se faire sur le terrain.

E58 : Vous pensez que d'eux-mêmes les orthophonistes adopteraient les mêmes démarches ?
O58 : Oui, et puis, je pense qu'on nous imposerait des outils créés 10 ans avant, le temps que ce soit standardisé nationalement. C'est pareil, je ne vois pas trop comment c'est faisable, mais, // oui, on parlerait tous de la même chose, ce serait bien dans l'absolu./

E59 : Concernant, maintenant, les recherches actuelles sur les troubles développementaux du langage écrit. Est-ce que vous vous tenez un petit peu au courant des recherches ?
O59 : Non./

E6O : Estimez-vous, qu'à l'heure actuelle, ce que vous pouvez savoir de la recherche répond à vos besoins ?
O6O : Euh// Non. C'est parce que je ne veux pas chercher. Je ne sais rien, alors que j'ai besoin de savoir. Tout ça c'est une question de temps.

E61 : Mais sur quel point vous diriez que vous avez des manques, pour l'instant ?
O61 : Euh// La fréquence des troubles // les causes des troubles/ Voilà, c'est ce qui me vient.

E62 : De le savoir, ça vous aiderait à quel niveau ? Est-ce que ça pourrait modifier quelque chose, dans votre bilan par exemple ? Ou dans les explications aux parents ?
O62 : Dans les explications aux parents, oui. / Pour l'étiologie, oui.

E63 : Sinon, qu'est-ce que vous penseriez de la création d'un pôle de recherche orthophonique ?
O63 : // Ça n'existe pas déjà ?

E64 : Non, pas spécifiquement. Il y a des orthophonistes qui font de la recherche effectivement, mais en association... avec d'autres recherches.
O64 : Euh// Un pôle de recherche orthophonique, oui bien sûr ce serait bien// mais dans une structure.. Dans quelle structure ? *(rire)*

E65 : C'est là toute la question !
O65 : Dans une structure purement orthophonique ? Euh/ oui, genre ou alors dans un grand cadre comme le CNRS ou l'INSERM, moi je serais plutôt / au sein d'une grosse structure nationale. Ça me plairait plus. Sinon, j'aurais l'impression que les orthophonistes font un peu leurs propres lois dans leur coin, et que ça ne correspond pas forcément... à la rigueur scientifique qu'il peut y avoir dans d'autres disciplines.

E66 : Vous penseriez qu'on gagnerait en rigueur ?
O66 : *(rire)* Oui, on va dire ça ! Je rêve.

E67 : Voilà, j'ai terminé. Auriez-vous quelque chose à ajouter par rapport à ce qui a été dit, ou aux définitions ?
O67 : Non, non.

E68 : Est-ce que vous vous étiez déjà posé certaines des questions qu'on a évoquées ici ?
O68 : Euh// Oui, concernant les tranches d'âge difficiles à évaluer, les limites de la prise en charge ou non en orthophonie... oui, voilà des questions que je me suis posées.

E69 : Et vous avez trouvé des réponses ?
O69 : Non. On trouve des réponses provisoires, mais on ne travaille pas toujours de la même façon.

E70 : Eh bien je vous remercie d'avoir bien voulu répondre à mes questions !

ENTRETIEN n°13

E1 : Pour commencer, comment pourriez-vous définir la notion d'évaluation en orthophonie ?
O1 : La notion d'évaluation, pas de « bilan d'évaluation » ? Bon, il y a deux points de vue à prendre en compte : l'aspect qualitatif et quantitatif. En ce moment on parle beaucoup de quantitatif, pour revenir à des normes, à des comparaisons, pour pouvoir situer un enfant, un adulte par rapport à des normes. Mais c'est vrai qu'il ne faut jamais négliger le qualitatif. Donc l'évaluation, c'est à un moment donné, donc pour moi ce n'est pas toujours représentatif des capacités réelles, je dirais, de l'individu à ce moment-là, puisque c'est à un moment donné. Mais c'est vrai que c'est important une évaluation pour pouvoir donner des pistes, pour savoir quel est le travail à entamer, en tout cas, dès le départ ; c'est pour ça qu'il faut réévaluer, maintenant qu'on connaît le bilan de renouvellement, l'évaluation est beaucoup plus... Je trouve qu'on évalue plus qu'avant ces dernières années et surtout avec... c'est d'actualité, on est un petit peu obligé maintenant. On est tenu d'avoir des évaluations assez complètes et précises. Sinon, je sais pas...

E2 : Est-ce que vous faites un différence avec le terme de bilan ?
O2 : Oui, parce que le bilan ne regroupe pas qu'une évaluation. Dans le bilan, il y a l'évaluation, bien sûr, des capacités de la personne, mais il y a également tout ce qui est anamnèse, comportement, observation, donc il y a plein de renseignements complémentaires. Pour moi, un bilan n'est pas qu'une évaluation, mais quelque chose de plus complet . L'évaluation en fait partie, bien sûr, partie intégrante. Enfin, on ne peut pas rapprocher les deux termes ; ce n'est pas tout à fait la même chose, enfin je pense.

E3 : Est-ce qu'à l'issue d'un bilan vous dites que vous faites un diagnostic, ou vous n'aimez pas ce terme et vous dites que vous faites une synthèse ? Ou encore un autre terme ?
O3 : Oui, c'est vrai que moi je n'utilise jamais le terme de diagnostic, oui, c'est plutôt une synthèse, une conclusion de tout ce qui a été relevé pendant l'évaluation et puis les éléments complémentaires. Donc s'il y a eu des examens complémentaires, l'anamnèse, etc., on va faire une synthèse et poser plutôt, parce qu'il faut bien donner un intitulé, pour entamer une rééducation. Mais c'est vrai que je n'utilise pas du tout le terme de diagnostic, c'est plutôt des pistes, un plan de rééducation ; une conclusion qui amène à ce plan de rééducation.

E4 : La NGAP stipule que les orthophonistes sont habilités à conduire des « rééducations des pathologies du langage écrit ». Je voulais savoir comment vous comprenez ce terme de « pathologies du langage écrit » ? Qu'est-ce qu'il inclut pour vous ?
O4 : Essentiellement les troubles développementaux, les troubles d'apprentissage du langage écrit et après les troubles du langage écrit suite à des séquelles, par exemple des accidents vasculaires cérébraux, donc tout ce qui est trouble consécutif à un problème neurologique, ce qui est un peu différent. Mais, essentiellement, je dirais les troubles développementaux.

E5 : Et quel terme vous employez pour les désigner ?
O5 : Ces troubles, ces pathologies ? J'emploie régulièrement, le terme « trouble spécifique d'acquisition du langage écrit » tout simplement ou « trouble spécifique d'apprentissage ». Mais c'est vrai que je n'utilise pas les termes « dyslexie » ou « dysorthographie », ou des choses comme ça. C'est un petit peu banni pour l'instant.

E6 : Pour quelles raisons ?
O6 : Tout simplement parce que je trouve que ce n'est pas très précis et puis pendant ma formation, on a suffisamment insisté, puisque j'étais en plein dans cette vague de troubles développementaux, donc les termes dyslexie, dysorthographie étaient mis un peu de côté, et puis aussi parce que ça fait souvent très peur aux parents. Ça fait une étiquette portée par l'enfant et beaucoup de gens ne connaissent pas réellement le sens du terme. Mais si les parents me demandent : « est-ce que ça veut dire qu'il est dyslexique ? ».Je dis oui et j'explique. Mais je ne le mets jamais dans mes comptes-rendus, par exemple.

E7 : Connaissez-vous les « troubles spécifiques » ? Vous m'avez dit oui, et les « troubles secondaires » ou « troubles non spécifiques » ?
O7 : Alors « troubles secondaires » et « troubles non spécifiques », je vais dire oui, mais en général, je ne prends pas en charge des enfants qui ont des « troubles non spécifiques » ou des « troubles secondaires ».

E8 : Et comment vous pourriez définir ces termes ?
O8 : Eh bien, pour moi, tout ce qui est troubles spécifiques d'apprentissage, c'est justement quand il n'y a pas de problème, pas de maladie, d'antécédents, vraiment des troubles d'apprentissage bien déterminés, non spécifiques c'est quand c'est des troubles associés à d'autres phénomènes, qu'il y a une cause bien déterminée, je pense. C'est comme ça que je les verrais. Mais c'est vrai qu'on a quelquefois des personnes polyhandicapées ou des jeunes polyhandicapés qui ont des troubles du langage écrit, mais c'est pas des troubles spécifiques d'apprentissage.

E9 : De quels éléments avez-vous besoin pour poser un « diagnostic » de troubles du langage écrit ?
O9 : De quels éléments, quels sont les facteurs qui m'amènent à la conclusion de troubles du langage écrit ? Eh bien, je dirais que je fais un bilan un petit peu type entre guillemets, je varie selon les âges, les niveaux bien sûr, la demande au départ, mais déjà, j'observe toujours la lecture, les mécanismes d'identification des mots essentiellement, la compréhension en second lieu, si c'est un enfant en âge de comprendre ce qu'il dit, la transcription écrite, donc pareil pour voir les mécanismes, les correspondances etc., le lexique interne et puis bon, tout ce qui est pré-requis. Je n'utilise plus tellement le mot pré-requis, mais les compétences nécessaires à l'acquisition du langage écrit, c'est pareil, mais donc parce qu'il y a une mémoire de travail, mémoire auditive, mémoire visuelle, ce qui est discrimination auditivo-visuelle, orientation spatio-temporelle, puis je dirais que c'est à peu près l'essentiel quand même, parce que dans un bilan, il faut aller vite, donc tous ces éléments-là permettent d'avoir déjà, pas un bon diagnostic, mais un bon aperçu des troubles, je dirais *(rire)*.

E10 : Alors, concernant l'utilisation des outils d'évaluation, je vais vous proposer quelques résultats qui ont été obtenus au questionnaire. J'aimerais recueillir votre avis éventuellement.
96 % des répondants disent que ces outils servent à établir un diagnostic. Cependant, 72 % de ceux ayant répondu disent que ces outils servent à mesurer les performances de l'enfant. Ma question ce serait : quels autres renseignements qui aident à la pose du diagnostic peuvent être apportés par ces outils, donc des renseignements autres que la mesure des performances ?
O10 : Donc un score quantitatif. C'est vrai que oui, dernièrement, je me sers de plus en plus d'outils standardisés à cause des exigences, je dirais, c'est vrai que c'est bien surtout pour les outils qui ont été réactualisés. C'est vrai ça donne une idée, on peut dire que cet enfant a deux ans de retard, enfin deux écarts types par rapport à la moyenne, mais aussi, tout simplement, observer les erreurs, analyser les erreurs et qualitativement, voir quel type d'erreur, oui pour voir quel type de trouble, donc par exemple si c'est au niveau du langage écrit, voir effectivement quelles sont les confusions s'il y en a etc., voir où se situe la difficulté, si c'est plutôt au niveau de l'assemblage, au niveau de l'adressage, on voit vraiment quelles sont les erreurs, l'analyse des erreurs, et puis aussi le comportement de l'enfant, par exemple, durant le bilan. Il peut parfois donner des indications, voir s'il y a besoin d'examens complémentaires, s'il y a vraiment que ce trouble-là spécifique du langage écrit, s'il n'y a pas autre chose, un aspect, je ne sais pas, psychologique ou comportemental. Donc, c'est vrai que ça peut donner pas mal de renseignements.

E11 : Sinon, 64 % des répondants disent souvent respecter les consignes de passation des tests étalonnés ou épreuves standardisées. Est-ce votre cas et pourquoi ?
O11 : Dernièrement, oui. Mais honnêtement, c'est vrai que ça fait maintenant 3 ans ½ que je travaille et les premières années, je n'ai pas respecté à la lettre les consignes de passation, parce que d'abord, c'est des outils assez anciens, qui n'étaient plus très actuels, alors que maintenant, ils ont été beaucoup réactualisés, ça correspond plus à l'état des choses actuelles et puis aussi, parce que c'est très long. Ça c'est ce qu'on dit toujours. Déjà, la passation est longue, ensuite il y a la cotation qui suit et qui franchement, n'est pas toujours de tout repos. Donc, c'est vrai que ça c'est un frein. En libéral, quand on a des journées avec 20 patients, on n'a pas toujours envie de reprendre le test et de l'éplucher. Mais, c'est vrai que maintenant je ne le fais plus. Je m'accorde un bilan en plusieurs fois, s'il le faut, mais je

commence à le faire, parce que je me rends compte que finalement c'est bien de l'utiliser dans son intégralité et correctement. Ça donne un bon aperçu et au moins, on peut dire précisément, disons que c'est plus facile surtout pour parler aux gens extérieurs, qui ont un point de vue extérieur, que ce soit les médecins, les parents ou les enseignants quand ils nous le demandent, de donner le résultat vraiment au bilan ou aux tests par rapport à une norme. Avant, on disait simplement, qu'il avait tel trouble, alors que maintenant on peut dire, par rapport aux enfants de son âge, il est bien en retard et ça illustre mieux, on arrive mieux à se faire une représentation de la difficulté.

E12 : Par exemple aussi, 5O % des répondants fractionnent les tests même si ça n'est pas prévu dans les consignes : qu'en pensez-vous ?
O12 : Oui, oui, eh bien ça j'ai fait beaucoup aussi, bien sûr, moins maintenant, mais c'est vrai que je l'ai fait énormément, et toujours pour les mêmes raisons, et aussi parce qu'il y a certains tests, enfin, je trouve que maintenant il y a des tests très bien, mais souvent on se dit qu'avec ce test-là, si on le fait passer, il fait la durée du bilan, par exemple, mais malgré tout, on n'aura pas testé tout ce qu'on voulait évaluer. Donc ce qui fait qu'on prend une partie de ce test, plus une partie d'un autre complémentaire pour avoir l'impression d'avoir quelque chose de plus complet. C'est vrai que ce n'est pas toujours évident de choisir le bon test qui nous fournira les renseignements. Donc, c'est aussi pour ça, je pense.

E13 : Et que pensez-vous de ce chiffre, 64 % qui respectent les consignes ?
O13 : Eh bien je trouve ça important, parce que par rapport au moment où j'ai fait mon mémoire, on était loin de ça, il y avait très peu de gens qui respectaient les consignes de passation, et puis c'était en plein dans les nouvelles normes de l'ANAES, etc., où il y avait des recommandations, où on nous demandait de faire passer des tests dans leur intégralité. Mais à cette période là, c'était en 2000, c'était pas du tout les résultats-là, c'était bien inférieur, donc je trouve que c'est quand même pas mal. C'est peut-être pas encore suffisant, parce que maintenant on est tous obligé, mais, c'est déjà bien, 64 % c'est une majorité. Mais c'est une enquête qui a été réalisée en Moselle ?

E14 : En Lorraine.
O14 : Bien, sur 4 départements.

E15 : Sur les 310 questionnaires envoyés, il y a eu 72 réponses.
O15 : Ah oui, seulement ! ça dépend, aussi s'ils, elles viennent d'un département, d'un autre, etc. Enfin, c'est déjà pas mal.

E16 : Sinon, seuls 22 % des répondants utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. Est-ce votre cas ?
O16 : Ah oui, je pense que c'est la complexité qui fait ça. Maintenant, on a beaucoup de formation, même des formations gratuites qui nous sont proposées pour nous expliquer un peu les différents étalonnages. Moi je sais que je les ai vus beaucoup durant ma formation à l'école, donc c'était bien parce qu'il y avait plein de tests que je connaissais déjà. Mais quand on ne connaît pas du tout, c'est terrible, on a l'impression que c'est quelque chose de totalement insurmontable. Donc je comprends un petit peu quelque part, parce que je vous dis, je pense que c'est le temps et la complexité, tout simplement. Et puis, comme les étalonnages avant, des anciens tests, dataient, par exemple des années 80, donc c'était pas non plus très actuel, c'était difficile de s'en servir, sachant que les exigences ont changé, les programmes ont changé, les niveaux ont changé. Je pense que c'est un peu pour ça que ça freine.

E17 : Vous, vous l'utilisez systématiquement ?
O17 : Maintenant, j'essaie. Je peux pas dire que je l'utilise encore systématiquement, mais je fais mon maximum, pour les tests que j'ai en intégralité en tout cas.

E18 : Et, qu'est-ce que vous pensez du chiffre, 22 % ?
O18 : C'est quand même très peu. Par rapport aux personnes qui disent utiliser les tests en intégralité dans leur passation et qui ensuite n'utilisent pas l'étalonnage, c'est un petit peu dommage, parce que, alors pourquoi faire un test entier s'ils ne se servent pas de l'étalonnage ? Comme il y a aussi l'aspect qualitatif, je pense que ce n'est pas bien grave, s'il manque le quantitatif *(rire)*.

E19 : 53 % des répondants disent qu'un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme obtenu aux tests est le 1er ou le 2e élément incitant à proposer une prise en charge. Or, parmi ces personnes, 34 % utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. Comment font, à votre avis les 66 % restant pour déterminer un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme ?
O19 : Il y a beaucoup d'intuitif et d'expérience, dans notre profession, je pense. C'est vrai qu'on fonctionne toutes un peu... on a notre panel de tests et notre façon de penser, mais si elles disent que c'est le 1er élément qui les font décider une prise en charge et puis qu'elles n'ont pas le score sous les yeux, je ne vois pas comment elles peuvent se permettre de la décider à ce moment-là. C'est vrai que moi, je ne me base pas que là-dessus, je sais que maintenant, c'est aussi ce qu'on commence à nous demander, si un enfant n'a pas un écart significatif, c'est simplement un enfant à surveiller, mais on ne doit pas le prendre en charge. Mais c'est vrai je pense que quelquefois, quand il y a des troubles très importants associés, ou simplement dans un domaine, même s'il n'y a pas un écart significatif global, je pense que ça vaut quand même le coup de le prendre en charge. Mais bon, pour cet écart-là, je trouve que c'est important, parce qu'il y a pratiquement que la moitié des personnes qui pensent que c'est le 1er élément qui finalement l'utilisent...

E20 : Pensez-vous que comme 72 % des répondants, qu'il y a des tranches d'âge difficiles à tester ?
O2O : Oui, c'est vrai. Les ados, notamment.

E21 : Oui, et, pour quelles raisons ?
O21 : Je trouve qu'il y a peu de tests adaptés déjà au niveau du contenu. Les items, c'est souvent un petit peu « bébé » et puis pour les tranches d'âge 11-12 ans par exemple, ça va on a plein de tests qui vont jusque là, mais après, je trouve qu'il y a un fossé, il y a une période où, justement là, j'ai du mal à utiliser des tests standardisés, à moins qu'il en existe pour cette tranche d'âge spécifique et que je ne connais pas. Soit ils ont tout bon, parce que c'est un peu trop facile, soit c'est un peu trop complexe parce qu'ils passent dans les tests pour adultes. Je trouve que c'est un peu difficile. Sinon, il y a aussi la tranche d'âge du CP, parce que comme les méthodes sont différentes, d'une école à l'autre, quelquefois l'enfant peut déjà assembler, alors que d'autres enfants ne peuvent pas, donc c'est un peu difficile de tester aussi, donc on peut se contenter que des pré-requis, enfin, ou des compétences nécessaires, donc c'est parfois, aussi difficile, surtout quand c'est début CP, premier trimestre. On a du mal à situer l'enfant. Sinon, je pense qu'on a quand même des outils assez complets pour chaque tranche d'âge.

E22 : Concernant toujours les troubles développementaux du langage écrit, quels tests ou épreuves, utilisez-vous ? Et surtout, ce qui m'intéresse, comment s'est fait votre choix ?
O22 : *(rire)* Eh bien, c'est les tests qui m'ont plu, quand j'étais étudiante et que j'avais eu l'occasion d'utiliser concrètement et qui m'ont été présentés, et donc que j'ai déjà pu, enfin, j'ai pu me servir de l'étalonnage, etc. , donc je les connaissais. Donc c'est vrai que c'est plus facile de se servir d'outils qu'on connaît déjà, parce qu'on n'a pas toujours le temps de se préparer. Donc, lesquels, vous voulez savoir ?

E23 : Oui, surtout ceux que vous utilisez en première intention.
O23 : Oui, donc le plus souvent. Ça dépend des tranches d'âge. Donc j'utilise beaucoup le LMC, j'utilise vraiment beaucoup la batterie BELEC, mais j'ai pas l'étalonnage *(rire)*, mais celle-ci pour les grands, je la trouve très bien, ne serait-ce que pour les compétences nécessaires également, elle est quand même très complète ; LOBROT, ORLEC qui est un peu ancien, mais je l'utilise quand même encore beaucoup. C'est ceux que j'utilise vraiment majoritairement. J'utilise le CALE aussi pour les compétences nécessaires, mais je trouve qu'il n'est pas très complet, mais c'est pour utiliser justement un test et pouvoir étalonner, alors je l'utilise beaucoup quand même, et puis le TEL-CP (Claire et Bruno), j'aime beaucoup aussi. Je dirais que c'est les principaux, après ça varie. Oui, c'est ça, c'est ceux qui reviennent le plus.

E24 : 96 % des personnes répondantes utilisent comme outil d'examen un « mélange personnel ». Comment comprenez-vous ce terme, déjà ?
O24 : Eh bien, à l'époque où j'ai fait mon enquête, c'était déjà un peu ça aussi, c'était le patchwork de tests fait selon l'expérience. On voit que tel test nous permet d'analyser telle chose, etc. Donc, c'est vrai qu'après, on se dit, tiens je vais choisir tel ou tel, je vais choisir tel exercice de telle épreuve, etc. et puis

on se fait un petit tissu comme ça. Je l'ai fait beaucoup aussi, au début, et je le fais encore un peu parfois en langage oral, parce que là c'est plus difficile d'étalonner, surtout s'il y a des enfants timides, mais maintenant pour l'écrit, je le fais beaucoup moins. Moi, je vous dis, je le comprends comme ça, comme simplement des épreuves, déjà des épreuves pas utilisées, enfin les consignes de passation sont pas respectées, l'étalonnage, non plus forcément. Et puis parfois, il y a des épreuves, enfin je sais qu'il y a souvent des orthos qui ont des épreuves et qui ne savent pas quel est l'auteur, ne savent même pas d'où elles viennent. Je sais que quand j'ai fait mon enquête, souvent on utilisait le texte « une curieuse aventure », sans savoir d'où il sortait, etc. , voilà, tout simplement parce qu'on l'aime bien. C'est comme ça que je le vois. Et puis, c'est toujours encore d'actualité ça, quand on a nos habitudes, c'est difficile de les changer, et puis on est satisfait, en général, de ce mélange personnel, des éléments qu'il nous apporte, on a l'impression que c'est complet, alors finalement on le garde.

E25 : Pourquoi utiliser un « mélange personnel », plutôt que des tests qui existent, finalement ?
O25 : Eh bien, je pense que ça revient toujours, du fait de la complexité, de la longueur de passation, et puis, comme je vous dis, on pense que certains tests sont un peu courts et n'évaluent pas tout ce qui devrait être évalué, ce qui devrait être pris en compte, peut-être, les tests sont peut-être un peu incomplets, tout simplement. Bon, mais moi, je n'utilise plus de mélange personnel dans le langage écrit, donc je ne suis pas concernée.

E26 : Et comment se fait l'interprétation des résultats, à votre avis ?
O26 : D'après ce mélange personnel ? Je pense qu'il y a beaucoup d'intuitif et de subjectif, donc c'est parfois... si on doit le justifier médicalement, je pense que ça peut être difficile face à un médecin-conseil, sauf si, bien sûr, on a des preuves à l'appui, je dirais, si on a par exemple un texte rédigé ou des choses comme ça, si on peut illustrer ou analyser tout de même qualitativement les erreurs, c'est quand même une bonne base. Mais comment justifier autrement ? C'est pas évident d'interpréter réellement sans consigne finalement. Chacun peut interpréter à sa façon. C'est à chacun de répondre, pour les personnes qui utilisent un « mélange personnel ».

E27 : 36 % des répondants se créent des outils d'évaluation. Est-ce votre cas ?
O27 : Non *(rire)*. Quand on crée déjà du matériel, c'est déjà bien, alors, créer des outils d'évaluation... je trouve que ça prend du temps, en plus. C'est vrai qu'avec l'informatique, il y en a qui se font des petits tests comme ça sur informatique. Mais non, moi je ne le fais pas. Pourquoi ce besoin ? Peut-être qu'ils ne connaissent pas tous les tests ou qu'ils sont trop coûteux, donc ils ne les ont pas forcément et puis, qu'ils se disent qu'il y a un manque pour tester tel ou tel point, tel ou tel élément . Voilà, tout simplement, je pense que c'est ça le besoin, des tests incomplets et puis le coût, je sais que c'est quand même un frein aussi, parce qu'il n'y a qu'à regarder chez certains éditeurs, on se demande comment aussi peu de choses peut coûter autant. Du coup, ça restreint aussi l'utilisation d'un test dans son intégralité.

E28 : Est-ce que ça vous dérange qu'on utilise le terme d' « outil de mesure », pour ces outils qui ont été créés ?
O28 : Si c'est des outils qui permettent d'obtenir un résultat ou si c'est des outils qui peuvent être quantifiés ? Je ne sais pas. Je pense qu'on ne peut pas vraiment utiliser le terme « outil de mesure », à partir du moment où il n'y a pas d'étalonnage et qu'on ne peut pas quantifier par rapport à une norme. On ne mesure rien du tout finalement, on observe, on analyse. Ce sont des outils d'analyse plutôt, je dirais.

E29 : 68 % des répondants souhaiteraient que le domaine concernant le repérage et le dépistage des troubles du langage écrit soit développé dans la recherche. Est-ce votre cas ?
O29 : Oui, ce serait bien.

E30 : Et pour quels raisons ?
O3O : Parce que bien souvent, des enfants ne sont pas dépistés au niveau de l'école, et puis c'est quand même là essentiellement, les parents sont parfois très attentifs, mais ils ne sont pas forcément informés. Et il y a beaucoup d'enfants qui passent à travers les mailles et qui arrivent après en CE2 ou en CM1 avec des difficultés massives, des confusions qui ne sont pas sorties avant, notamment, je ne veux pas remettre en cause les méthodes, mais c'est parfois, avec les méthodes globales, si un enfant a une très bonne mémoire, il va reconnaître plein de mots, avoir un lexique important et du coup, on ne verra pas

toutes les confusions qui sont présentes, donc c'est un petit peu... Donc ce serait bien effectivement. On le fait bien pour le langage oral, au niveau de la maternelle, donc pourquoi pas au niveau de l'écrit ?

E31 : Au travers des réponses au questionnaire, les termes d' « activités métacognitives et méta langagières » apparaissaient mal connus par les orthophonistes libéraux. Je voudrais savoir si vous les connaissez ?
O31 : Oui, mais que j'utilise peu. Peu, parce que c'est justement complexe et qu'on a peur de s'en faire une fausse représentation. Donc, je pense que c'est pour ça qu'ils sont mal connus.

E32 : Est-ce que vous sauriez les définir justement ?
O32 : Alors « métacognitive » et « métalangagière »... Pour les définir comme ça, honnêtement, là, non. Non.

E33 : Donc, ces activités consistent à demander à l'enfant qu'est-ce que c'est que lire, à quoi ça sert et comment il fait, lui, pour lire. Utilisez-vous ce type d'activités lors d'un bilan initial de langage écrit ?
O33 : Non. Non.

E34 : Concernant maintenant la prise en charge, vous arrive-t-il d'estimer qu'une prise en charge orthophonique n'est pas nécessaire ?
O34 : Oui, régulièrement.

E35 : Dans ce cas pourquoi ?
O35 : Quand j'utilise l'étalonnage, je trouve, par exemple que l'écart n'est pas significatif ou alors, tout simplement, il y a des enfants qui viennent en bilan, mais qui n'ont pas de réels troubles. Parfois, il y a des problèmes d'orthographe, mais qui ne relèvent pas d'une dysorthographie, par exemple, maintenant, j'emploie le mot pour aller plus vite. Mais, c'est vrai s'il n'y a pas de réels troubles qui relèvent de l'orthophonie, ce serait plus du soutien scolaire, des règles de base à redéfinir, des choses comme ça. Quand c'est vraiment des choses légères, si par exemple un enfant a une lecture très courante, comprend très bien, etc. qu'il fait juste quelques fautes d'orthographe, je ne vois pas la nécessité de le prendre en charge. Ou quelquefois, tout dépend de l'âge, des exigences, l'enfant est perdu au niveau grammatical, etc., mais il n'est qu'en CE1, alors je me dis autant attendre et le revoir plus tard. Donc, il y a des enfants que je redemande à voir en bilan 6 mois plus tard. Mais moi c'est plus au niveau du langage oral, je dirais, qu'il y en a que je ne prends pas en rééducation, parce qu'il y en a qui viennent avec des enfants de 3 ans qui n'arrivent juste pas à dire « che, je », donc je ne vais pas les prendre en charge. Au niveau de l'écrit, c'est un peu plus rare, quand même. Et puis après tout dépend des exigences , parce que j'ai parfois des jeunes, des plus grands qui sont en BEP ou en Lycée Professionnel, donc tout dépend des exigences scolaires, si vraiment, ça leur pose un problème ou si ça les handicape, même quand c'est un problème d'orthographe ou très léger de lecture, je les prends quand même, mais des fois pas, parce que je dirais qu'ils ont le niveau suffisant pour s'en sortir et c'est des troubles tellement tardifs, je veux dire que ça n'a pas été pris en charge plus tôt, que de toute façon, c'est vrai que c'est bien de le travailler, mais c'est difficile à corriger ou à réduire.

E36 : Dans ce cas, que dites-vous aux parents, quand vous estimez que la prise en charge n'est pas nécessaire ?
O36 : On en discute. Je leur explique, je leur montre d'après le travail qui a été réalisé par l'enfant. Quand c'est des petits, souvent ils assistent, alors souvent ils s'en rendent compte eux-mêmes, c'est un peu plus facile. Tout dépend des parents *(rire)*, c'est pas toujours... Il y en a pour qui c'est difficile d'expliquer, alors qu'avec d'autres ça passe très bien. Et puis, il y a parfois des parents qui insistent beaucoup, parce qu'ils sont très exigeants, ils veulent que leur enfant écrive tout parfaitement. Je leur explique, mais c'est vraiment du cas par cas. C'est impossible de dire ce qu'on dit aux parents comme ça.

E37 : Est-ce que vous proposez éventuellement d'autres alternatives ?
O37 : Que l'orthophonie ? Quand effectivement il n'y a pas d'écart significatif ou qu'il n'y a pas vraiment de problème au niveau de l'assemblage ou... que c'est vraiment de l'orthographe de base, des règles de grammaire ou alors de l'orthographe lexicale, par exemple, oui, je propose du soutien scolaire. C'est vrai

que les parents... ils n'y pensent pas forcément, c'est vrai que l'orthophonie est à la mode, alors si l'enfant a du mal à l'école, ils l'amènent chez l'orthophoniste, alors que des fois, ça n'a rien à voir. Il peut y avoir tout ce qui est comportemental et volonté aussi. Sinon au niveau du langage écrit... oui, j'en refuse, mais il n'y en a pas beaucoup que je ne prends pas en charge. Quand c'est l'oral, par exemple, je propose toujours aux parents de faire des examens complémentaires, tout ce qui est audition et examens importants pour les rassurer, parce que c'est vrai qu'ils sont parfois inquiets, surtout si c'est le médecin scolaire qui les envoie parce que l'enfant n'a pas dit un mot au moment du dépistage. Le médecin pense qu'il a du retard, alors que l'enfant se développe très bien. Les parents sont paniqués, alors tout ce qui est des examens complémentaires possibles à réaliser pour les rassurer ou pour voir si vraiment, il n'y a rien. Pour avoir un diagnostic, non, mais un avis plus complet.

E38 : Maintenant, dans un contexte plus général, nous allons évoquer les tentatives d'harmonisation des pratiques. Est-ce que vous connaissez l'ANAES ? Et par quel biais ?
O38 : Eh bien déjà depuis, depuis mon mémoire, depuis que j'étais étudiante. Parce qu'il y avait déjà des recommandations de l'ANAES. On a dû fouiller un petit peu et voir quelles étaient les recommandations et les exigences. Maintenant, j'essaie de me tenir un peu informée.

E39 : Est-ce que vous essayez de tenir compte de ces indications dans votre pratique ?
O39 : J'essaie, oui. Oui, quand je suis au courant des dernières choses recommandées ou indiquées, j'essaie de m'y tenir parce que je me dis que c'est bien l'harmonisation des pratiques et puis, on va être obligé un jour, on ne nous demandera plus notre avis, donc autant essayer de s'y plier tout à fait progressivement pour que ça se passe bien.

E40 : En tant qu'orthophoniste libéral, vous avez dû recevoir une plaquette de l'Assurance Maladie vous proposant de signer un « contrat de bonne pratique ».
O40 : J'ai signé.

E41 Bon. Est-ce que éventuellement, je peux vous demander pourquoi, qu'est-ce qui vous semblait bien ?
O41 : Ben déjà, parce que justement, ça n'exigeait pas tellement de choses. Ça peut aider à l'harmonisation, si tout le monde s'y met un petit peu et puis, le fait de... il y avait des exigences, uniquement au niveau du compte-rendu du bilan initial et ça c'est vrai que depuis le début, notamment à cause de mon mémoire, je suis très, très... enfin, je fais un compte-rendu de bilan assez détaillé, fourni etc., donc pour moi, ça ne change rien au niveau de ma pratique, comme j'essaie d'utiliser de plus en plus des outils standardisés, ça va très bien, et puis les exigences c'était seulement une formation continue, et ça j'essaie aussi d'en faire, au moins une dans l'année. Je trouve qu'il n'y avait rien de particulièrement exigeant, de particulièrement avilissant pour notre pratique, au contraire, donc je sais que j'étais une des premières à le signer, avant qu'on reçoive les conseils du syndicat et tout le monde m'a demandé pourquoi t'as signé, et maintenant tout le monde l'a fait aussi. Alors voilà *(rire)*.

E42 : Je voulais vous parler d'un point particulier dans le contrat. Que pensez-vous du fait d'évaluer l'impact d'une formation obligatoire sur la pratique professionnelle ?
O42 : Je trouve ça très bien, quand on eu le temps justement d'utiliser ce qui nous été apporté pendant le formation.. Par exemple , la dernière formation que j'ai faite, j'ai pu très très peu utiliser ce qui m'a été apporté, donc après pour évaluer l'impact de la formation, c'est plutôt difficile.Mais bon, pour d'autres professionnels ça peut valoir le coup. Non, moi je trouve cela justement très bien, ça permet de valider, on a l'impression d'avoir fait cette formation pas uniquement théorique, mais pratique, parce qu'on voit ce qui a pu changer dans notre pratique professionnelle et quelles sont les répercussions. Voilà.

E43 : 28 % des répondants souhaiteraient que se développent des évaluations des techniques de rééducation, est-ce que ce serait votre cas ?
O43 : Des évaluations des techniques de rééducation ? / Je n'y ai jamais réfléchi, à vrai dire. Non, je ne sais pas. Enfin, pourquoi pas ? Tout dépend ce qu'on entend par évaluation des techniques, si c'est plutôt un regard / si c'est plutôt une façon de juger les pratiques ou de réellement les évaluer pour voir quelles sont les pratiques efficaces ou pas. Pourquoi pas, si ça nous amène, parce que c'est vrai que chacun a plus ou moins sa façon de pratiquer, même si la formation initiale est la même, donc pourquoi pas ? Ça

harmoniserait peut-être les pratiques, mais c'est aussi du cas par cas. Alors pourquoi pas, mais ça peut être difficile. Je ne sais pas comment concrètement ça peut être réalisable ?

E44 : Sinon, 7 % des répondants souhaitent voir être mis en place, une harmonisation du nombre de séances de rééducation et de leur fréquence. Est-ce que ce serait votre cas ? Qu'est-ce que vous en pensez ?
O44 : Une harmonisation du nombre de séances et de leur fréquence au niveau du langage écrit ? Comment ça, une harmonisation .. ?

E45 : Par exemple pour telle pathologie, dire tel nombre de séances à telle fréquence.
O45 : Oui, bon ça y est déjà plus ou moins. C'est vrai qu'on adapte, s'il y a des troubles massifs, on peut voir quelqu'un plusieurs fois par semaine. Mais le nombre de séances nous est quand même imposé au départ par la nomenclature, donc, je ne sais pas, mais je trouve que c'est plus ou moins déjà le cas *(rire)*.

E46 : Souhaiteriez-vous une harmonisation du bilan du langage écrit ?
O46 : Qu'on ait un bilan type à réaliser ?

E47 : Alors, je ne sais pas, de quel ordre, par exemple, ce serait, si c'est plutôt la démarche générale ou les outils à utiliser...
O47 : Tout dépend justement, si c'est la démarche générale ou les outils à utiliser. La démarche générale, je pense que ça l'est déjà puisqu'un bilan de langage écrit, pour qu'il soit complet, il faut de toute façon que tous les éléments soient pris en compte, donc j'espère que ça l'est déjà, en tout cas que tout le monde évalue bien tout ce qui est à prendre en compte. Et puis pour ce qui est des outils à utiliser, non, je trouve que c'est un petit peu dommage, parce qu'on a plein d'outils qui nous sont proposés, et puis après, c'est aussi une question de préférence en fonction de chaque individu. Si les outils sont complets, pourquoi nous en imposer ? Non.

E48 : Et concernant les recherches actuelles sur les troubles développementaux du langage écrit, est-ce que vous vous tenez au courant ?
O48 : Oui, par l'intermédiaire des magazines spécialisés, mais c'est vrai pas de façon plus approfondie, non plus. Je ne vais pas aller, par exemple voir un ouvrage pour me renseigner plus, mais c'est vrai, les magazines sont bien parce qu'on nous montre quand même les dernières recherches en cours. Mais voilà, pas plus non plus *(rire)*, je le reconnais.

E49 : Est-ce que les données que vous apportent ces revues font évoluer votre pratique ? Est-ce qu'elles vous aident ?
O49 : Questionner parfois et remettre en cause, essayer de voir les façons, et surtout pour des cas plus difficiles comme des enfants dysphasiques et qui présentent en plus des problèmes du langage écrit, oui parce qu'il y a pas mal de choses proposées à ce niveau-là, mais vraiment modifier la pratique, non, pas pour l'instant en tout cas.

E50 : Est-ce que vous estimez qu'à l'heure actuelle, la recherche répond à vos besoins ?
O50 : Oh, ça fait aussi peu de temps que je pratique et j'estime déjà avoir eu la chance d'avoir une formation assez complète, par rapport à des collègues que j'ai et qui travaillent depuis 15 ans et qui n'ont pas eu la même formation que moi à la base et c'est vrai que les troubles développementaux étaient déjà très en vogue *(rire)*, donc c'était déjà très approfondi et je pense qu'il n'y a pas eu énormément de nouvelles choses depuis. Donc j'aurais du mal à répondre à cette question, en fait.

E51 : Qu'est-ce que vous penseriez de la création d'un pôle de recherche orthophonique ?
O51 : Ça peut être bien, enfin, il y a déjà la recherche au niveau de l'UNADREO ? Il n'y a peut-être pas de pôle de recherche uniquement dans l'orthophonie, c'est plutôt dans tout ce qui est pathologie du langage, mais oui.

E52 : Vous pensez que ça pourrait apporter quelque chose de plus, par rapport à ce qui existe maintenant ?
O52 : Comme il y a déjà des recherches au niveau des troubles développementaux, je ne pense pas

parce que ça risque de faire double emploi. Enfin, maintenant, c'est à voir quels seraient les moyens, le nombre de personnes qui s'y penchent. Donc, c'est pareil, j'aurais du mal à répondre à la question *(rire)*.

E53 : Voilà, j'ai terminé, mais si vous avez quelque chose à ajouter par rapport à ce qui a été dit, ou sur les définitions du départ.
O53 : Eh bien, je n'ai pas trop de recul, mais j'ai été étonnée par certains chiffres, ou pourcentages, notamment pour les personnes qui s'appuient sur les écarts types et sur le score, alors que finalement, ils ne cotent pas les tests. Sinon, ça n'a pas tellement changé depuis les trois dernières années. Et puis, je pense que c'est positif, parce qu'il y a de plus en plus de personnes qui utilisent des outils d'évaluation complets et standardisés, donc il faut continuer comme ça puisque de toute façon, c'est les recommandations qui nous sont imposées. Voilà.

E54 : Est-ce que vous vous étiez déjà posé certaines des questions qui ont été évoquées ?
O54 : Oui, on s'en pose régulièrement. Et puis, c'est bien de réentendre certains mots, tels que « métalangagier », « métacognitif », parce que, c'est vrai que tout ce qui est théorie, on le laisse un peu de côté, d'où l'intérêt de faire des formations pour remettre tout ça à jour *(rire)*.

E55 : Eh bien je vous remercie !

ENTRETIEN n°14

E1a : Comment pourriez vous définir la notion d'évaluation en orthophonie ? Comment vous la voyez ?
O1 :Eh bien évaluer à un moment précis où en est l'enfant ou l'adolescent dans ce qu'il a compris, dans ce qu'il sait faire, dans ce qu'il est capable de donner au niveau de l'écrit. On parle que du langage écrit ou on parle aussi des autres domaines ?

E1b :En règle générale, la notion d'évaluation.
O.1.Ah oui la notion d'évaluation en général, oui : à un moment T où en est l'enfant dans ses acquis et dans ses possibilités d'émettre des choses aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Je vois ça comme ça.

E2 : Est ce que vous faites une différence avec le terme de « bilan » ?
O2 : Non, on évalue pareil, c'est le bilan, on fait le bilan de quelqu'un, non je vois pas tellement la différence évaluation/ bilan. Je ne sais pas si vous en voyez une ?

E3 : Ben ça dépend des personnes : certaines font une différence, d'autres non.
O3 :Non parce que régulièrement on refait une évaluation, on refait un bilan pour voir où il en est, si ça a évolué, à quel niveau, etc...donc pour moi c'est la même chose.

E4 : D'accord. Et sinon à l'issue du bilan, est ce que vous diriez que vous posez un diagnostic ? Ou alors vous n'aimez pas ce terme ? Est-ce que vous employez un autre terme ?
O4 : Ben, quand c'est clair, net et précis on dit : « ben voilà, il y a ça ». Maintenant par exemple pour la dyslexie, je sais que je suis très réservée, pour la dysphasie aussi par exemple. Parce que je trouve que c'est très difficile de dire à l'instant T il faut, moi je trouve qu'il faut voir que dans ces cas-là comment va évoluer l'enfant avec la rééducation, s'il y a vraiment... S'il est hermétique à la rééducation, S'il n'y a rien qui se met en place, là je vais peut être faire des examens complémentaires, notamment pour la dysphasie, pour effectivement essayer de rechercher autre chose. Pareil pour la dyslexie, je vais dire un enfant même à 7 ans ne sait pas lire du tout, c'est vrai qu'on se dit « zut il y a peut être une dyslexie là-dessous » mais il faut voir comment il évolue. Si ça se trouve en 3 mois de temps hop ! tout va se remettre en place et puis c'est tout quoi. Donc c'est vrai, j'essaye d'abord. C'est vrai que j'aime pas trop poser une étiquette dès le départ, sauf j'dirais pour des enfants qui, au niveau de l'école ça peut être intéressant de dire « oui il est dyslexique », parce que du coup la maîtresse lui donne des avantages *(rire)* par rapport aux autres, voilà, et admet que c'est pas parce qu'il est fainéant, ou c'est pas parce qu'il ne veut rien faire. Donc c'est vrai que des fois j'dis « il est peut être dyslexique » mais bon. Mais c'est vrai qu'en général on essaye quand même de poser un petit diagnostic, toute façon ça nous est imposé maintenant au niveau de la Sécu. Une fois qu'on a fait le compte rendu de bilan, on dit un diagnostic entre guillemets, c'est-à-dire on peut dire « voilà ça va pas, ça va pas, ça va, ça va » et on va travailler ça, ça, ça. Donc on pose quand même un minimum, il faut savoir où on va.

E5 : Oui, oui, d'accord. Sinon, la N.G.A.P. stipule que les orthophonistes sont habilités à conduire des « rééducations des pathologies du langage écrit ». Je voudrais savoir qu'est ce que vous comprenez dans ce terme de « pathologies du langage écrit » ?
O5 : Tout ce qui n'est pas normalement mis en place par un enfant, à un âge donné, c'est-à-dire ben comme on dit, un enfant de 7 ans qui, j'dirais tout ce qui, bon normalement un enfant suit un rythme au niveau scolaire, au niveau acquisition, acquisition de langage écrit ou de lecture. L'école est faite telle que, en telle année on fait ça, en telle année on fait ça, etc. Moi, je considère que c'est pathologique à partir du moment où un enfant, on sent qu'il y a des bases qui n'ont pas été mises en place et qui ne vont pas pouvoir être apprises par l'école parce qu'on n'en est plus là. Donc notre boulot est là, c'est là maintenant parce qu'il va falloir justement repartir de plus bas alors que l'école ne peut pas le faire parce que c'est fini. Et c'est notamment surtout vrai au niveau de la dyscalculie : vous avez un enfant qui arrive en CE2 et on dit « Ah ben il sait pas les problèmes ». En fait on se rend compte que ben il n'a pas la conservation du nombre, il n'a pas la catégorisation, il y a plein de choses qui manquent et qui normalement auraient dues être mises en place et qui sont nécessaires pour pouvoir continuer plus loin. Donc là nous on intervient pour pouvoir reprendre ça avec lui, reconstruire de plus bas pour qu'il puisse

réintégrer le niveau scolaire de là où il en est. Mais c'est vrai que par exemple ça m'est arrivé beaucoup de fois de refuser des enfants qui avaient ben des fautes en dictée, c'est vrai, mais où il n'y avait rien derrière, il n'y avait pas de pathologie, ils faisaient des fautes mais bon il n'y avait pas d'inversion, pas de confusion, il n'y avait pas de dysorthographie. Donc dans ces cas-là, ce sont ce sont ou bien des enfants qui ne travaillent pas assez, ou bien qui ne sont pas assez suivis. Mais là, non, moi je considère qu'il y a pathologie quand réellement il y a un problème, j'dirais, que l'école ne peut pas régler.

E6 : D'accord. Et quel terme vous employez pour désigner cette pathologie ?
O6 :Dysorthographie, dyslexie, euh, ou alors tout simplement problème d'inversions, problème de confusions, problème d'espace. « Dyslexie » j'dirais que je l'emploie très rarement ou alors je dis des « symptômes de dyslexie » mais bon, j'essaye de pas trop, parce qu'il y en a tellement heureusement il y en a tellement peu qui le sont réellement.

E7 : Vous nuancez toujours ce terme ?
O7 : Oui tout à fait. Parce que souvent les parents disent « la maîtresse a dit qu'il est dyslexique ». Bon donc on regarde. Il a effectivement des soucis d'apprentissage, souvent des problèmes de mémoire aussi, ça de plus en plus je trouve, des problèmes de mémoire visuelle et auditive. Ça met vraiment l'enfant en échec, problème de concentration tout ça, je veux dire, c'est pathologique parce que l'enfant ne peut pas le gérer et ce n'est pas l'école qui va lui apprendre à le gérer donc euh...

E8 : Est-ce que vous connaissez les termes de « troubles spécifiques », « troubles non spécifiques » ou « troubles secondaires » ? Est-ce que ce sont des termes que vous avez déjà entendus ?
O8 : Ah oui, sûrement *(rire)* ! J'ai dû entendre mais qu'est ce que vous mettez derrière ça ?

E9 : Est-ce que vous auriez une idée comment les définir ?
O9 : Les troubles secondaires, je dirais plutôt les troubles qui entraînent quelque chose, c'est-à-dire les problèmes d'espace, ça entraîne des inversions. Donc ça c'est un trouble secondaire mais j'dirais qui est presque plus important, si on trouve le trouble secondaire, le trouble spécifique va être réglé. Vous voyez, je dirais les troubles secondaires, c'est j'dirais les troubles qui sont autour, mais qui ont tout autant de valeur. Eventuellement le trouble spécifique, c'est le symptôme qui se voit et le trouble secondaire, c'est ce qui est tout autour et qui fait que ce trouble spécifique est présent, oui, moi je verrais ça comme ça éventuellement.

E10 : OK. Et de quels éléments avez-vous besoin pour poser un diagnostic ?
O10 : Eh ben de nos tests, hein, de nos tests et de nos magouilleries *(rire)* ! C'est-à-dire ben il y a des tests qui sont très bien et puis, et puis il y en a d'autres que de toutes façons, c'est bien le gamin qui est en face de nous, je veux dire, vous pouvez pas lui faire passer quoi que ce soit parce que ben, parce qu'il sait pas aligner, il sait pas déchiffrer, donc là on essaye de faire ce qu'on peut euh, mais on prend pas les tests, ça c'est certain, on fait en fonction de ce qu'on a, on cherche différentes choses je vais dire. Donc on essaye avec ce qu'on a comme connaissances, de voir où il en est par rapport à tels ou tels apprentissages.

E11 : Concernant maintenant l'utilisation des outils d'évaluation, bon justement les tests, les épreuves étalonnés, donc je vais vous proposer certaines réponses qui ont été données au questionnaire sur lesquelles je voudrais avoir votre avis éventuellement et votre réaction.
Bon d'abord, 96% des répondants au questionnaire disent que ces outils d'évaluation servent à établir un diagnostic.
O11 : Ben oui, ils servent surtout à les mettre dans la normalité parce que ça c'est très dur, je trouve que ça c'est le plus dur. On n'a plus du tout un rapport à la normalité, il suffit qu'un enfant se trouve, ben c'est pas mal, ben on dira « Oh ! oh ! c'est génial ! » alors que non ! L'école ça va pas du tout, mais on a du mal avec ça. Donc si , ça nous aide bien quand même !

E12 : Et cependant parmi les répondants 72% disent que ces outils servent à mesurer les performances de l'enfant. Donc en fait il y a des personnes pour lesquelles ces outils servent à établir un diagnostic mais sans s'appuyer forcément sur les performances de l'enfant... Donc à votre avis, comment...
O12 : Ben ça va ensemble.

E13 : Oui, vous pensez que ça va ensemble ?
O13 : Oui, quand on fait un bilan, on voit où en est l'enfant et avec ça on peut établir un diagnostic. Je n'arrive pas à comprendre comment on peut émettre un diagnostic sans voir les performances et pour moi c'est intimement lié ben oui pour moi, oui. A moins qu'il y ait quelque chose qui m'échappe...Moi, je vois ça comme ça, oui.

E14 : Oui, justement ça semble un peu paradoxal donc c'est pour ça que je reprends.
O14 : Non pour moi c'est la même chose, oui.

E15 : D'accord. Sinon, 64% des répondants disent souvent respecter les consignes de passation des tests étalonnés ou épreuves standardisées. Est-ce que c'est votre cas ?
O15 : C'est-à-dire que si on veut effectivement avoir un résultat statistique, ben j'veux dire avec un chiffre, oui alors là on est bien obligé de respecter les épreuves. Le problème, c'est qu'effectivement dans peu de cas on peut la respecter complètement parce que je sais pas si vous avez vu certains tests, s'il y a beaucoup d'enfants qui sont capables de la suivre de A à Z ou alors si des enfants qui vont bien si, notamment l'ECOSSE, il est bien, moi je l'utilise énormément, mais jamais dans sa globalité parce qu'au bout d'un quart d'heure, le gamin, il grimpe au mur ! Donc c'est un fait que c'est rare. Le seul test j'dirais que j'utilise vraiment et avec lequel j'ai mes notes, c'est le Lobrot. Alors c'est un test qui en plus, j'en suis persuadée, il y a plein de trucs qui manquent, mais ça permet rapidement dans un bilan de faire un état des lieux de l'enfant et de le mettre tout de suite dans une tranche d'âge et de voir tout de suite s'il est vraiment bien en retard ou si ça va, euh, au niveau surtout de la rapidité de lecture et de la compréhension. Bon maintenant, j'veux dire, après on affine, mais le jour du bilan, je trouve que c'est un truc qui va vite et qui permet d'étalonner bien. Bon sinon après, l'ECOSSE, moi je l'utilise en bilan mais je vais pas le faire jusqu'au bout. Je crois que j'ai jamais mis le nez dans le truc d'étalonnage parce que c'est beaucoup trop long. Ca, il faut faire ça, il faut faire ça, il faut faire ça, je veux dire c'est des bilans qui durent 10 heures, donc on fait pas, je veux dire c'est, c'est pas possible !

E16 : Donc il y a juste une question de longueur ?
O16 : Oh oui, oui, oui, on peut pas demander à un enfant le jour du bilan de faire, éventuellement c'est quelque chose que je vais lui proposer en cours de rééducation, quand on aura... C'est-à-dire le jour du bilan on dégrossit et puis après, je dirais au fur et à mesure qu'on avance, moi ça m'est arrivé de faire l'ECOSSE avec un enfant mais à un moment précis de la rééducation où je voulais voir vraiment où il en était au niveau de la compréhension du message écrit et où effectivement on va repartir de, de là. Mais c'est vrai que c'est très difficile. Et puis je ne suis pas de la génération des tests : nous, à mon époque, il n'y en avait pas, donc on les prend et on fait des petits bouts comme ça mais c'est vrai qu'à partir du moment où vous voulez effectivement utiliser l'étalonnage, il faut le faire en entier sinon ça ne rime plus à rien, s'il manque des items, ça ne va pas, l'étalonnage n'est pas respecté.

E17 : Donc justement, seuls 22% des répondants utilisent systématiquement l'étalonnage des tests... Est-ce que vous vous l'utilisez ?
O17 : Même pas. Vous vous l'utiliserez peut être plus, je dirais les 10 dernières années-là. Parce qu'effectivement, ça y est maintenant les tests on les a. Moi, à l'école d'orthophonie, on ne m'a jamais proposé un seul test. Les malheureux que j'ai, c'est ceux que j'ai pris au fur et à mesure, etc.. Mais c'est vrai que sinon... et puis ça coûte énormément cher donc on peut pas non plus en avoir 15 000 donc on choisit.

E18 : Mais c'est un chiffre qui vous étonne ?
O18 : Non, pas du tout ! Surtout à cause de la moyenne d'âge des orthophonistes, c'est pas rentré dans les mœurs et puis je trouve que c'est tellement, je veux dire c'est comme le Q .I., alors le jour-là, il suffit que vous soyez un peu ailleurs ou n'importe, clac ! on vous colle un Q.I. de 70 en disant « débilité

légère », alors que finalement pas du tout ! Je veux dire les tests c'est quand même quelque chose de très figé. Euh, le jour-là, le gamin il vous a jamais vu, il est stressé, il peut faire tout de travers, et c'est ça qui va nous dire, on va faire un diagnostic et puis... Mais ça m'est arrivé, un jour de bilan où je vois des trucs incroyables ... Je me dis « Mon Dieu, mon Dieu, eh ben dis donc, il est pas sauvé ! » et puis la première séance de rééducation, ah ben ça va beaucoup mieux ! Donc parce que le jour-là, le gamin était stressé. C'est vrai que les tests, c'est bien, ça nous permet effectivement de les mettre sur une normalité mais il faut faire attention, c'est dangereux.

E19 : Et dans ce cas, quand vous n'utilisez pas l'étalonnage, comment vous faites pour interpréter les résultats ?
O19 : C'est parce que ça fait 20 ans que je travaille donc je vois en fonction des autres, en fonction de ce que je vois d'habitude. Ça serait le premier bilan, je serais bien enquiquinée, mais c'est vrai que par rapport aux autres enfants qu'on connaît, etc., aussi on se dit « bon là y a un problème », on voit comment il réagit par rapport aux tests. Quand on n'utilise pas l'étalonnage, on sait qu'à cet endroit-là généralement ça passe bien ou ça passe pas. Puis ça nous permet de pointer des points particuliers qui sont touchés.

E20 : Sinon 53% des répondants disent qu'un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme, obtenu aux tests, est le 1er ou le 2ème élément incitant à proposer une prise en charge.
O20 : Oui.

E21 : Or parmi ces personnes, seules 34 % utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. A votre avis, comment font les 66 % restants ?
O21 : *(rire)* Ah ça, c'est l'histoire de la théorie et de la pratique ! C'est sûr que l'étalonnage nous permet de le mettre dans la normalité, c'est sûr, ça c'est vrai. Seulement c'est vrai qu'on ne le fait pas.
Je veux dire, oui, on sait qu'au feu rouge il ne faut pas passer parce que c'est grave, mais on passe !
Je veux dire, c'est l'histoire de la théorie – oui, bien sûr l'étalonnage c'est ce qui nous permet, quand effectivement on étalonne, bon il n'y a pas que ça, il n'y a pas que l'étalonnage qui, il faut prendre un gamin puis on voit si le gamin..., souvent je lui dis : « t'as envie de venir ? t'as envie de travailler ? ». Si oui, on voit s'il ne va pas bien, si vraiment c'est la panique, si à l'école... On sent quand un enfant est en difficulté et puis ça se voit tout de suite quand vous commencez à le faire lire. Ça après c'est l'expérience : il y a des gamins qui rentrent dans le bureau, je pourrais peut-être des fois dire « Ah c'est là que ça va pas aller » parce que je vais dire que c'est tellement après une habitude.. Alors il faut se méfier parce que des fois on se plante complètement, on se dit « tiens celui là »... Eh bien non, finalement il faut se méfier, il faut se méfier de notre instinct, je dirais, mais ça n'empêche que ça nous aide quand même pas mal. Mais c'est vrai que l'étalonnage, si, ça peut être bien, ça peut être bien et puis ça fait chic, ça fait sérieux à la Sécu *(rire)* !

E22 : Donc vous pourriez dire que c'est votre expérience qui vous permet de dire qu'un enfant est...
O22 : L'expérience et quand même les tests, mais pas forcément étalonnés, oui.

E23 : Sinon est,ce que vous pensez, comme 72% des répondants, qu'il y a des tranches d'âge difficiles à tester ?
O23 : Oui, le CP. Le CP, on a peu de choses par rapport au CP. Donc là, il faut vraiment qu'on se débrouille. Le CP, bon l'adolescence ça commence à aller mieux, seulement on n'y est pas habitué. Donc je pense qu'il y a des choses qu'on pourrait faire pour les adolescents et qu'on ne nous apprend pas, on se cantonne, je dirais, avec l'adolescent à des choses de base alors qu'à mon avis, notamment au niveau de la mise en page d'un récit, des choses comme ça, on n'est pas, on n'est pas habilité.

E24 : Et donc comment vous vous y prenez pour ces tranches d'âges ?
O24 : Ben là, c'est pareil, c'est euh, c'est moi qui, je sais par exemple qu'au CP il faut que je vois où il en est au niveau phonologie, donc je fais des tests, j'essaye de voir ce qu'il sait faire et ce qu'il ne sait pas faire : s'il connaît les lettres, s'il connaît les sons, s'il sait les écrire, au niveau phonologique s'il perçoit les sons, s'il sait couper des mots, le rythme... Je prends des petits bouts, en fait souvent on fait ça, on prend

des petits bouts de tests mais on n'a pas quelque chose de bien, bien...établi. Il y a aussi des trucs que je ne connais pas, mais c'est vrai qu'on s'arrange quand même. Et puis par exemple pour les enfants trisomiques, alors là je trouve que là c'est dramatique, on n'a rien alors on les teste avec des tests pour enfants ordinaires, alors ça, ça m'épate ! Ah si, pour le reste ça... pour le collège, je trouve qu'on est un peu en manque aussi, pour tout ce qui est adolescent, on est un peu en manque. Sinon, ça va. Et l'adulte, les adultes qui ne sont pas, vous savez, qui n'ont pas de problèmes neurologiques, parce que pour les adultes qui ont des problèmes neurologiques, on a tout ce qu'on veut, mais pour les gens qui arrivent pour de l'illettrisme etc...eh bien on a peu de choses.

E25 : Et sinon, concernant toujours les troubles développementaux du langage écrit, quels tests ou épreuves utilisez-vous couramment ? Comment se fait votre choix surtout ?
O25 : Alors le Lobrot parce que ça c'est une amie qui m'en avait parlé. Parce que je trouve qu'il est effectivement rapide, même s'il y a des choses qu'il ne voit pas... Sinon, ça c'est pas des tests mais j'utilise beaucoup les logatomes au niveau de l'écrit comme de la lecture, pour voir effectivement les règles de lecture, comment elles sont acquises et quand il n'y a pas de sens derrière. Euh, qu'est-ce que j'utilise comme tests entre guillemets ? On parle toujours du langage écrit ? Oui, tout ce qui est phonologie, ça je le teste énormément : s'il est capable d'entendre un son, de le repérer dans un mot, de couper un mot, le rythme, ça je le teste à chaque fois. Alors le rythme, ça c'est les épreuves de Borel toc – toc. L'« ECOSSE » ça je l'utilise très souvent, mais je vous dit, pas avec l'étalonnage, mais je l'utilise très très souvent pour voir la compréhension du message oral comme du langage écrit. Le...ah, comment il s'appelle celui-là, avec le chat, le Khomsi, celui-là je l'utilise très très souvent aussi, avec les plus petits je l'utilise beaucoup. J'en ai aussi un super, comment il s'appelle ? Qu'on a eu l'année dernière... Il est génial en plus ce test mais je ne l'ai jamais utilisé parce que je me suis jamais mise dedans. Comment il s'appelle ? En plus je l'ai ramené à la maison pour le, pour le faire à ma fille, je ne l'ai même plus là. Oh, comment il s'appelle ?

E26 : En langage écrit, la BELEC ?
O26 : Le BELEC, voilà il est très chouette ! Je suis allée à une formation avec Emmanuelle Lederlé, il est extra, mais c'est toujours pareil, j'ai jamais eu le temps de me mettre vraiment dedans. Alors vous voyez, je l'ai mais je ne l'ai pas utilisé. Mais là, il est bien parce que justement il y a les logatomes, il y a tout dedans. Donc il faudrait vraiment que je m'y mette, mais je pense qu'effectivement le jour où... C'est comme l'ECOSSE, j'ai mis un temps fou à m'y mettre et maintenant que je l'ai, je l'utilise tout le temps. Mais il faudrait vraiment que je m'y mette, le jour où je m'y mettrai, je pense que je l'utiliserai celui-là, parce qu'il est bien, il est complet. Mais j'ai peur de ce que ça va donner sur le temps. Je crois que c'est surtout pour ça que je ne m'y suis jamais trop lancée dedans. Voilà, voilà, c'est tout sinon. Après, je teste le temps, l'espace, la mémoire, la mémoire visuelle et auditive à chaque fois.

E27 : Et toujours avec... ?
O27 : Avec les moyens du bord ! Les logiciels nous aident pas mal, il y a pas mal de choses au niveau des logiciels qui sont intéressantes.

E28 : 96% des répondants utilisent comme outil d'examen un « mélange personnel ».
O28 : Combien de pourcentage ? *(rire)* C'est significatif, hein ? Oui, ben oui.

E29 : Donc comment vous comprenez ce terme déjà ?
O29 : C'est toujours pareil parce que sinon, je vous dis, c'est 10 heures de bilan ! Effectivement si on prend pour chaque test, pour tout ce que je vous ai dit que je regardais du bilan, si je prends un vrai test à chaque fois, vous imaginez, on s'en sort pas ! La mémoire auditive, je lui dit 2 ou 3 phrases longues, je lui donne une liste de 10 mots ou 5-6 mots selon l'âge, je lui demande de me les répéter, ça prend 3 secondes. Si je dois commencer un test machin chouette et tout, ça prend ½ heure. Alors mémoire visuelle, mémoire auditive, compréhension orale, compréhension écrite, la lecture, mais alors je passe 10 séances sur un bilan ! On peut pas, c'est pas possible ! Je veux dire, on nous demande aussi de voir dans un premier temps quelque chose de, il faut qu'en une heure et demie, on ait fait un peu le tour de l'enfant. Donc effectivement, on fait des petits bouts et après, après sur les choses qui nous ont paru un peu...pas géniales, mais ça nous a pas vraiment permis de dire si oui ou non c'était bien, là on va creuser, là, on va effectivement prendre un test mais je dirais le jour du bilan, non, on ne peut pas faire ça, c'est impossible !

Ou alors il faudrait qu'ils nous pondent un truc complet et qu'il se passe en une heure, et même une heure c'est long, hein, pour un enfant. Le concentrer pendant une heure, la plupart qui viennent c'est quand même des problèmes de concentration qu'ils ont aussi, hein ! Déjà moi, généralement le bilan je le fais sur 2 ou 3 fois pour déjà essayer d'avoir un résultat optimal. Je dirais donc euh c'est surtout pour ça, je pense, et parce qu'on ne les a pas les tests aussi et parce qu'on ne sait pas toujours les utiliser.

E30 : Sinon, dans « mélange personnel », qu'est ce que vous incluez ?
O30 : Ce que je vous ai dit avant : je prends des petits bouts, des petits bouts de tests par ci par là et après des exercices que moi je trouve pertinents et qui vont me permettre de voir comment un enfant se comporte par rapport à ce genre d'exercices.

E31 : Et ensuite comment vous interprétez les résultats ?
O31 : Ben en fonction de ce qu'il a donné au niveau des exercices proposés, au niveau des épreuves.

E32 : C'est-à-dire vous avez un résultat chiffré ou alors vous faites plutôt une analyse qualitative ?
O32 : Qualitative et puis chiffrée si... Pour le Lobrot, je vois qu'il est dans tel quartile par exemple.Et puis ce qu'ils ne savent pas avec les tests, c'est qu'en fait ça nous permet – par exemple, juste avant les vacances j'ai testé un enfant avec le Lobrot, qui était, quand il est venu la première fois, il était dans le $4^{ème}$ quartile, tout au bout, tout au bout, et maintenant il est dans le 1^{er} – j'vais dire, là, ça c'est un avantage des tests, c'est qu'on voit bien comment l'enfant évolue et puis en plus par rapport aux parents, même par rapport à l'enfant, je lui ai fait la petite échelle : « avant tu étais là, maintenant tu es là ». Je veux dire, ça permet de visualiser de façon beaucoup plus objective l'évolution de l'enfant, ça c'est un fait. C'est bien pour ça.

E33 : Et sinon il y a aussi 36% des répondants qui créent leurs outils d'évaluation. Est-ce que c'est votre cas ?
O33 :Ben euh, qu'est-ce qu'ils appellent créer leurs propres outils d'évaluation ? Parce qu'effectivement, quand on dit qu'on fait, qu'on voit la mémoire auditive avec telle ou telle chose, qu'on voit ça, c'est un peu effectivement un espèce de bilan qu'on se fait à soi, quoi. Puis c'est en fonction de l'enfant, je vais dire, un enfant vient, on essaye de tester la phonologie, voir s'il entend un son dans un mot. S'il n'entend rien, eh bien on va se mettre par terre, on va prendre un tambour, une cymbale et puis autre chose, et puis on va essayer de lui faire fermer les yeux, et puis je tape sur un truc pour voir s'il perçoit une différence entre les choses. Donc je vais dire, on n'a pas toujours en face de nous un enfant qui va répondre positivement à ce qu'on lui propose. Donc après on cherche : si ça il ne sait pas faire, on va voir un peu avant est-ce qu'il saurait faire ça, est-ce qu'il saurait faire ça et ça, est-ce qu'il entend bien, est-ce que... Et puis c'est vrai qu'on cherche, c'est quand même pas souvent qu'on a un gamin qui va pas tout bien qui se met facilement dans un test. J'en ai eu encore un hier, j'ai pas eu un seul mot du bilan... Chaque fois que je l'approchais, c'était tout juste s'il sautait pas par la fenêtre ! Je n'ai rien pu lui proposer de concret, je vais dire, on a joué par terre, tout ce que j'ai su c'est qu'il était très sensible à la voix chantée. Ca, ça le calme sur le champ. C'est tout. Mais qu'est-ce que je vais mettre, qu'est-ce que je vais mettre dans mon compte-rendu pour la Sécu ? Parce qu'il n'y a rien, il a 3 ans ½ , il ne parle pas. Mais qu'est-ce qu'on va faire ? Et je ne pouvais rien tester : j'ai proposé des instruments, il n'a rien voulu savoir, j'ai proposé de s'asseoir, de prendre un crayon dans la main, il n'a pas voulu, j'ai joué au ballon, il n'a pas voulu... Même regarder un livre, il voulait pas ! Euh, on est bien là avec nos tests ! Et c'est quand même souvent comme ça ! Donc il faut s'adapter à l'enfant. Pour les enfants handicapés, on a peu de choses quand même, je disais les trisomiques et tout ça, pour l'enfance handicapée, on a vraiment peu de choses, je trouve. On les teste comme des enfants ordinaires et c'est pas ça, je veux dire, on ne peut pas rechercher les mêmes choses. On est un peu en manque.

E34 : Est ce que ça vous gêne qu'on emploie le terme d'« outils de mesure » pour ces outils que les orthophonistes se créent ?
O34 : Oh ben oui, ben oui. Un outil de mesure, il faut que ce soit étalonné, il faut faire ça sur je sais pas combien d'enfants. Sinon, c'est pas un outil de mesure, c'est un outil pour voir un peu ce qu'il est capable de faire mais c'est tout, c'est pas un outil de mesure, non.

E35 : Sinon, 68 % des répondants souhaiteraient que le domaine concernant le repérage et le dépistage des troubles du langage écrit soit développé dans la recherche. Est-ce votre cas ? Et pourquoi ?

O35 : Oui, parce que c'est toujours pareil, c'est-à-dire on a tendance avec nos tests à vérifier le symptôme, on voit qu'il y a des inversions, on voit qu'il y a des confusions. Je dirais la plupart du temps ils arrivent, ils le savent qu'ils les ont, on a qu'à regarder les cahiers à l'école. Or je trouve que les tests ne testent pas assez le pourquoi , c'est-à-dire justement l'attention, la concentration, le suivi du regard, ça aussi je le fais à tous les bilans le suivi du regard. C'est toujours pareil, c'est comme dans la médecine traditionnelle, on teste le symptôme et on n'essaye pas de voir, on ne teste pas avant : pourquoi ça s'est mis en place, les prérequis, ça je trouve que ce n'est pas assez testé, par exemple. C'est ce qui se fait avec la dyscalculie. Moi, c'est pour ça que j'ai adoré la dyscalculie parce qu'on va pas toucher à un problème, on ne va pas se mettre à faire additionner un enfant, vous voyez ce que je veux dire, on va voir ailleurs et on va mettre en place des choses et tout d'un coup, pouf, il sait additionner, voilà. Alors qu'avec le langage écrit on ne le fait pas encore assez. Moi, je le fais de plus en plus parce qu'à force de faire, on se rend compte mais c'est vrai que tout au début, on s'évertue à ce que l'enfant n'inverse plus, on s'évertue à ce qu'il ne confonde plus. Or je pense qu'il y a des choses à faire en amont et ça c'est pas testé. Ca, ça manque et là, effectivement, il faut qu'ils recherchent beaucoup plus. Et au niveau neurologique, je pense qu'il y a un gros gros boulot à faire parce que le problème, c'est qu'on ne peut pas tester au niveau neurologique ce qui fonctionne bien et ce qui ne fonctionne pas bien, mais on devrait pouvoir effectivement avoir des tests de neurologie, beaucoup plus. On est vraiment dans le flou, dans le flou artistique. Donc on envoit à droite, à gauche en essayant que quelqu'un pose éventuellement un diagnostic mais on est, je trouve que c'est très "au petit bonheur – la chance", c'est, c'est pas fondé. Je sens vraiment que là – et je le vois en travaillant – il y a des gamins, on ne touche pas à la lecture quasiment et on travaille que des choses antérieures, et puis ça se met en place. Je vais dire, c'est là qui faut tester, je pense, au départ. J'essaye de plus en plus de tester avant, de tester ce que ça donne quoi !

E36: Et sinon au travers des réponses au questionnaire, les termes d'« activités métacognitives et métalangagières » apparaissaient mal connus par les répondants. Est-ce un terme que vous connaissez ? Que vous employez ? Sauriez-vous le définir ?

O36 : Ca, ça me fait rigoler, les histoires de méta truc, méta chouette ! Moi j'avais acheté le truc d'OrthoEdition, « Méta bien réfléchi » et alors c'est très bien fait, il y a dedans un petit fascicule où il y a écrit ce que c'est la méta...Je dois avouer que c'est quelque chose que j'ai du mal à piger aussi. C'est la capacité d'apprendre la linguistique, la capacité d'apprendre, eh ben oui, ben c'est vrai, c'est des grands mots. C'est toujours pareil, ça fait sérieux dans un compte rendu *(rire)* ! Maintenant je les comprends mais il y a une époque où je ne les croyais même pas. Mais maintenant c'est vrai que je les comprends, c'est la capacité de, hein, mais bon, on l'a toujours fait avant. Maintenant on met un mot comme ça dessus et puis voilà mais...

E37 : Et est-ce que vous les utilisez lors du bilan ? Est-ce que vous demandez par exemple comme ça à un enfant comment il fait pour lire et à quoi ça lui sert ?

O37 : Oui, ça oui, ça oui, oui on demande. On essaye toujours de savoir. Et puis s'il aime lire effectivement, à quoi il pense que ça va lui servir plus tard, pourquoi on lit. Parce que ça rentre dans la motivation essayer de le sensibiliser à l'intérêt de la lecture, à l'intérêt de l'écrit. Et quand est-ce qu'il voit papa et maman lire, est-ce que lui voudrait pouvoir plus écrire, le jour où il saura bien écrire, qu'est-ce qu'il fera avec... Enfin oui, on essaye, j'essaye quand même par rapport à ça, oui c'est important.

E38 : Et est-ce que vous l'interrogez sur la manière dont il s'y prend pour lire ?

O38 : Des fois oui, ça dépend. Il y a des gamins qui font des choses tellement curieuses... Des fois je leur dis « mais qu'est ce que tu vois exactement, essaye de me décrire ce que tu vois devant tes yeux » parce que notamment au niveau, moi je travaille beaucoup avec les orthoptistes, et c'est vrai que ben, ils n'ont pas toujours besoin d'orthophonie, ces gamins-là. Vous avez des fois des gamins, vous dites « mais c'est pas possible, comment il peut ? » : vous voyez soit il a l'œil de côté, soit... Mais en général c'est pas très parlant. Euh, si, moi j'ai une petite fille par exemple avec l'ordinateur, je me suis rendu compte de ça, elle voyait des choses que je ne voyais pas du tout. Elle me disait par exemple « je vois vert », je me mettais bien à son niveau, pour qu'on soit toutes les deux dans la même optique, mais je ne voyais pas du tout pareil qu'elle. Or effectivement je suis persuadée qu'il y a beaucoup d'enfants qui ont des problèmes de

lecture dus à un problème visuel, mais pas la myopie ou des choses comme ça, un problème d'analyse vraiment du message visuel, ils le gèrent mal. Ça c'est, je pense que ça arrive plus qu'on ne croit et c'est pour ça avec les orthophonistes, rien que le fait de leur faire, quand vous leur demandez d'avancer un crayon, de voir le strabisme s'il tient et la convergence, et le fait de faire suivre comme ça un objet, vous voyez des fois des choses extraordinaires ! Vous dites « mais c'est impossible que ce gosse, il puisse lire ! » : vous avez l'œil qui saute toutes les 2 minutes, il n'y a aucun suivi, il ne revient pas en arrière... Il y a un boulot à faire au départ donc là j'envoie tout de suite à l'orthoptiste : il va lancer les séances d'orthoptie et puis ça va tout de suite beaucoup mieux. Donc euh, je trouve que par rapport à ça, on est, ça y est, ça vient, mais au début je trouvais qu'on était très très peu sensibilisé à ce genre de choses.

E39 : Et concernant maintenant la prise en charge : à l'issue d'un bilan de langage écrit, est-ce que ça vous arrive d'estimer qu'une prise en charge orthophonique n'est pas nécessaire ?
O39 : Eh bien oui.

E40 : Et dans ce cas, pour quelle(s) raison(s)?
O40 : Ben je leur dit «votre gamin il n'a rien, il va bien. La seule chose, c'est qu'il faut peut être le suivre un peu plus et puis, le laisser arriver, quoi ».
Je dis il y a des fois où il n'y a pas de pathologie, hein. Vous testez tout, dans ces cas-là, il faut que j'en rajoute parce qu'il y a bien quelque chose quelque part. Ben non, tout va bien et donc ça doit se mettre en place, alors c'est souvent en fin d'année, il faut les laisser arriver, ou des gamins qui ne sont pas suivis du tout. Alors vous savez, c'est comme l'histoire, alors ils me disent : «regardez, il ne sait pas apprendre ses leçons » et alors c'est là « comment tu fais pour apprendre tes leçons ? ». Alors on dit aux parents « comment il fait ? », eh ben « il s'assoit à une table et puis il a son truc devant lui et puis il regarde ». Ben forcément, à 8 ans, il faut peut être l'aider ! Alors donc le fait de leur donner des idées, de faire travailler sur les 3 domaines visuel, écrit et oral, euh, qu'est-ce que je raconte ? auditif, visuel et écrit, bon essayer de lui faire raconter son histoire, après on lui pose des questions à l'oral à l'écrit enfin. Ah ben ils me rappellent en me disant « Oh, il a eu 18 ! ». Des fois il n'y a pas grand chose. C'est pas de l'orthophonie ça, c'est simplement du suivi d'un enfant : vous vérifiez ses devoirs, vous lui faites écrire les mots de dictée. « Oh, il les recopie 3 fois ». Ben oui mais il les recopie 3 fois donc il les voit, il ne fait pas travailler son mental. Donc rien que des fois donner des trucs comme ça, ben ça passe, après ça va mieux. C'est souvent dans la méthodologie que ça coince et les parents dans ces cas-là sont, nous on est dans le truc, ça nous paraît logique, ça nous paraît évident mais vous avez des parents, ça leur paraît pas évident du tout alors après « Ah le médecin ! Il dit qu'il est hyperactif , qu'il ne sait pas se concentrer ». Ben oui mais je vais dire on vous met dans un congrès de Chinois, à mon avis au bout de 10 minutes tout le monde discute dans la salle parce qu'on ne comprend rien donc fatalement ben on fait autre chose. Eh bien c'est pareil, le gamin il est devant sa page, ça va durer 5 minutes, il ne sait pas comment s'y prendre, il ne sait pas comment démarrer, il va commencer à regarder ailleurs et puis il ne s'en sort pas. Donc alors je pense qu'effectivement là il faut aider les parents, moi j'aide beaucoup les parents par rapport à ça. Même souvent il y en a qui m'appellent : « il ne sait pas apprendre ses mots, qu'est ce que je fais ? ». Eh bien vous faites comme ça, mettez ça au tableau, vous enlevez une lettre, par jeu ». Enfin on essaye de trouver des trucs. « Ah ben ça marche ! ». Ben y a pas besoin d'orthophonie...

E41 :Est-ce que vous proposez d'autres alternatives ? Donc vous m'avez parlé de l'orthoptiste... Autre chose ?
O.41. Oui, des fois j'envoie chez la psychomotricienne quand vraiment il y a des gros soucis de...chez les plus petits, quand je leur demande par exemple de faire les mêmes mouvements que mon petit bonhomme ou que moi et puis que je vois que tout est à l'envers. Ou n'importe, on voit bien quand les parents me disent : « il ne sait pas faire ses lacets, il a encore du mal à monter les escaliers » enfin quand je pense à des petites dyspraxies, des choses comme ça, j'essaye de faire faire un bilan de psychomotrocité et souvent j'essaye de faire faire un bilan psychologique parce qu'il y a beaucoup d'enfants qui ont quand même de gros gros soucis à ce niveau-là.

E42 : Et justement quand la prise en charge orthophonique n'est pas nécessaire, est-ce que vous orientez plus spécifiquement ?
O42 : S'il y a besoin, oui. Moi, ça m'est arrivé des gamins, je dis non là au niveau de l'orthophoniste, c'est pas le moment, d'abord on va essayer de calmer le jeu et puis on verra après, quitte à reprendre par la

suite, quitte à le revoir 6 mois ou 1 an après. Mais j'vais dire, vous savez, vous avez des gens, des enfants sur lesquels vous savez très bien que ce que vous allez faire, c'est un pansement sur une jambe de bois. Donc il faut d'abord régler autre chose avant d'attaquer au niveau de l'orthophonie, il faut être prêt, il ne faut pas non plus tout faire en même temps, il ne faut pas non plus l'accabler. Alors il va faire de l'orthoptie, de la psychologie, de la psychomotrocité et une chose à la fois. On peut pas non plus tout mettre en place en même temps, même pour les parents c'est pas gérable, ils travaillent, il faut courir à droite, courir à gauche, il faut que ce soit possible quand même, il faut se mettre un peu à leur place.

E43 : Sinon, maintenant concernant un domaine plus large, le domaine de l'évaluation professionnelle : parmi les répondants au questionnaire, 74 % connaissent l'Agence Nationale d'Accréditation et d' Evaluation en Santé, l'ANAES.
O43 : Oui j'ai déjà vu ces initiales-là effectivement quelque part, oui. J'ai dû voir ça dans les, on est très bien informé par le syndicat ici, Jean-Marc Kremer nous envoie tous les jours revue machin chouette, tout un tas de trucs. C'est donc là dedans que j'ai dû voir ça puis dans l'Orthophoniste, dans le magazine l'Orthophoniste ils en parlent de temps en temps.

E44 : Parmi les répondants, 45 % disent avoir pris connaissance des indications de l'ANAES concernant le langage écrit chez l'enfant. Est-ce que vous faites partie de ces personnes ?
O45 : Non, c'est quoi ? C'est des indications comment prendre en charge ? Pardon, j'ai honte *(rire)*! Il y a 24% qui tiennent compte de ces indications ? (*est placée en face de moi, lit à l'envers sur ma feuille*). Ben moi, je ne peux pas vous dire parce que je ne les ai jamais vues ces indications. Et pourquoi 24 % en tiennent compte (*continue à lire la question suivante*), c'est peut-être tout simplement parce qu'ils en tenaient compte déjà avant, ben voilà. C'est comme les fameux bilans qu'on doit faire à la Sécu, quand vous regardez ce qu'il faut qu'il y ait dedans, c'est exactement ce que vous y mettiez avant, je veux dire l'anamnèse, comment il a réagit aux tests, ce que vous en pensez et ce que vous allez faire. Ben oui, ça paraît logique, je veux dire c'est ce que je faisais donc il y a pas de grand changement.

E45 : Sinon, vous avez reçu de l'Assurance-Maladie un « Contrat de Pratique Professionnelle » ?
O45 : Oui, que j'ai signé à la seconde moi en plus, c'est-à-dire qu'en fait j'ai un grand problème, c'est que comme j'ai pas trop de temps, je vois arriver des trucs, j'ai toujours peur d'oublier alors je fais tout de suite. Je ne regarde même pas trop ce qui est écrit dedans et comme il en avait parlé Jean Marc Kremer sur le truc, je lui fait beaucoup confiance, ça doit être bien, alors j'ai signé et tout renvoyé. Et puis après on m'a dit « mais il ne fallait pas signer tout de suite ! ». Moi ça fait au moins 1 an que je l'ai signé donc je dois avouer que j'ai été un peu rapide sur le coup mais bon, après on m'a dit qu'il fallait que je fasse des bilans corrects – bon, ça, c'est ce que je faisais –, que je fasse une formation annuelle gratuite et rémunérée – j'allais pas cracher dessus – et qu'éventuellement on pouvait me demander d'intervenir dans certains trucs pour expliquer ce que c'est que l'orthophonie, etc.. Pour l'instant, on ne m'a rien demandé mais c'est quelque chose qui ne me gêne pas donc bon, ça allait bien, ça rentrait dans, dans des choses à faire qui ne me gênaient pas donc c'est tout quoi !

E46 : Et ça vous semble important de le signer ?
O46 : Oui, je trouve que c'est important parce que je trouve qu'il y a des orthophonistes qui font n'importe quoi, comme dans tous les métiers, et ça remet un petit peu les choses en question. Et puis la Caisse nous rembourse alors si on veut continuer à avoir des bonnes relations avec elle, il faut que tout le monde y mette du sien et puis c'est tout ! Ils vous demandent un contrat, eh bien allons-y, j'veux dire ! En quoi ça nous gêne ? Alors il y en a qui disent : « Ah oui, mais du fait qu'on soit libéral ... ». Oui eh ben on est libéral, oui mais c'est eux qui nous payent, hein ! Je veux dire, c'est quand même notre patron la Sécu quelque part, n'importe quel patron on lui doit normalement un regard sur ce qu'on fait et c'est vrai quelque part je trouve ça presque normal. Maintenant, c'est aussi mon côté très idéaliste qui parle ! Là bon j'trouve que c'est logique, ça coûte cher l'orthophonie donc bon, ils sont en droit de demander, de nous demander un minimum. Voilà, je pense. Ils ne nous ont pas encore demandé de mettre une caméra dans le bureau, euh là je ne dirais peut être pas oui, mais bon, c'est logique, on a le droit, ils ont le droit de savoir ce qu'on fait.

E47 :Et qu'est ce que vous pensez précisément du fait d'évaluer l'impact d'une formation obligatoire sur la pratique professionnelle ? C'est dans une clause du contrat.
O47 : C'est-à-dire ?L'impact par rapport à quoi ?

E48 : C'est-à-dire que l'orthophoniste suive une formation et qu'ensuite on voit les répercussions sur sa pratique.
O48 : Je trouve ça très bien. C'est-à-dire qu'en général, quand on fait une formation, le but c'est que ça serve. La preuve, le BELEC, je ne l'ai pas encore utilisé – ça c'est très mal de ma part - mais bon effectivement, ils nous payent quelque chose, tant qu'à faire autant que ça serve. Et que sinon ça sert à rien qu'ils nous payent quelque chose, je veux dire, ça coûte quand même, ils vous remboursent. Enfin depuis juin l'année dernière j'ai pas encore touché un sou, la formation que j'ai faite en juin, je n'ai pas eu les sous encore. Mais on a quand même eu le BELEC, c'est un test qui coûte cher. On a eu l'ECOSSE, on paye rien donc eux c'est eux qui ont été obligés de payer. On a été reçu comme des rois, on a eu un petit goûter, repas, alors la moindre des choses c'est de montrer qu'on s'en sert de ce qu'ils nous ont appris. Ben je trouve de toute façon quand on fait une formation en général, on se débrouille quand même pour que ça nous serve à quelque chose. Il y a des formations qu'on met au fond d'un tiroir parce qu'effectivement ça ne nous a pas appris grand chose, mais en général, quand on fait une formation, quand ça nous a coûté de l'argent, nous on le fait j'vais dire pour nous, quand ça nous a coûté de l'argent, qu'on n'a pas vu nos patients etc., on veut quand même que ce soit rentable. Ben c'est pareil pour la Sécu, elle veut que ça soit rentable et que ça serve à quelque chose tant qu'à faire. Maintenant ça, comment ils pourront le vérifier, ça c'est une autre paire de manches !

E49 : Et 28% des répondants souhaiteraient que se développent des évaluations des techniques de rééducation. Est-ce que ce serait votre cas ?
O49 : Des techniques de rééducation, bouf ! Comment vous voulez évaluer ça ? En rapport avec l'évolution de l'enfant ? De toutes façons, ils nous le demandent, je veux dire on est obligé de faire un compte-rendu au milieu, un compte rendu final. Je veux dire, ils nous le demandent mais moi ils ne me l'ont jamais demandé encore, je n'ai jamais un compte-rendu qui m'a été demandé. C'est difficile d'évaluer une technique de rééducation, hein. Je ne vois pas trop comment ils peuvent faire. En plus, je n'aime pas le mot "technique de rééducation". Si, quand vous faites un truc de déglutition il y a une technique, oui, à mettre en place. Le reste c'est tellement dans le ressenti, ce qui se passe avec le gamin, je veux dire ce gamin qui parle pas, là, eh ben la belle technique, ça va être chouette ! Je veux dire, qu'est-ce que je vais faire comme technique ? Je ne vais pas faire une technique, je vais d'abord essayer d'entrer en communication avec lui et il y a tellement de choses, notamment au niveau du langage oral, on n'a pas de technique. Vous avez des techniques de langage oral, vous ? Oui, on sait à peu près ce qui faut qui se mette en place, après on se débrouille. Il y a des techniques, si, par exemple les trucs de la voix, ça c'est une technique précise mais on ne va pas suivre un, on n'a pas un mode d'emploi j'dirais, c'est aussi en fonction de ce qu'on a en face de soi. C'est pas un boulot, je veux dire, on n'a pas une machine en face de nous. Donc on a une technique pour remplir un papier, on a une technique pour mettre des dossiers en place, on a, on a, mais on n'a pas une technique de rééducation particulière : avec ça, c'est ça qui marche, avec ça, c'est ça, avec ça, on va faire la méthode Borel, avec l'autre on va faire une méthode plus globale, avec l'autre on va... Ça c'est vraiment au coup par coup. Pourquoi pas l'évaluer mais je ne vois pas trop comment, c'est pas... Et puis c'est pareil, voir combien de temps on va garder l'enfant... Mais un dyslexique, un vrai, on va le garder 10 ans donc je vais dire, ça veut dire qu'il ne progresse pas. Ben si mais si on arrête, bon donc... Et un enfant trisomique, vous l'avez à 2 mois, vous l'avez à 20 ans, hein ! Si vous arrêtez en cours de route, il perd tout donc euh ça, ça joue pas, c'est difficile.

E50 : Et 7% des répondants souhaitent voir être mis en place une harmonisation du nombre de séances de rééducation et de leur fréquence. Qu'en pensez vous ?
O50 : NON ! Alors ça, je trouve ça complètement idiot parce qu'il y a des gamins pour qui effectivement il vous faudra 3 mois et tout est réglé, et d'autres il vous faudra 3 ans. On peut pas, je ne vois vraiment pas comment là... Alors pour un coup, c'est vraiment mettre des gens dans les cases ! On ne peut pas faire ça avec des gens, ça c'est des bureaucrates qui ont ces idées-là, ils voient ça avec leurs dossiers machin chouette mais avec des gamins, on ne peut pas faire ça. Des fois les gens me disent : « Mais combien de temps ça va prendre ?», je ne suis pas devin, on ne peut pas savoir ! Il y a des gamins, il suffit d'une

étincelle et youp là, tout est parti en un rien de temps, tout va se remettre en place. Et puis vous avez des gamins, on se dit : « oh ben ça a l'air pas mal celui-là ! A mon avis, ça va démarrer bien ! » et puis ça traîne, ça traîne, ça traîne, on ne s'en sort pas. Ah non, alors là c'est vraiment au cas par cas pour un coup, là c'est impossible, à mon avis ça c'est impossible de dire « pour ça il faut tant de séances ». NON, NON, je trouve ça idiot ! Non, je ne vois pas l'intérêt.

E51 : Et sinon est-ce que vous souhaiteriez une harmonisation du langage écrit ? Et de quel ordre ce serait ? Une harmonisation de la démarche générale, des outils d'évaluation à utiliser, d'autre chose peut-être ?
O51 : Pourquoi pas nous faire un espèce de protocole avec euh, pourquoi pas parce que des fois ça nous éviterait d'oublier des choses en cours de route. Mais à ce moment là, il faut qu'ils recréent tout quoi, je veux dire il faut refaire des tests qui puissent être... Parce qu'il faut tout refaire à ce moment-là, peut-être même ne plus tester la même chose que ce qu'on testait jusqu'à présent.

E52 : Donc en partant sur une trame différente pour l'instant ?
O52 : Oui, éventuellement en sachant qu'avec certains enfants ça sera de toutes façons ingérable, on ne pourra pas l'utiliser. Mais bon, pour ceux qu'on peut, eh ben c'est bien. Et j'ai peur aussi tous ces trucs-là que ça nous donne des choses justement très statiques, très figées et euh, que ça mette les gamins vraiment dans des cases et c'est jamais très bon quoi. Il y a quand même un boulot qui est plus psy que technique, je dirais quand même, il y a quand même tout le côté communication, tout le côté relationnel qui est en place. Ben rien que de lui dire qu'il est capable, rien que de montrer aux yeux de ses parents qu'il est pas bête et qu'il est pas fainéant, eh ben il démarre, j'vais dire là l'orthophonie elle n'y est pour pas grand chose, hein ! C'est juste parce qu'on a ouvert les yeux aux parents, juste parce que... Combien de fois vous faites des bilans, et puis même des fois les gens ils vous appellent pour avoir leur rendez-vous du bilan, ils arrivent en bilan et puis ils vous disent : « on ne comprend pas, depuis qu'on a téléphoné pour le bilan, ça va 100 fois mieux ! ». Rien que le fait qu'on se soit occupé de lui, qu'il ait pris conscience que peut être il y avait un problème et hop là, il y a quelque chose qui se met en place. Pour le langage oral, c'est souvent le cas : « Ben écoutez, on ne comprend pas, depuis 8 jours il parle ! » *(rire)* alors qu'on n'avait pas encore vu le gosse ! Donc...

E53 : Et votre peur, c'est qu'on nie un peu ce côté-là au profit de la technique ?
O53 : Oui, que ça devienne trop test technique na, na, na, évaluation, résultat au bout de tant de temps, qu'est ce que ça donne ? ta, ta, ta. Il faut faire gaffe quoi... C'est des gamins quand même qu'on a en face de nous !

E54 : Concernant maintenant les recherches actuelles sur les troubles développementaux du langage écrit, est-ce que vous vous tenez un petit peu au courant ?
O54 : Des fois j'essaye par le biais de l'Orthophoniste, il y a des fois des choses dedans. Quand j'étais à la fac à Lilles, j'étais plus au courant parce que Madame Crunelle est très très au point sur tout ce qui était recherche, donc elle nous en faisait part régulièrement etc.. Mais maintenant que je n'y suis plus, je suis un peu moins au courant de ce qui se passe.

E55 : Parce que vous avez fait vos études...
O55 : ... à Lilles et j'ai travaillé à la fac de Lilles pendant 10 ans. C'était bien, c'était sympa. Je donnais des cours sur la voix et sur la dyscalculie donc ça c'est vrai, c'était sympa, ça permettait quand il y avait des réunions que chacun dise ce qu'il, où ça en était. Enfin j'avais l'impression d'être plus au courant de toutes ces choses-là .

E56 : Est-ce que les données que vous apprend la recherche vous aident un peu dans votre pratique ?
O56 : Non, pour l'instant non. Il y a beaucoup de choses qui sont faites sur la neuropsychologie, ça c'est vrai que ça j'aimerais gratter un peu. Mais il n'y a pas grand chose de fait au niveau... Dès qu'il y a une formation là-dessus, j'aimerais bien la faire. Mais non, pour l'instant disons que si... Ou au niveau de la dyslexie, ça m'a un peu, il y a quelque temps de ça, ça m'a un peu ouvert les yeux effectivement sur le fait de ne pas travailler sur le symptôme mais sur ce qui se passe avant, oui, ça oui. Sur la dysphasie, tout ce qui a été fait sur la dysphasie ça a quand même ouvert une fenêtre sur le, par rapport au langage oral.

Dès qu'on voit quelque chose du coup on se débrouille pour se dire : « Ah ben tiens, si c'est ça, on va faire autrement » pour que ça aille mieux, que la rééducation soit plus utile et plus efficace.

E57 : Est-ce que vous estimez qu'à l'heure actuelle la recherche répond à vos besoins ?
O57 : Non pas encore assez, non.

E58 : Et que penseriez-vous de la création d'un pôle de recherche ?
O58 : Il y en a un à la fac de Lilles, il y en a un. Moi je pense que ça serait bien mais le problème est toujours le même, je veux dire quand vous commencez à travailler, vous n'avez plus le temps de faire ça. Ou alors il ne faut faire que ça. C'est très intéressant ou alors il faut partager votre vie. Il ne faut pas oublier que beaucoup d'orthophonistes sont des femmes, donc qui dit femme dit des enfants et il faut tout gérer. Alors c'est vrai, il faut aller aux réunions des syndicats, il faut s'occuper des syndicats, il ne faut pas rester à votre bureau, il faut aussi s'occuper de votre profession, il faut s'occuper de la recherche, il faut s'occuper du cabinet, il faut faire des formations, il faut entre temps, on a les enfants, on a le mari, on a ... C'est difficile je vais dire, on a des journées qui sont pleines, pleines, alors effectivement on choisit de faire de la recherche, du salariat et quand on s'engage dans un libéral, c'est difficile.

E59 : Le but ce serait de pouvoir créer une recherche qui soit rémunérée...
O59 : Ah ben j'espère bien ! Alors là, ça c'est certain ! Oui voilà, il faudrait parce qu'il y a des orthophonistes... J'avais une amie dans le Nord qui a fait beaucoup de choses, Françoise Coquet, qui a fait beaucoup beaucoup de choses. Elle au niveau de la recherche, elle serait extra, elle serait extra mais elle est aussi extra au niveau du cabinet, de ce qu'elle fait avec les enfants donc euh... Mais il y a des gens aussi qui sont plus spécifiquement axés sur la recherche et il faudrait effectivement leur donner des possibilités, des moyens. C'est comme tout, la recherche c'est comme tout, il y a beaucoup beaucoup de boulot, énormément !

E60 : D'accord...
Bon eh bien voilà, j'ai terminé avec mes questions. Je ne sais pas si vous avez quelque chose à ajouter par rapport aux définitions du départ ou à ce qu'on a abordé par la suite ?
O60 : Non... Par contre le sujet de votre mémoire, c'est quoi exactement ?

E61 : C'est faire un état des lieux de la notion d'évaluation et de la manière dont vous, les orthophonistes, faites un bilan initial des troubles développementaux du langage écrit. Plus un état des lieux qu'autre chose finalement , essayer d'analyser un peu...
O61 : Non, c'était pour voir un peu... C'est vrai que je suis toujours intéressée quand il y a des mémoires qui sont faits sur la dyslexie, sur des choses plus théoriques je dirais.

E62 : Je m'intéresse plus aux orthophonistes finalement.
O62 : Ben c'est bien, il faut le faire de temps en temps pour voir un peu où on en est et ce qui se fait effectivement. Mais finalement je trouve que vos chiffres sont éloquents parce qu'il y a soit beaucoup, soit très peu, je veux dire il y a peu de 50%, c'est soit carrément 90 – 80, soit 7 –10 donc quelque part on se tient quand même, on a tous la même ligne directive et on attend tous un peu la même chose./ Ben voilà !

E63 : Merci !

ENTRETIEN n°15

E1: Pour commencer, comment pourriez-vous définir la notion d'évaluation en orthophonie?
O1: Alors pour moi, c'est une horreur *(rire)* ! C'est un stress, je n'aime pas du tout. Je reconnais qu'il faut peut-être faire quelque chose mais je ne me sens pas du tout à l'aise là-dedans. Et le problème est ravivé avec justement les dernières formations de bilans obligatoires par la Sécu, tout ces trucs-là. Ça a toujours été un problème pour moi de toutes façons. Mais disons que le problème était pas crucial avant mais ça commence à le devenir *(rire)*. À tel point que j'envisage d'arrêter de travailler !

E2: Et comment vous expliquer ce... Enfin, comment dire ? comment vous expliquez le fait que vous n'aimez pas l'évaluation?
O2: Eh bien parce que l'enfant qu'on a en face de soi ou à côté de soi, parce que moi je le prends souvent à côté, est... Eh bien justement, j'ai eu un cas tout récent hier matin, d'une gamine à évaluer... J'ai commencé d'abord en essayant de faire un de ces tests et puis bon, elle a échoué et c'étaient les larmes... Alors que si je n'avais pas essayé de faire ça, je suis sûre que ça se serait passé autrement et j'aurais peut-être pas eu des résultats aussi nets, à tel âge, par exemple j'ai trouvé qu'elle avait un niveau de fin de CP alors qu'elle est en milieu de CE1, ce qui n'est pas dramatique,hein, mais... Alors je me suis dit,bon, est-ce que c'est elle qui se sent en échec, est-ce qu'elle ressent en angoisse ? L'angoisse de ce test que je n'ai pas envie de faire et que je fais parce que je me sens plus ou moins obligée de le faire ? je ne sais pas. Donc c'est un peu ça... Pour moi c'est vraiment un gros problème.

E3: Et est-ce que vous faites...
O3: Alors je ne sais pas au niveau psy ce que ça veut dire *(rire)*...

E4: Et est-ce que vous faites une différence avec le terme de bilan ? Evaluation, bilan, est-ce que c'est la même chose pour vous ?
O4: Non, pour moi non. Justement pour moi un bilan, c'était pas une évaluation. C'était, je ne sais pas, moi je passe beaucoup de temps à discuter avec les parents, et souvent, justement, dans le cas de la gamine d'hier matin... Je prends le jeudi matin pour faire mes bilans, un bilan par semaine le jeudi matin. Donc je prends tout le temps qu'il faut. Si les gens restent deux heures, hier ils sont restés trois heures. Mais, au bout de ça, si je prends ce qu'on est obligé de faire, j'ai rien fait de tout ça ou presque pas *(rire)* ! J'ai beaucoup discuté avec les parents, enfin, là avec la maman, avec l'enfant, savoir ce qu'ils veulent, le degré justement de difficulté ressentie, plus que de difficulté réelle en fait,hein. Justement, hier le problème, c'est que j'ai trouvé que j'avais dramatisé la chose justement en lui collant le truc que je voulais lui faire faire, alors que bon, comme je vous dis, la difficulté semblait à peu près de niveau CP, fin de CP, pour un milieu de CE1, en plus elle avait de bonnes notes à l'école, enfin, il n'y avait pas de gros problème ! Ils sont venus pour se faire rassurer je pense avant tout et apparemment, ni la mère, ni l'enfant n'avait l'intention de faire quelque chose après. Alors qu'on aurait pu peut-être quand même faire quelque chose pour l'aider un peu. Bon alors, suivant maintenant ce que c'est, s'il faut qu'on prenne les enfants quand ils ont un an et demi ou deux ans de retard, là évidemment, ça n'était pas le cas. Il y a encore cette histoire-là. Est-ce qu'il faut attendre que les enfants se soient bien enfoncés pour faire quelque chose ? Là moi j'aurais estimé hier que je pouvais faire quelque chose mais elles ne demandaient rien, ni l'enfant, ni la mère, l'enfant se sentait bien à l'école, je lui ai demandé comment elle trouvait qu'elle se débrouillait et elle m'a dit : " moi je trouve que ça va ". Elle ne savait pas trop pourquoi on l'avait amenée là finalement. Je me suis dit : pourquoi dramatiser, pourquoi coller un truc médical là-dessus puisque finalement la mère elle ne demandait qu'à être rassurée... Bon, je lui ai dit ce que je pensais, que je pouvais faire quelque chose mais aussi que ça n'était pas dramatique. Finalement elles sont reparties comme ça sans rééducation. Moi je vois les choses comme ça. Ça dépend. Si la mère avait été très angoissée, en me disant : " si, si, je veux absolument faire quelque chose ", bon ben là j'aurais dit, on peut faire quelque chose. C'est un petit peu ça mon critère... Pour moi le critère principal, c'est un peu ça, c'est l'angoisse des gens ou de l'enfant, si l'enfant est malheureux ou s'il a eu des réflexions à l'école, c'est plus des choses comme ça qui vont me pousser à faire quelque chose qu'un résultat de test. Bon ben ça, ça vient peut-être d'une formation où on n'a pas eu, je vous dis il y a 30 ans, les tests et tous ces machins-là n'existaient pas donc c'est sûr que... Tout en ayant fait toujours beaucoup de formations, tous les ans, j'ai toujours quand même été réticente à ces tests. Par moments, on nous avait parlé du test psy par

exemple. Et puis bon, les quelques fois où j'ai essayé de faire un truc vraiment... je me souviens avec un gamin j'avais fait le test de lecture d'Inizan. Vous connaissez sans doute? il est quand même assez long, j'avais pris le gamin, je crois, toute une après-midi ! Le pauvre gosse ! Et j'avais trouvé, alors toute contente, qu'il apprendrait à lire en six mois. Et puis après, je l'ai pris en rééducation : il n'a jamais appris à lire... Et en fait, il y avait un problème psy derrière, c'est un gamin qui avait été placé [...]. Il était bloqué. Il était normalement intelligent et aux tests, c'était tout bien ! Alors quelques expériences comme ça, déjà que je ne suis pas chaude pour, mais quelques expériences comme ça que j'ai faites,euh, alors je me dis : j'ai passé trois heures avec ce pauvre gamin, à le triturer de tous les côtés pour trouver un truc bien... Et puis finalement la réalité fait que... Alors je l'ai envoyé en psy [...]. Bon ben ça c'est un exemple, peut-être que je tombe toujours sur des exemples... Mais enfin, quand on a étudié, donc vendredi il y avait une formation sur la N-EEL qu'on nous a donnée,eh bien la fille qui... C'était juste sur la compréhension orale, donc une partie seulement du test, et on a passé l'après-midi, six heures, sur seulement la compréhension orale de ce test.Et Christine Maeder, que vous connaissez peut-être, enfin, vous avez peut-être eu des cours là-dessus,hein, nous a critiqué le test tout le temps *(rire)*. Bon alors... Il faudrait qu'on applique ce test et en même temps, il y a des tas de choses qui ne vont pas ! Parce que bon, effectivement faire un test, je pense que c'est très difficile et puis bon, l'enfant donne toujours la réponse qui n'est pas prévue ou...hein!

E5: Donc justement, on en reparlera un petit peu après des outils d'évaluation. Je vous proposerai les résultats qui ont été obtenus au questionnaire. Sinon, je voulais aussi vous demander si à l'issue du bilan, vous dites que vous posez un diagnostic ou alors vous n'aimez pas ce terme et vous préférez dire que vous faites une synthèse... ?

O5: Oui, plutôt ça. Parce que "diagnostic" ça me semble un grand mot, on n'a jamais tous les éléments de toutes façons... "Diagnostic", en principe c'est le médecin qui le fait. Officiellement. Enfin, je ne sais pas si maintenant nous on a droit au diagnostic mais (petit rire)... Par exemple, il y a des choses qui évoluent, par exemple l'aphasie : apparemment maintenant on serait... À l'aphasie, la dysphasie ! Normalement, si j'ai bien compris, maintenant on devrait noter si un gamin est dysphasique ou pas mais il y a quelques années, on nous disait : " ce n'est pas vous de dire ça, c'est au médecin ! ". De dire s'il y a une dysphasie. Alors ? moi j'avoue que j'hésite à coller ce terme de "dysphasie", de même que j'hésite à coller le terme de "dyslexie" parce que... Encore un cas de gamin. Moi je ne l'emploie pas, je dis " troubles de lecture ", d'ailleurs c'est ce qu'il y a dans notre nomenclature. J'ai toujours peur de coller une étiquette sur le dos du gamin. Et quand c'est pas moi qui la colle, souvent c'est l'instit. J'ai eu le cas d'un gamin qui a dit un jour à l'instit, et c'était l'instit qui avait parlé du dyslexie, moi je n'avais pas prononcé le mot mais il venait en rééducation quand même, et il a dit un jour à l'instit : "Oh ben ça je ne peux pas le faire, de toute façon je suis dyslexique !" Donc c'est un petit peu le danger de ce genre de choses. Bien que je reconnaisse qu'il y a des vraies, vraies dyslexies profondes mais il n'y en a quand même, heureusement, pas énormément. Ceux-là, alors vraiment ils sont...durs! C'est pour ça que je dis souvent : il y a des éléments qui me font penser à, il y a des tendances mais on ne peut pas l'appeler vraiment comme ça. Alors peut-être que j'ai tort, je ne sais pas. Alors vis-à-vis de la Sécu, est-ce que je ne devrais pas prendre des enfants quand ils ne sont pas vraiment dyslexiques... En plus, qu'est-ce que c'est que la dyslexie, il y a plutôt des dyslexiques qu'une dyslexie.

E6: Alors justement...

O6: Disons, moi ce qui me gêne en ce moment, enfin je ne suis pas la seule je pense, c'est que justement on veut, enfin c'est la Sécu qui pousse à ça je pense, même au niveau du syndicat, moi je suis syndiquée et j'avoue que je ne suis pas d'accord avec ce qui se passe ces dernières années, euh, on veut absolument coller des étiquettes, faire entrer les gamins dans des cases et c'est ça qui me gêne. Alors peut-être aussi que ça me gêne parce que...je ne suis pas... justement comme ça, peut-être pas assez précise dans mon travail, je ne sais pas. Ça m'arrange peut-être aussi de dire ça parce que je n'ai pas envie de passer 10 ans, là je m'arrache les cheveux avec ce truc-là, et que ça ne me plaît pas du tout de faire ça, et que je préférerais lire les articles dans Glossa que d'étudier ce test.

E7: Ça ne vous correspond pas, finalement ?

O7: Oui, enfin je ne sais pas si on peut dire ça comme ça mais je n'aime pas ça. Et pourtant j'avoue que par exemple les tests ça peut donner des vues intéressantes si vous voulez, par exemple j'ai le O-52, que j'ai acheté il y a longtemps donc celui-là j'y suis habituée, je le connais bien disons, donc je le fais, je le

fais en cours de rééducation. Je ne me vois pas le faire le jour du bilan parce que le jour du bilan, je trouve que c'est très stressant pour tout le monde, souvent les gamins ne savent pas pourquoi ils sont là... Moi je passe beaucoup beaucoup de temps à discuter. Alors évidemment discuter de ce n'est pas, c'est pas formel, ça ne peut pas se mettre dans des cases... Justement, je voyais l'autre jour à une réunion, ma collègue avait déjà l'autre test, je dis : " tu fais ces tests-là, tu les fais le jour du bilan ? ". Elle m'a dit que oui. Mais moi je ne me vois pas faire un test le jour du bilan. Parce que je serais la première paniquée ! Autant que l'enfant, sinon plus ! Et pourtant il faudrait que je m'y mette, hein...

E8: Sinon, la Nomenclature Générale des Actes Professionnels stipule que les orthophonistes sont habilités à conduire des « rééducations des pathologies du langage écrit ». Bon comment vous pourriez définir ce terme de « pathologies du langage écrit » ?
O8: (*réfléchit longuement*)

E9: Donc vous m'allez dit tout à l'heure que vous parliez de « troubles de la lecture »...
O9: Oui.

E10: Est-ce qu'il y a autre chose que vous pouvez inclure dans ces « pathologies du langage écrit » ?
O10: (*silence*) Ben la lecture, l'écriture, justement en ce moment j'ai pas mal de gens pour l'écriture, c'est par vagues, je ne sais pas pourquoi... Bon, pourquoi ces pathologies ? Eh bien c'est toujours le même problème... Euh...

E11: Quels termes vous employez pour les désigner ces « pathologies du langage écrit » ?
O11: Ben je vous ai dit, moi je dis troubles, difficultés, problèmes... Bon j'emploie pas, c'est vrai, le terme de " pathologies ". Bon c'est sûr que là on est ... Du point de vue médical, c'est un peu... Hein, parce qu'on nous accuse beaucoup de faire du rattrapage scolaire... Or pour moi c'est quand même pas ça parce qu'on emploie quand même des techniques différentes, qu'on fait attention justement dans les troubles aux problèmes visuels, aux problèmes auditifs, euh, même à d'autres problèmes comme par exemple, moi j'ai fait, je ne sais pas si vous en avez entendu parler, la formation Padovan. J'ai commencé cette formation-là, c'est pour ça que j'ai un tapis. C'est une formation où on fait un tas d'exercices physiques. On reprend longtemps l'ontogenèse, la phylogenèse et je le fais en particulier pour les déglutitions infantiles mais bon, je m'en sers aussi pour certaines choses, mais je ne sais pas toute la série mais certains mouvements que je trouve intéressants. Et au niveau des fonctions oro-faciales,hein. Et ça, ça peut faire partie justement de la pathologie. Bon là c'est plus pour le langage oral mais ... Quelquefois il y a un travail avec les yeux qui se fait ou avec les mains justement pour les problèmes d'écriture. On a des mouvements des mains, avec les yeux de la poursuite oculaire qu'on peut voir justement sur les enfants. Ça par exemple je le fais en bilan éventuellement pour voir si l'enfant a une bonne poursuite oculaire, a une bonne convergence des yeux,euh... Alors je pense que c'est, quoique maintenant, ils commencent aussi dans les écoles à faire des bilans, je ne sais pas si vous avez vu le site ODEDYS? Parce que je vois qu'ils ont préparé une sorte de bilan, je trouve que ça ressemble beaucoup à un bilan orthophonique...

E12: Ah oui, effectivement, c'est une équipe de Grenoble... Avec notamment Zorman...
O12: Oui, Grenoble, voilà c'est ça. Oui. Je trouve qu'ils font des trucs ... Enfin je ne sais pas si vraiment ils le font *(rire)* ! Ils poussent justement la recherche, ils ne s'arrêtent pas seulement à la lecture et l'orthographe, ils essayent de voir ce que l'enfant... fait autrement. Par exemple, je demande toujours s'il a appris à faire du vélo facilement ou pas, justement pour voir comment il se débrouille sur le plan de la motricité. Ça je pense que c'est important aussi dans le... Alors bon, est-ce qu'on peut dire " pathologie " si l'enfant a des problèmes de ce côté-là, s'il est maladroit... Moi je, je ne mets pas le mot " pathologie ", c'est vrai, dans mes bilans.

E13: Et est-ce que vous connaissez les termes de « troubles spécifiques » et « troubles secondaires » ou « troubles non spécifiques » ?
O13: Alors, " troubles spécifiques ", " troubles secondaires "? ça c'est déjà pas la même chose, si ?

E14: Non, c'est...
O14: Non, hein.

E15: Vous les avez déjà entendus ?
O15:Oui, oui, oui, je les ai entendus *(rire)* !

E16: Vous pourriez les définir éventuellement ?
O16: Ça c'est autre chose ! " Troubles spécifiques ", euh... Oui c'est vrai que j'ai déjà entendu l'expression... Bon, il y a les troubles de mémoire, alors mémoire à court terme, mémoire à long terme, tous ces trucs-là, est-ce que c'est ça ? Enfin, c'est à ça que je pense. Justement, troubles éventuellement de la motricité... Perception visuelle, auditive... Et les " troubles secondaires ", ce serait peut-être plus éventuellement des troubles psy mais qui peuvent être aussi à l'aval ou à l'amont, quand c'est pas les deux. (silence) Mais bon, troubles psy, c'est pareil, qu'est-ce que... Souvent on envoie au psychologue et puis il dit : " ce gamin n'a pas grand-chose ". Ici, il y en a un qui est spécialisé pour les enfants pourtant, qui dit toujours : "oh mais laissez le vivre sa vie ! Fichez -lui la paix ! ". C'est pas des grands troubles, c'est pas comme au CHS, hein, ce qui n'empêche que nous on trouve qu'il y a des petites choses qui ne vont pas... Bon après est-ce qu'on peut appeler ça un trouble psychologique... Mais bon, de toutes façons dans un bilan, je ne mettrai pas ça non plus parce que ce n'est pas à moi de dire si l'enfant a des troubles psychologiques ou pas. Je peux dire que je conseille une consultation psychologique mais... Même si je pense certaines choses, je pense que dans le bilan on ne peut pas tout mettre non plus, surtout que maintenant les parents peuvent aussi le demander. C'est ça aussi qui est gênant je trouve, si on précise beaucoup les choses, comme par exemple là, j'ai vu avant Noël un enfant qui va avoir six ans et qui ne parle pas, qui est encéphalopathe [...]. Lors du bilan, je vois qu'il a un âge mental à peu près de, j'utilise le PER pour ça,hein, et... Il a un âge mental de 3-4 ans. Est-ce que je mets ça dans le bilan ou est-ce que je vais... ? Est-ce que je dois le mettre ou pas? pour le médecin, bon, à la limite, mais si la mère m'avait demandée un compte-rendu ? Je lui ai dit qu'il y avait du retard mais, entre du retard et deux ans de retard, et encore, c'est deux ans de retard par rapport à ces épreuves-là ! Un psy aurait fait un QI, peut-être qu'il aurait trouvé autre chose. J'ai eu un coup de fil l'autre jour du psy d'un enfant que je suis déjà depuis un moment, moi je lui trouve avec le O-52, avec... qu'est-ce que j'ai fait encore ? Après le coup de fil du psy, je me suis dit " mince, je vais reprendre un truc ". J'ai repris le ... TRT, c'est ça ? Le truc belge là, sur les... les prépositions. Au O-52 et au TRT, j'ai trouvé que cet enfant avait environ un an de retard en langage. Donc ça a confirmé ce que je pensais. Or, lui avec ses tests, le psychologue scolaire, trouve qu'il n'a pas de retard. Donc il va l'envoyer en CP. Alors, sur le coup, je me suis dit : après tout, très bien, si à l'école on trouve qu'il n'y a pas de retard, c'est peut-être aussi bien, je ne vais pas aller leur dire que moi je trouve un retard. Enfin si, j'ai quand même dit au psychologue scolaire : " au point de vue langage, il a un an de retard " mais je n'ai pas insisté plus. Alors que je verrais bien ce gamin refaire une maternelle mais... Est-ce que je dois appuyer là-dessus, est-ce que je dois le laisser tenter...? En plus les parents, bien sûr, sont toujours plutôt pour mettre le gamin en CP. À mon avis, il aura une année difficile mais bon... Et puis l'autre jour, j'entendais un truc à la radio, une émission qui disait que de toutes façons on faisait passer les enfants à l'âge jusque l'université maintenant. Sur le plan strictement orthophonique, ça ne changera pas grand-chose pour le gamin. Il évolue quand même, il aura un niveau de langage écrit qui va se greffer sur ses difficultés l'année prochaine, en plus du reste. Maintenant, c'est vrai que c'est déjà arrivé que des enfants qui parlent très mal arrivent à faire un CP. Mais lui le problème, c'est qu'il a quand même autre chose, des problèmes d'attention, de stabilité, Ça aussi c'est peut-être des troubles spécifiques. Troubles spécifiques, c'est peut-être ce que recherchent les neuropsychologues : troubles d'attention, de... Il n'est pas hyperactif ce gamin mais, si, il y a des gens qui pourraient le trouver hyperactif. C'est aussi un petit peu l'ambiance qui veut ça. C'est la mode mais en plus c'est la vie qui veut ça. Parce que ces gamins, qu'est-ce que vous voulez, avant d'aller à l'école, ils ont déjà une heure de télé, le soir, ils ne se couchent pas, ils ont des tas de choses à faire, ils ont des tas de... d'activités. Enfin, vous vous êtes jeune mais moi qui suis plus âgée, quand je pense quand on allait à l'école, il n'y avait pas de télé, on n'avait pas 36 000 jouets, on en avait très peu mais comme personne n'en avait, ce n'était pas un problème et on n'était pas plus malheureux pour ça. Il y a des quand même des tas de choses qui ne requerraient pas autant d'attention finalement. D'un autre côté, ils apprennent un tas de choses autrement que par l'école. Ils savent aussi beaucoup de choses, ce n'est pas les mêmes que nous./ Mais je pense que question hyperactivité quand même, je pense qu'il devait y avoir moins d'hyperactifs autrefois *(rire)* ! Parce que comme vous regardez la vie, en particulier les femmes, c'est aussi de l'hyperactivité ! Ça va dans tous les sens, il faut tout faire, il faut faire 36 journées en une.../ Donc ça serait ça peut-être les troubles spécifiques...

E17: On va maintenant parler de l'utilisation des outils d'évaluation.
O17: Oui...(ton sceptique)

E18: Je vais vous proposer certaines réponses qui ont été données au questionnaire et puis vous pourrez me donner votre avis. Il y a eu 72 réponses au questionnaire sur les 310 qui avaient été envoyés. Parmi les répondants, 96 % disent que ces outils servent à établir un diagnostic. Cependant, seuls 72 % disent que ces outils servent à mesurer les performances de l'enfant. En fait ma question, ce serait: quels autres renseignements, pouvant aider à poser un diagnostic, peuvent être apportés par ces outils d'évaluation, ces tests ? si on ne mesure pas les performances, qu'est-ce qu'on mesure avec les tests ?
O18: Ben oui, je ne sais pas *(rire)* ! Ça semble un peu contradictoire les deux résultats, hein. Euh. / Donc c'était les premiers, 96 %, c'était qui servent à établir le diagnostic.

E19: Voilà. 96 % qui pensent que ces outils servent à établir un diagnostic et 72 % qui disent que ces outils servent à mesurer les performances.
O19: /// peut-être que ça veut dire que... En fait, c'est les performances de ce moment-là, de ce jour là. L'enfant est peut-être capable d'autre chose à d'autres moments. Peut-être que c'est ça la différence. Je ne sais pas. Parce que bon... Comme je vous le disais, pour moi en tout cas, et je pense pour les enfants aussi, c'est un certain stress quand même, ils se rendent bien compte qu'ils font un examen. Même quand je fais un bilan sans ces outils, le gamin, s'il n'a pas compris pourquoi il était là au départ, après il comprend donc il y a forcément un certain stress obligatoire à toute situation d'examen, je pense. Donc les résultats qu'il a à ce moment-là ne sont pas forcément les mêmes... C'est pour ça que je trouve plus intéressant de retester de temps en temps en cours de rééducation. Bon, c'est sûr que normalement il faudrait se baser au départ sur quelque chose et nous on a eu plus l'habitude de se baser sur l'intuition, sur l'expérience, pour moi beaucoup aussi sur le vécu, comment la situation est vécue.

E20: C'est ce qu'on vous a appris durant vos études, vos stages ?
O20: Je ne sais pas si c'est ce qu'on nous a appris, c'est ce que moi j'ai compris en tout cas. Ou c'est ce que j'ai voulu faire ! Quand on voyait Mme Borel travailler, c'est vrai qu'elle, elle avait ses outils, que j'utilise toujours d'ailleurs. Mais c'est vrai qu'elle avait des choses précises mais quand on la voyait travailler, ça n'avait pas l'air d'être très précis. Est-ce que vous avez vu le film à Nancy ?

E21: Oui, oui.
O21: C'était tout à fait ça ! Travailler avec elle, c'était vraiment ça ! De temps en temps, bon, à d'autres moments, elle était beaucoup plus dans le..., elle observait très finement puisque moi, elle... Parce que j'ai travaillé dans son centre, un centre de sourds, et elle venait nous regarder travailler... Je ne vous dis pas la nuit d'avant dans quel état on était ! Elle s'asseyait sur un tabouret et elle avait l'air de dormir mais ne dormait pas du tout ! Après, en réunion de synthèse, elle disait ce qu'elle avait vu qui ne lui plaisait pas./ Mais elle pouvait être vache et en même temps, à d'autres moments elle était assez marrante... Mais moi, quand je voyais, mais peut-être que j'étais incapable de voir aussi, quand j'ai vu sa fille, qu'on a vu aussi dans le film, le Dr Cadri (?) c'est sa fille,hein. Alors elle, elle a fait médecine parce qu'elle avait eu tellement d'ennuis de ne pas être médecin, sa fille a fait médecine et orthophonie après. Donc elle est venue aussi faire des bilans mais.../ On ne voyait pas une précision, elle n'était pas en train de remplir des fiches avec des quartiles et des trucs comme ça. Bien sûr, c'est elle qui avait fait ses outils donc elle les connaissait par coeur, elle avait une vision plus globale je pense. Mais c'était aussi toute sa... toute son expérience, quoi. Si vous voulez, moi, il me semble qu'on n'a pas besoin de tout ça pour voir si un gamin a besoin ou pas d'orthophonie, c'est tout *(rire)* ! Bon, peut-être qu'il faut, puisqu'on nous demande à la Sécu de justifier, il faut dire le gamin a tel retard et tout, mais on va passer trois heures pour un truc, sinon plus, alors que quelquefois en cinq minutes on a déjà vu ce qui n'allait pas.

E22: Sinon, un autre résultat : 64 % des répondants au questionnaire disent souvent respecter les consignes de passation des tests étalonnés. Alors est-ce que c'est votre cas, quand vous faites passer un test ?
O22: Ben, quand je le fais! Ce qui n'est pas souvent, enfin, quand je le fais, oui j'essaye mais ce n'est pas évident... Enfin, je ne sais pas d'ailleurs si on n'y arrive vraiment parce que...euh... Je pense à celui que je suis en train d'étudier, que je ne connais pas encore, vous avez un bouquin épais comme ça et sur la

feuille de passation, vous avez encore un truc comme ça à lire en principe avant et puis ils disent " n'oubliez pas de vous rapporter au manuel " *(rire)*. Je ne sais pas comment on peut faire ça, comment on peut gérer ça, avec un enfant qu'on ne connaît pas, en plus. C'est pour ça que moi je préfère déjà essayer avec ceux que je connais et qui me connaissent ! Et puis soi-disant vous avez une passation de 30 minutes soi-disant, mais moi en trois heures, je ne sais pas si j'arriverais à tout faire *(rire)* ! Vous connaissez la BREV? Eh bien j'avais essayé de la faire passer à un gamin que je connaissais, c'était au moment du bilan de renouvellement, et puis soi-disant que ça se passait en une demi-heure, en fait pour faire bien toutes les épreuves, j'ai mis trois fois une demi-heure ! J'ai mis trois séances ! Alors je ne sais pas si je me débrouille mal ou quoi, sans doute mais.../ Je trouve que c'est très long. Mais d'après les discussions avec mes collègues, apparemment souvent, on fait une partie d'un test.

E23: Alors justement, 50 % des répondants disent fractionner les tests mêmes si ce n'est pas prévu dans la consigne de passation.
O23: Oui, je ne vois pas comment faire autrement. Là apparemment, ça a l'air d'être prévu puisque chaque test est étalonné. Enfin, ils disent quand même qu'il vaut mieux tout faire *(rire)* ! Bon, alors justement, dans le cadre d'un bilan, en principe il faut donner les résultats tout de suite alors comment on fait ? On fractionne... Oui, alors vous avez déjà interrogé d'autres gens...

E24: Oui, c'est souvent le temps qui...
O24: Ce n'est pas forcément le temps puisque moi je vous dis que je prends en principe une matinée donc j'ai quand même du temps... L'enfant n'est pas toujours décidé à faire ce qu'on veut. Après, il en a marre.

E25: Oui, on ne peut pas faire trop long non plus, même si...
O25: Même si on a le temps, exactement./ et puis il faut encore le temps de dépouillement après. Moi je trouve, enfin, dans mon cas, ça supprime toute spontanéité, tout vrai contact. Je crois que c'est ça aussi qui me gêne, peut-être parce que je ne suis pas l'aise. Si je maîtrisais mieux les outils, peut-être que ça se passerait autrement. Mais je n'en suis pas persuadée. Pour moi, c'est comme un peut mettre une barrière entre... Dire au gamin : " tu vois maintenant je vais te tester, alors tu vas faire bien faire tout ce que je te demande et puis... ". Et puis on parlera après, c'est presque ça ! Alors qu'il vient pour parler, enfin, parler, communiquer. Oui, pour moi les tests ce n'est pas une communication du tout! Au contraire, ça serait plutôt un mur. Je ressens ça comme ça./ ça me pose vraiment de gros, gros, gros problèmes...

E26: Et sinon, parmi les répondants, seuls 22 % utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. Donc vous, quand vous êtes amenée à utiliser des tests, est-ce que vous utilisez l'étalonnage ?
O26: Ben oui, parce que sinon je ne vois pas pourquoi utiliser le test à ce moment-là. Ça me semble le seul... Le seul avantage, justement, d'essayer d'avoir une idée... Quand j'ai un étalonnage.// oui, en principe... Mais disons, comme je vous dis, c'est pas au moment du bilan. Alors que c'est à ce moment-là qu'il faudrait !

E27: Et c'est un chiffre qui vous étonne, 22 % qui utilisent l'étalonnage ?
O27: Oui, oui, parce qu'effectivement, à partir du moment où ils utilisent le test, je ne vois pas pourquoi ils n'utilisent pas l'étalonnage. Pour moi, c'est l'intérêt du test à la limite. Sinon, on utilise le test comme exercice de rééducation ? je ne sais pas.

E28: Sinon aussi, 53 % des répondants disent qu'un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme, obtenu aux tests, est le premier ou le deuxième élément incitant à proposer une prise en charge. Or, parmi ces orthophonistes, seuls 34 % utilisent systématiquement l'étalonnage des tests.
O28: (*rit*) Je crois que les gens répondent ce qu'on attend d'eux ! Enfin, je ne veux pas dire qu'ils mentent mais qu'ils disent ce qu'il faudrait faire et qu'ils ne font pas en fait ! J'ai l'impression parce que... Je vous dis, moi... C'est pas ça le critère pour moi. Pour moi le critère, c'est plutôt l'angoisse des gens. Un gamin qui fait des tas de fautes d'orthographe et qui se sent bien comme ça, pourquoi l'embêter? J'ai encore eu le cas il n'y a pas longtemps [...]. Ca, c'est une chose que je constate souvent : dès le bilan, il y a des progrès. Tellement d'ailleurs qu'il y a parfois des gens qu'on ne revoit pas *(rire)* ! Je pense que le fait de poser les problèmes, d'en parler longuement devant l'enfant, l'enfant voit qu'on prend en considération

ses difficultés et déjà ça change quelque chose. Et ça c'est loin des tests *(rire)*...[...]. Je ne sais plus pourquoi j'ai raconté ça, je ne sais plus qu'elle était la question *(rire)* !

E29: Vous disiez que vous vous basiez plutôt sur l'angoisse des gens...
O29: Oui, voilà. C'est ça. Donc là le gamin, c'était plutôt l'angoisse de la maman que celle du gamin. Il se sentait bien. C'est ce que j'ai expliqué à la maman [...]. Je crois que chaque orthophoniste est différente aussi. Disons pour moi, c'est quand même ça qui prime le plus. Cet enfant vit bien avec ça ou pas. Vous avez des gens qui ont recours à la chirurgie esthétique, qui sont beaux, qui veulent être encore plus beaux. Il y en a d'autres qui sont moches et qui n'ont jamais pensé à la chirurgie esthétique. Peut-être que je ne donnerai pas à comparer l'orthophonie à la chirurgie esthétique *(rire)* mais, quelque part... C'est comme la déglutition, s'il se trouve bien, pourquoi pas rester comme ça? En plus, si ça ne lui déplace pas les dents... Il y en a quand même qui veulent garder leur truc. Sans compter ce qu'il y a derrière, au niveau psy.

E30: Et sinon, est-ce que vous pensez comme 72 % des répondants, qu'il y a des tranches d'âge difficiles à tester ?
O30: Ben, j'aurais du mal à vous le dire puisque que je ne teste pas beaucoup *(rire)* ! Euh, pfff... Je ne pense pas que ce soient des tranches d'âge, à mon avis c'est plutôt des gamins. Mais... C'est vrai que justement, on en parlait l'autre jour, il y a des outils qui manquent, certainement, parce que s'il faut des outils, il y en a plein qui nous manquent encore. Là je vois dans cette... Dans ce truc-là, vous voyez la grosseur, vous le connaissez le test ?

E31: Oui, les N-EEL.
O31: Eh bien, un des trucs importants à mon avis, c'est cette histoire de la chute dans la boue. Bon ben, là, on n'a rien comme étalonnage ! Il n'est pas encore sorti alors que ce serait peut-être un des trucs les plus intéressants pour des grands. La compréhension orale des grands, la compréhension écrite sur un texte aussi. Ça, on n'a plus. Il y a bien Khomsi qui nous a vanté son test, qui est informatisé maintenant. On a eu une formation là-dessus, payée par la Sécu, à Strasbourg. Mais en fait, je trouvais ça bizarre, il n'y avait que Khomsi, ce n'était que son test, point. Et il ne nous l'a même pas donné ! Alors que là quand même, ils nous l'ont donné. C'était son truc à lui, hein ! Bon, il y a des des choses intéressantes... Ce sont des histoires de vocabulaire aussi. Mais lui proposait un décryptage de la compréhension écrite qui était intéressant parce qu'en dehors de ce qu'on fait souvent, c'est-à-dire poser des questions bêtement scolaires sur un texte, mais voir si l'enfant a vraiment compris le texte. Quand enfant a compris l'esprit du texte, est-ce qu'il faut qu'on lui demande de répéter tous les... Parce que souvent les cotations, c'est : il a pensé à tel truc, il s'est rappelé de tel truc, de tel détail alors ça compte un point. Est-ce que c'est ça qui est important ou est-ce que c'est l'ensemble du truc ? À ce moment-là, ce sont des cotations totalement différentes.// oui, donc c'est peut-être plus la compréhension des grands qui est difficile à tester. Parce que ça m'est arrivé souvent d'avoir des grands de sixième dont on disait qu'ils comprenaient mal en classe. Et c'est vrai que moi, quand je faisais avec ce que j'avais, je ne trouvais pas spécialement de grosses difficultés de compréhension. Justement, je n'avais peut-être pas des choses aussi difficiles que ce qu'ils faisaient en classe... Ça ne me semblait pas, disons, pathologique. Enfin, je n'avais pas d'outils donc je prenais un texte et je demandais au gamin justement d'en retirer les choses importantes. C'est vrai qu'il ne savait pas toujours ce qui était le plus important mais... de là à dire c'est pathologique, il faut une rééducation pour ça... Justement, peut-être qu'il manque des outils pour ça, pour pouvoir dire à partir de quel moment c'est vraiment pathologique parce que, vu qu'on nous accuse toujours de faire du rattrapage scolaire, on peut toujours se poser la question quand ils sont grands comme ça. Mais c'est vrai aussi qu'ils arrivent dans les grandes classes en ne sachant rien du tout. Enfin, rien du tout... En tout cas, de ce qu'on leur demande à l'école.// je ne sais pas si vous en connaissez-vous des tests pour les grands comme ça ?

E32: C'est vrai qu'il manque des tests pour les plus grands.
O32: Je vois par exemple, vous connaissez le " Jeannot et Georges "? Oui? Bon ben je trouve que dans le " Jeannot ", ça va encore, encore que le premier mot, c'est terrible, parce qu'il y en a qui restent là-dessus alors après, tout le test est fichu *(rire)* parce qu'ils n'arrivent pas à lire ce premier mot ! C'est probablement fait exprès mais je trouve que c'est un peu dur ! Sinon, le texte, ça va. Mais le " Georges ", il est épouvantable ! Il y a très peu d'enfants qui se retrouvent dans cette histoire-là. C'est vrai qu'on voit

des enfants en principe à problème mais... Alors si on juge la compréhension là-dessus... Là, on fait une hécatombe *(rire)* ! Voilà. Sinon autrement, je ne vois pas... Bon, " l'Alouette ", il n'y a pas d'histoire de compréhension, je crois. Pour moi, la compréhension c'est quand même... Et je vois très souvent des gamins qui lisent très mal et qui comprennent quand même bien, ce qui m'étonne toujours, mais en fait c'est quand même un très bon signe, ils sont sûrement intelligents déjà.

E33: Et justement, quels tests vous utilisez, quand vous en utilisez, pour les troubles du langage écrit ?
O33: Pour les troubles du langage écrit, bon alors officiellement, rien, parce que je n'en ai pas achetés *(rire)*. Et officieusement, j'ai comme tout le monde des photocopies de quelques trucs. Alors j'ai justement le " Jeannot et Georges ", surtout le " Jeannot " parce que je vous dis, le "Georges ", il n'est pas... Enfin, quand je suis obligée, comme ceux des grands, je le passe quand même. Les tests de Borel, ses tests de lecture et orthographe, parce que moi je suis une "borélienne", je vous dis, j'ai travaillé avec elle donc bon... La BELEC, qui me faisait suer comme tout, qui est vraiment barbant, je ne le fais plus maintenant. C'est vrai que sur le plan orthographe, c'était intéressant, les graphies contextuelles, ces histoires-là. Vous vous êtes formés sur tous les tests-là ?

E34: Oui, pas sur tous mais c'est vrai qu'on nous en présente pas mal.
O34 : ça c'est sûr qu'il vaut mieux s'y prendre le plus tôt possible *(rire)* ! Parce qu'après... Mais oui, autrement, ce que j'utilise beaucoup, parce que justement c'est encore Borel, Girolami, ce sont des gens que j'ai connus. Girolami, j'ai fait des stages avec elle. Et parce que je trouve ça assez simple, c'est ce que j'avais pris dans un dossier de l'Orthophoniste déjà vieux, des tests repris par Girolami-Boulinier qui étaient réétalonnés. Donc ce sont les dictées de Borel, la lecture, c'est la lecture de Borel aussi *(me montre son gros classeur)*. Il y a des niveaux CP... Bon c'est sûr, ce ne sont pas des nouveautés mais je reste là-dedans. Comme je le fais depuis longtemps, j'ai plus de repères avec ses trucs-là qu'avec des trucs que je ne connais pas. Donc, sinon qu'est-ce qu'il y a d'autre ? Je vous dis, j'ai essayé un petit peu la BREV. Mais je ne peux pas dire que je m'en serve vraiment.// bon, les trucs d'Inizan, ça m'avait découragé aussi *(rire)* ! C'était ma collègue qui a fait ses études en Belgique qui était arrivée avec plein de tests et qui m'en avez passés pas mal, justement le TRT, tous ces trucs-là. Elle disait que sur ce plan-là, ils étaient bien formés. Bon, elle est plus jeune aussi, elle est sortie il y a 10 ans. Moi ça fait 30 ans, on ne peut pas comparer ! Disons, ce qui m'embête, ce que je trouve, bon peut-être parce que vous êtes mieux formés ça passera mieux pour vous, mais je trouve que... Le métier lui-même, je n'en suis pas dégoûtée mais tout ça, ça me... Je vous dis, au point que je pense que je vais arrêter. Et puis en plus la télétransmission, tout ça... Bon, j'ai un ordinateur, j'ai des logiciels et autrement, faire un bilan sur ordinateur... Déjà comme ça, j'ai du mal... Oui, j'envisage vraiment sérieusement d'arrêter, pas du tout à cause du métier mais à cause de tout ça autour. En plus, la télétransmission sera obligatoire à partir de l'année prochaine alors je pense que je vais arrêter à ce moment-là.

E35: Sinon, 96 % des répondants utilisent comme outil d'examen un " mélange personnel ". Comment comprenez-vous ce terme ?
O35: Ben, la formation / du temps de la formation et puis je pense qu'il y a des choses qui nous parle plus ou moins. Je vous dis, par exemple dans la méthode Padovan, il y a certaines choses qui m'ont semblé intéressantes à extraire, mais eux ils ne seraient pas d'accord du tout, parce qu'il faut faire la méthode complète, comme les tests, il faut faire tout complet. Moi, ça me donne une idée, mais c'est peut-être pas une idée académique, c'est ça tout le problème, quoi. Mais // après le bilan, je trouve pas que j'ai mal travaillé, comment dire // certainement du point de vue académique, j'ai pas fait ce qui fallait, mais je suis pas sûre non plus, j'oserais pas dire que j'ai établi un diagnostic, ça me semble un bien grand mot. Pour moi, « diagnostic », c'est quand même plus médecin, médecine, médical, mais j'ai quand même une idée de ce que je peux faire avec ce gosse et pour moi c'est le principal. C'est peut-être difficile à justifier pour la Sécu. Par contre j'ai toujours essayé de faire mes bilans, j'en ai toujours fait, c'était toujours clair qu'il fallait faire un bilan toutes les 50 séances. Je ne savais pas toujours quoi dire, mais bon c'était plus un résumé de rééducation. De toute façon, je reteste quand même régulièrement, des trucs à moi, surtout quand on se demande si on va continuer ou pas.

E36 Qu'est-ce que vous appelez vos petits trucs à vous ?
O36 : *(rire)* Les tests comme je vous ai montrés. Des morceaux de tests. Des tests de langage, c'est ça

qui m'intéresse le plus, parce que l'autre, décrypter ces machins // tous ces termes linguistiques//. Les tests de langage je les trouve vraiment intéressants et là, tous les 6 mois je reteste tous mes gamins.

E37 : Comment vous interprétez les résultats de ce que vous faites passer aux enfants ?
O37 : Je tiens compte de l'étalonnage.

E38 : Et si vous ne prenez pas le test, comment est-ce que vous faites ? Comment vous observez l'enfant ?
O38 : / Ben je prends quand même les tests, si c'est les petits, je prends, le PER, il est quand même étalonné, sauf pour le langage oral, bon// plutôt pour le langage écrit. Si, pour le langage écrit je prends ce que je vous ai montré tout à l'heure, c'est quand même relativement étalonné. Donc je me base un peu là-dessus. C'est aussi par rapport à la demande des parents, on fait ou on ne fait pas. Le plus gros critère, c'est la gêne, et puis, si nous on ne fait pas quelque chose, qui le fera ?

E39 : Sinon, un autre résultat au questionnaire, 36 % des répondants se créent des outils d'évaluation. Est-ce que c'est votre cas ?
O39 :// Pas sur le plan du langage écrit, non, oui j'essaie de suivre les trucs étalonnés. Par contre, pour le langage oral, oui, c'est ce que je fais actuellement. Je vois si l'enfant fait des phrases correctes ou pas, s'il oublie des mots, et au niveau articulation, c'est pareil, s'il y a un retard de parole. Langage écrit, si, je prends quand même les références, oui, oui/ surtout ceux-là, sinon// j'essaie de rajouter des choses / ou, je fais des comparaisons entre les gamins, pour me donner un peu une idée, suivant les âges. Je prends ce test, rétention de chiffres, découpage syllabique, découpage phonétique, tout simple, ça donne un repère seulement jusqu'en fin CP. Il y a aussi l'histoire des noms réguliers et irréguliers que l'on retrouve dans la BELEC, mais c'est plus court à faire passer. Ça c'est le texte de Khomsi, je l 'ai déjà trouvé ailleurs, dans le Lobrot, peut-être.

E40 : Sinon, 68 % des répondants souhaiteraient que le domaine concernant le repérage et le dépistage des troubles du langage écrit soit développé dans la recherche. Est-ce votre cas ?
O40 :Ben, c'est ce qui se fait de toute façon. Disons que ce qui serait bien, c'est qu'on ait des tests rapides à faire passer, et ça c'est pas le cas actuellement, c'est ce que tout le monde demande. Par exemple, suppression de phonèmes, dans le BELEC, c'est n'importe quoi, alors que dans celui-là, c'est pas n'importe quoi.

E41 : Sinon au travers des réponses au questionnaire, les termes d' « activités métacognitives et métalangagières » apparaissaient mal connus par les orthophonistes libéraux. Est-ce que ce sont des termes que vous connaissez ?
O41 : Oui/. Mais l'apprécier, c'est pas évident non plus.

E42 : Comment les définissez-vous ?
O42 : C'est la connaissance que l'enfant a de son discours, de son langage. Mais l'apprécier, c'est pas évident.

E43 : Est-ce que ce sont des termes que vous employez ?
O43 : Euh, non. Je les connais parce que je lis beaucoup les trucs qui parlent de ça, mais je ne les emploie pas dans les comptes-rendus de rééducation.

E44 : Est-ce que vous les utilisez lors d'un bilan ? Est-ce que vous dites à l'enfant : " qu'est-ce que c'est que lire, à quoi ça sert ? "
O44 : Quelquefois, oui, pas toujours, mais// oui, peut-être pas assez.

E45 : Concernant maintenant la prise en charge, est-ce qu'il vous arrive d'estimer qu'une prise en charge orthophonique n'est pas nécessaire ?
O45 : Ah oui, bien sûr !

E46 : Et dans ce cas, pourquoi ?
O46 : Ben, vous voyez, hier, non hier, c'est pas que j'ai dit que c'était pas nécessaire, mais bon, j'ai pas poursuivi parce que les gens n'étaient pas trop demandeurs et que l'on pouvait se poser la question, disons.

E47 : Mais quand vous vous estimez que ce n'est pas nécessaire ?
O47 : Oui, ça arrive, ben justement quand / quand les critères / disons, quand l'enfant est dans les critères dits normaux, et puis qu'il n'y a pas d'angoisse particulière et que les gens sont vraiment venus là pour avoir un avis, sans plus. Par contre ça m'est arrivé sur une gamine que j'avais déjà eue pour un problème de langage, qui est revenue pour l'orthographe, mais qui n'avait pas une mauvaise orthographe, mais énormément de fautes de sons. Il n'y avait pas de surdité. Elle avait tellement de fautes de sons que je l'ai quand même prise, alors que pour les tests, elle était dans les normes, donc j'avais hésité et je l'ai quand même prise. En général, c'est quand même par rapport à l'étalonnage des tests, du peu de tests que je pratique, mais au niveau écrit.

E48 : Est-ce qu'il vous arrive de proposer d'autres alternatives aux parents ? Si oui, quoi ?
O48 :Oui, bien sûr. Ben, des cours particuliers, naturellement s'ils peuvent, ou quand ça se passe très mal les devoirs, j'essaie, dans la mesure du possible de leur dire de trouver quelqu'un d'autre, pour faire les devoirs. Au moment des vacances, ils posent toujours la question du cahier de vacances. Sinon / ben le psy quelquefois. Ça ne marche pas toujours, mais quelque fois, ça marche longtemps après. Et quelque fois, quand je les envoie chez le psy, il dit " ben, il n'y a pas de demande, ils y sont allés, parce que c'est vous qui l'avez demandé, pour avoir la conscience tranquille d'avoir fait ce qu'il fallait pour le gamin ".

E49 :Concernant maintenant un domaine plus large, ce que la Caisse demande aux orthophonistes, un peu la tentative d'harmonisation des pratiques...
O49 :Oui, ça c'est très/ J'avoue que tout en étant syndiquée à la F.N.O., j'ai signé le papier de la F.O.F. Vous le connaissez ?

E50: Non.
O50 : Ah ! Je vais essayer de le retrouver. Donc, un papier qui est contre tout ça, parce que //. Maintenant, qu'on soit poussé par les gens du Ministère, à faire ça, peut-être //. C'est pas un secret, je me suis bagarrée contre ça.

E51: Oui, alors j'avais quelques questions à vous poser. Est-ce que vous connaissez l'ANAES ? Par quel biais ?
O51: Oui. Je reçois des papiers et j'ai le fameux CD sur le bilan qui est plus ou moins fait par eux, je crois. J'essaie de faire un peu ce qui est écrit dessus.

E52 : Est-ce que vous êtes au courant des recommandations de l'ANAES ?
O52 : Oui, oui, ben c'est ça, non, ou je confonds les deux ? Oui, on reçoit des choses par le syndicat et je crois aussi par la Sécu, oui.

E53 : Est-ce que vous essayez de tenir compte de ces indications ?
O53 : Ben, j'essaie, oui, avec du mal, mais j'essaie. Je me suis fait des tirages de ce qu'il y avait dans le CD. Avant d'avoir un bilan, je relis ça, j'essaie de, d'en tenir compte. Mais, je ne fais pas tout, parce que c'est pas une matinée que je garderais le gamin, mais/. J'essaie de tenir compte de ce fameux schéma de bilan dont on parle, par contre les activités logico-mathématiques, j'ai complètement laissé tomber, pourtant, j'avais fait la formation. Comme j'ai pas eu beaucoup de demande, j'ai un peu perdu le fil. Je pense qu'on va être obligé de se spécialiser, ne serait-ce que pour absorber tous les tests. On peut pas avoir des tests sur tout non plus.

E54 : Concernant le " contrat de bonne pratique ", pour quelle raison vous avez préféré ne pas le signer ?
O54 : Comment vous savez que je ne l'ai pas signé ?

E55 : Parce que vous me dites que vous avez plutôt signé la lettre de la FOF, pour ne pas signer...
O55 : Ah oui, mais j'aurais pu signer les deux.

E56 :J'ai peut-être mal interprété, excusez-moi.
O56 : Non, effectivement, je ne l'ai pas signé. La raison pour laquelle je n'ai pas signé, ce n'est pas la même chose, parce que la signature à la FOF, c'est l'esprit du bilan, tandis que la signature à la Sécu, c'est " j'accepte vos sous et je fais ce que vous me demandez de faire ". Or, moi je dis, je fais ce que vous me demandez de faire, parce que je suis obligée, déjà, je suis conventionnée, donc je suis obligée de faire les bilans. Ça ne me plaît pas, mais quelqu'un de la Sécu m'a téléphoné pour me demander mes raisons, donc j'ai dit que je n'étais pas d'accord, mais que je le ferais parce que je suis obligée. Ce qui me pose plus de problèmes, c'est de faire des journées d'information. Parler en public de l'orthophonie, ça ne me plaît pas. Et je ne vois pas pourquoi on me donnerait des sous pour faire ce que je suis obligée de faire. La formation, je ne suis pas obligée, si je ne signe pas, mais j'en ai toujours fait et j'aime faire des formations. On m'a répondu : « vous n'êtes pas la seule à dire ça ».

E57 : Qu'est-ce que vous pensez dans ce contrat, du fait d'évaluer l'impact d'une formation sur la pratique professionnelle ? Ils demandent de faire une formation par an, et ensuite d'évaluer l'impact sur la pratique.
O57 : Ce serait eux qui l'évalueraient ?

E58 : Apparemment, oui.
O58 : Ah oui, ils pourraient regarder sur les bilans, par exemple, si on a marqué/ quoique ça, c'est pas une formation de la Sécu, ça. Bon, moi, j'en ai fait 2 sur le langage écrit. Je les ai faits à Strasbourg, mais on n'a pas eu de tests. Ils vont nous donner un test et il faudra le marquer sur le bilan, pour voir si on s'en sert. Je ne vois guère que ça.

E59 : 28 % des répondants souhaiteraient que se développent des évaluations des techniques de rééducation : est-ce votre cas ?
O59 : /// On peut peut-être évaluer des techniques, mais // évaluer leur résultat, est-ce que c'est toujours le résultat de la technique ? // On peut toujours essayer, s'il y a des gens qui aiment faire des choses comme ça.

E60 : Et 7 % des répondants souhaitent voir être mis en place une harmonisation du nombre de séances de rééducation et de leur fréquence. Qu'en pensez-vous ?
O60 : Bon, je ne serais pas de cet avis là, mais/ , ça risque de se passer quand même. Là aussi, ça dépend de tellement de choses. Les dyslexiques, il faudrait les prendre tous les jours, bon, si des gens font déjà l'effort de venir une fois par semaine, et c'est pas évident. Au début quand je travaillais, on prenait systématiquement les gens deux fois par semaine.

E61 : Sinon, est-ce que vous souhaiteriez une harmonisation du bilan du langage écrit ?
O61 : Si c'est un truc simple et rapide *(rire)*. Disons, dans la mesure où les séances sont payées par la Sécurité Sociale, ça peut sembler légitime qu'elle demande des choses. Mais en même temps, c'est assez restrictif. Je comprends que la Caisse veuille en savoir un peu plus mais c'est le problème aussi des psy.

E62 : Concernant les recherches actuelles sur les troubles développementaux du langage écrit, est-ce que vous vous tenez au courant ?
O62 : Ben oui, je lis Glossa, j'ai du mal quelquefois, parce que j'ai l'impression que ça me passe bien au-dessus, mais j'essaie quand même.

E63 : Est-ce que vous pensez que les données de la recherche font évoluer votre pratique ?
O63 : Elles devraient. Si, je pense quand même, mais en même temps, je trouve qu'il y a beaucoup d'effet de mode. On en revient toujours// J'avoue que je suis assez une inconditionnelle de Borel-Maisonny parce que je pense qu'elle avait déjà tout trouvé. Il y a des trucs qui reviennent à la surface de temps en temps. En psychomotricité, il y a des tas de choses aussi. Alors, bon, on met des termes plus techniques

là-dessus des / C'est comme les histoires de dyslexie, il faut que je relise 15 fois pour savoir ce que c'est. J'ai peut-être pas l'esprit assez/. Oui, la recherche ça doit quand même aider.

E64 : Est-ce que vous estimez qu'elle répond à vos besoins ?
O64 : / Disons que la recherche me procure une satisfaction intellectuelle mais par contre elle ne m'aide pas dans ma pratique. Au niveau des tests, le rêve des orthophonistes serait d'avoir des trucs simples, pratiques, rapides, clairs. Mais les gens qui font les tests ne sont pas des cliniciens. Par exemple le Docteur Gérard, il exerçait en hôpital et depuis qu'il est en libéral, il voit que c'est difficile d'utiliser les tests ! Je ne pense pas que les tests puissent m'apporter quelque chose de plus. Je les fais plus par obligation en fait. / Tout ça, c'est aussi une histoire de génération ! En tout cas, j'espère que ça ne nuit pas au sens clinique...

E65 : Et que penseriez-vous de la création d'un pôle de recherche orthophonique ?
O65 : Ça me semble important car pour l'instant, ce sont d'autres gens qui font de la recherche. C'est lié à notre niveau d'études en orthophonie. Un pôle de recherche pourrait peut-être apporter des choses plus pratiques, plus que théoriques. L'idéal, ça serait que ça soit à la fois théorique et pratique !

E66 : Eh bien voilà, j'ai terminé ! Je vous remercie !

ENTRETIEN n°16

Transcription d'après mes notes donc non exhaustive

E1 : Comment pourrais-tu définir la notion d'évaluation en orthophonie ?
O1 : C'est voir où en est un enfant par rapport à où il devrait être et jusqu'où il peut aller.

E2 : Et est-ce que tu fais une différence avec le terme de « bilan » ?
O2 : Le bilan dure une à deux heures à un moment M. Il permet de déterminer si l'enfant a besoin ou pas de rééducation. Evaluer ne se fait pas comme ça, l'évaluation se fait tout le temps.

E3 : A l'issue du bilan, est-ce que tu dis que tu poses un bilan ou alors tu n'aimes pas ce terme et tu préfères parler de synthèse par exemple ou utiliser encore un autre terme ?
O3 : « Diagnostic », ça fait médical. Non, à l'issue du bilan, je vois s'il y a besoin ou pas de rééducation, c'est tout.

E4 : La Nomenclature Générale des Actes Professionnels stipule que les orthophonistes sont habilités à conduire des « rééducations des pathologies du langage écrit ». Pour toi, qu'est-ce que c'est que les pathologies du langage écrit ?
O4 : Pour moi, la priorité , c'est que tout le monde ait accès au monde de la lecture, que tout le monde puisse lire de manière fluide et comprenne ce qui est lu.

E5 : Quels termes emploies-tu, toi personnellement pour désigner ces « pathologies du langage écrit » ?
O5 : Je parle très rarement de « dyslexie ». Je déteste ce terme car c'est un terme qui fait peur aux parents et qui colle une étiquette à l'enfant. J'emploie plus facilement par contre le terme de « dysorthographie ». Sinon, je parle de « troubles du langage écrit », « troubles de la lecture », « troubles d'apprentissage de la lecture ».

E6 : Connaissez-vous les termes de « troubles spécifiques » et « troubles secondaires » ?
O6 : J'en ai entendu parler mais je ne les emploie pas et je ne saurais pas les définir.

E7 : De quels éléments as-tu besoin pour poser un diagnostic de « troubles du langage écrit » ou « troubles de la lecture » ? Sur quoi te bases-tu ? Plutôt sur du quantitatif, du qualitatif...
O7 : Plutôt sur du qualitatif. Je regarde de quelle manière l'enfant réagit face à l'écrit, s'il réfléchit et aussi pourquoi il fait les fautes que je constate.

E8 : Alors maintenant, nous allons parler un peu de l'utilisation des outils d'évaluation c'est-à-dire des tests, des épreuves... Je vais te proposer des réponses qui ont été obtenues au questionnaire, qui ne sont pas forcément les tiennes mais sur lesquelles tu auras peut-être un avis à me donner. 96% des orthophonistes répondants disent que les outils d'évaluation que sont les tests servent à établir un diagnostic. Cependant, seuls 72% des répondants disent que ces outils servent à mesurer les performances de l'enfant. Donc ma question serait : à ton avis, quels autres renseignements que la mesure des performances peuvent apporter les tests pour aider au diagnostic ?
O8 : Les tests sont tellement réducteurs... (toute la réponse n'a malheureusement pas été notée).

E9 : 64% des personnes répondantes disent souvent respecter les consignes de passation des tests étalonnés. Est-ce que c'est ton cas ?
O9 : Au début de mon exercice, oui, mais maintenant rarement. Je n'ai d'ailleurs pas de tests pour le langage écrit. Je trouve que ça n'est pratiquement jamais adapté, que c'est long, contraignant. L'enfant est impressionné. Bref, je trouve que ça crée une situation artificielle.

E10 : Par exemple aussi, 50% des répondants disent fractionner les tests même si ça n'est pas prévu dans la consigne. Est-ce ton cas ?
O10 : Oui, je le fais aussi. Je ne fais jamais un test en entier, en général je ne fais qu'une épreuve.

E11 : Seuls 22% des répondants utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. Est-ce que toi tu l'utilises ?
O11 : Non car je déteste mettre des étiquettes. J'estime ne pas avoir besoin d'étalonnage pour voir qu'un enfant a un problème. Ça saute aux yeux, ça se sent ! Au début, c'est vrai qu'on tâtonne un peu mais bon, très rapidement on est capable de sentir ça.

E12 : Et que penses-tu de ce pourcentage ?
O12 : Je pensais qu'il y avait moins de monde qui respectait l'étalonnage !

E13 : 53% des répondants disent qu'un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme, obtenu aux tests, est le 1er ou le 2e élément incitant à proposer une prise en charge. Or, parmi ces orthophonistes, seuls 34% utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. Alors à ton avis, comment font les 66% restants pour déterminer un écart significatif des performances par rapport à une norme sans tenir compte de l'étalonnage ?
O13 : C'est une question d'honnêteté ! Ces orthophonistes déterminent un écart des performances par rapport à l'enfant lui-même, pas par rapport à la norme ! Ils tiennent compte de la moyenne et non pas de la norme !

E14 : Penses-tu comme 72% des répondants qu'il y a des tranches d'âge difficiles à tester ?
O14 : Non.

E15 : Concernant toujours les troubles développementaux de langage écrit, quels tests ou épreuves utilises-tu ?
O15 : Je n'en utilise pas.

E16 : 96 % des répondants utilisent comme outil d'examen un « mélange personnel ». Comment comprends-tu ce terme ?
O16 : Faire un mélange personnel, c'est choisir des épreuves en fonction de ce qu'on veut tester et de ce qui nous intéresse. C'est quelque chose qui n'est pas harmonieux : ça peut être des parties de tests mais aussi des choses qu'on a soi-même créées.

Transcription de l'intégralité de l'enregistrement.

E17 : Et pourquoi utilises-tu un « mélange personnel » ?
O17 : Je me connais moi et j'ai l'enfant en face de moi, donc je me dis, moi, je vais pouvoir lui apporter tout ça, je vais tester avec ce que je connais moi, je vais prendre les épreuves qui m'intéressent parce que je sais dans quoi je vais pouvoir l'aider, tout est personnel en fait. Maintenant la question est de savoir, est-ce qu'avec tout ça, j'ai de bons résultats ou j'en ai pas. C'est là qu'il faudrait qu'il y ait un étalonnage par quelqu'un d'autre et là j'aimerais bien que les enfants soient bilantés par quelqu'un d'autre, avec des tests objectifs, mais qu'on ne remette pas en question mon bilan ou ma manière de travailler. J'ai bien conscience que tout ce que je fais c'est personnel, mais j'y crois, et, je crois que ça donne des résultats, ce n'est pas une manière de faire ma tambouille toute seule et puis voilà, ou par esprit de contradiction, non c'est ma manière de faire, mais je veux bien après qu'on soumette tous les enfants que je suis à des tests pour voir si vraiment c'est efficace. Je pense qu'il faut quand même évaluer une certaine efficacité, parce que tout le monde ferait n'importe quoi.

E18 : Comment tu interprètes les résultats de l'enfant à tes épreuves personnelles ?
O18 : Je les interprète en me disant, bon il en est là , ça je vais pouvoir l'aider, ça je ne vais pas pouvoir l'aider, ça oui, il va rentrer dedans, ça non, il ne va pas rentrer dedans. La question de départ, c'est toujours « qu'est-ce que je peux faire pour lui ?» Quand j'ai fini le bilan avec les parents, je prends la liste

de tout ce que j'ai relevé et je sors tout ce qui ne va pas, et où je peux l'aider, et je demande aux parents s'ils ont envie que j'aide leur enfant.

E19 : Donc aussi, de la même façon, 36 % des répondants se créent leurs outils d'évaluation, comme tu dis le faire. Est-ce que le fait d'employer le terme « d'outils de mesure » te convient ?
O19 : Ce n'est pas un outil de mesure. Je ne sais pas ce que je mettrais comme terme, mais en tout cas, là du coup, c'est plus de la mesure, c'est de l'évaluation ; c'est peut-être la même chose pour toi, mais moi je ne mettrais pas le même terme.

E20 : Et pourquoi tu en es venu à créer tes propres outils ?
O20 : Parce que je n'arrivais pas à rentrer dans les outils des autres, je ne voyais pas la finalité et ma finalité à moi, elle était ailleurs. Ce que moi je voulais voir, je n'arrivais pas à le voir dans les épreuves des autres.

E21 : 68 % des répondants souhaiteraient que le domaine concernant le repérage et le dépistage des troubles du langage écrit soit développé dans la recherche. Est-ce que ce serait ton cas ?
O21 : Oui, c'est toujours bien d'avoir des outils d'évaluation, de recherche, parce qu'après ça permet de se positionner soi-même. S'il n'y a rien, on ne peut pas, on va dans le vide. Mais qu'il y ait des outils, je trouve ça bien, parce que j'arrive à me dire « ça je n'en veux pas », ou bien « je vais m'en inspirer », ou « je vais le retravailler », ou encore, « ça j'en veux bien et je vais me l'approprier ». C'est bien qu'il y ait des choses, pour que je puisse me les approprier, après les avoir personnalisées, mais qu'on ne me les impose pas.

E22 : Par ailleurs, au travers des réponses au questionnaire, les termes d'« activités métacognitives et métalangagières » apparaissent mal connus par les orthophonistes libéraux. Est-ce que ce sont des termes que tu connais ? Que tu emploies ?
O22 : Oui, je connais, mais je ne les emploie pas.

E23 : Tu pourrais éventuellement les définir ?
O23 : / Méta, dans ma tête, c'est tout ce qui est autour. C'est prendre du recul par rapport au langage. Mais je me trompe peut-être, je ne sais pas.Ça ne me parle pas énormément.

E24 : Ça consisterait, par exemple, à demander à l'enfant, qu'est-ce que c'est que lire, à quoi ça sert, comment il fait pour lire.
O24 : Oui, oui, c'est des choses que je fais. Mais je ne mets pas ces termes.

E25 : Tu les fais lors d'un bilan initial, par exemple ?
O25 : Oui, c'est systématique. En fait, quand je fais le bilan, c'est pareil, je parle beaucoup, beaucoup avec l'enfant. Je ne fais pas que les épreuves, je n'arrête pas de lui poser des questions, sur tout et rien et en même temps sur ça en particulier, comment il lit, qu'est-ce qu'il lit, est-ce qu'il aime bien ça, est-ce qu'il lit le programme TV , enfin tout ça . Il a l'impression qu'on converse mais moi je vois comment il se positionne par rapport à la lecture.

E26 : Concernant maintenant la prise en charge, est-ce qu'il t'arrive d'estimer qu'une prise en charge orthophonique n'est pas nécessaire ? Et dans ce cas pourquoi ?
O26 : Oui, oui, très souvent. Parce que pour moi, c'est une question de temps, oui, l'enfant n'est pas dans la norme. Ça arrive souvent au CP, des gens qui consultent pour un problème de dyslexie, en janvier, février, alors je dis que c'est une question de temps, parce que je vois si la conscience phonologique est là, s'il a compris le rapport entre ce qui est dit et écrit, comment il gère tout ça, donc c'est au cas par cas. Et en fonction de ça, je dis des fois que l'on va attendre 5 –6 mois et si dans 5 –6 mois ça ne va pas mieux, vous reviendrez. Ça m'arrive très, très souvent de faire des bilans sans rééducation.

E27 : Si ça ne va pas, est-ce que tu estimes que la prise en charge est nécessaire ?
O27 : Oui, bien sûr, il y a des fois où la prise en charge est nécessaire. Je fais toujours le bilan avec les parents à côté. Et, il y a aussi l'attitude des parents par rapport à l'enfant. Quand je vois que les parents n'ont pas besoin de moi, eh bien je ne me mets pas au milieu, je donne 2-3 conseils et je leur dis qu'ils

peuvent m'appeler ou me laisser un message et que je peux faire ça de loin aussi, que je suis toujours là pour expliquer. Donc, si je vois que les parents et l'enfant peuvent gérer, je ne me mets pas au milieu.

E28 : Quand tu prends en charge un enfant de CP, quels sont, pour toi, les signes alarmants ?
O28 : Pour moi, c'est un enfant qui n'a pas compris qu'il y a un rapport entre ce qu'on dit et ce qu'on écrit, ça c'est un signe vraiment alarmant. Un autre signe c'est quand il est incapable d'entendre que dans « fourmi », on entend i, par exemple au CP. Ou encore, qu'il lit globalement un texte appris à l'école et quand on va sortir un mot, il n'en comprendra pas le sens dans un autre contexte. Ça veut dire qu'il n'a pas compris le codage et ça c'est un signe alarmant.

E29 : Et quand une prise en charge n'est pas nécessaire, comment tu l'expliques aux parents ?
O29 : Je dis que soit il n'y a pas de problème, qu'il est dans la norme, soit qu'il y a 2-3 petites choses à faire et je leur note et qu'ils vont essayer de les faire et si ça ne va pas mieux, ils reviennent.

E30 : Est-ce qu'il t'arrive de proposer d'autres alternatives.
O30 : Ici, non. Quand j'étais en région parisienne, oui. Parce que c'est une question de lieu. En région parisienne, il y avait la psychologue à côté, enfin, il y avait tout ce qu'il fallait, mais ici, tout devient un monde. Aller chez le psychologue, déjà la mentalité n'est pas du tout la même.Pour parler de psychologue ou de psychiatre, il faut beaucoup plus de temps, je ne peux pas en parler au bilan. Ce que je pouvais faire à Evry, je ne peux pas le faire ici, parce que les mentalités ne sont pas les mêmes et que les gens vont se braquer. Il faut faire les choses avec plus de feeling. Si, ça m'arrive quand même ici d'envoyer chez la psychomotricienne, quand il y a une dysgraphie.

E31 : Concernant maintenant un domaine plus vaste, plus large, tout ce qui se traite au niveau de la Sécu, tout ce qui est demandé aux orthophonistes : alors, parmi les répondants au questionnaire, 74 % connaissent l'ANAES. Est-ce que tu connais ? Il s'agit de l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé.
O31 : Non.

E32 : Non ? C'est une agence qui a édité des indications concernant le langage écrit chez l'enfant, mais bon seuls 24 % des répondants en tiennent compte . Sinon, en tant qu'orthophoniste libérale, tu as dû recevoir une plaquette de l'Assurance Maladie te proposant de signer un « contrat de bonne pratique ». Je voulais savoir si tu en avais pris connaissance et ce que tu en pensais ?
O32 : Souvent je fais le lapsus « bonne pratique », « bonne conduite », c'est parce que dans ma tête, j'ai l'impression de retourner au primaire, avec un bulletin et une bonne note à la fin ! Je trouve ça vraiment infantilisant et irrespectueux pour les orthophonistes. Je trouve que, enfin je ne sais pas, peut-être qu'il y a des orthophonistes en qui on ne peut pas avoir confiance, mais pour moi ce manque de confiance me met hors de moi, parce que je fais ce boulot-là parce que je l'aime, je ne voulais rien faire d'autre, et les gens qui viennent chez moi, je les aime aussi, et que je ne supporterais pas d'être malhonnête avec eux, ou de ne pas faire du mieux que je peux. Alors ce contrat de bonne pratique, je trouve ça odieux ! Evidemment que je vais bien pratiquer, même si je ne signe pas. J'ai pas besoin de signer un contrat pour pratiquer du mieux que je peux. Vraiment, ça me vexe. En plus, la Sécurité Sociale m'a contactée pour me dire « mais il y a 600 € à la clé », alors j'ai trouvé ça encore plus odieux, parce que je me suis dis, non seulement on nous propose ce truc, mais en plus on nous récompense si on le signe. C'est vraiment infantilisant. On nous dit « travaille bien, signe ton truc, et tu auras des euros à la fin ». Je n'arrive pas à entrer là-dedans. Ça me rend triste. Si l'orthophonie ça devient ça, je crois que je ne ferai pas long feu.

E33 : Et que penses-tu, du fait d'évaluer l'impact d'une formation obligatoire sur la pratique professionnelle ?
O33 : Je trouve ça idiot.. Si on est un orthophoniste honnête, on va se former, on va se renseigner , mais se renseigner, se former, ça ne veut pas forcément dire aller à la formation, tel jour, à tel endroit, avec telle personne. Chacun se forme comme il veut. Si on part du principe qu'un enfant accède au monde écrit en fonction de ce qu'il aime, je trouve qu'on se forme aussi comme on aime. Moi, je trouve qu'il y a des gens qui aiment bien se former en faisant des stages et puis d'autres qui préfèreront se former en se documentant sur internet, ou dans les bibliothèques. Chacun se forme comme il veut et tu peux aussi te

former en discutant avec des collègues et c'est tout aussi formateur. Je ne vois pas pourquoi, il y aurait la formation qui est valable parce qu'elle est dispensée par Madame MACHIN.qui a fait tel truc, mais on ne sait pas d'où ça vient cette capacité, elle ne l'a peut-être pas plus qu'une autre et cette formation-là est valable et toi ta formation, parce que tu vas acheter tel bouquin, ne sera pas valable. Non, ça me paraît irrespectueux aussi. Mais, c'est sûr, qu'il y a formation et formation dans le respect de la déontologie de la profession. Voilà.

E34 : C'est mis en place pour éviter les abus.
O34 : Oui, c'est vrai qu'il y a des dérives, mais ça ne mettra pas du tout à l'abri des dérives, de toutes façons. J'y crois pas.

E35 : Tu penses que ceux ou celles qui ne se forment pas actuellement, n'iront pas se former par la suite ?
O35 : Se former, c'est une volonté, c'est pas parce qu'on va faire une formation sur un truc, qu'on va être formé. J'ai un exemple tout simple, vraiment tout simple et qui est très personnel, mais ça ne fait rien, parce qu'il m'éclaire beaucoup dans ma pratique orthophonique, c'est que quand j'étais au début, enfin au début où je travaillais, je travaillais dans un IME aussi. Dans ce cadre, on m'a envoyée me former sur la trisomie 21, donc, j'y suis allée et j'ai appris plein de choses. Ensuite, j'ai eu un enfant trisomique, eh bien je me suis vachement plus formée sur la trisomie 21 et j'ai vu les choses tout à fait autrement. Pourquoi ? Parce que là j'y avais mis ma volonté, ma tête et mon cœur, et du coup quand j'ai des parents d'enfants trisomiques qui viennent, je suis vraiment formée sur la trisomie. J'ai beaucoup plus appris dans tout le reste que pendant cette formation. Mais bon, je ne dis pas que les formations sont nulles, attention...Il y en a que j'aurais envie de faire, si j'habitais dans un endroit moins paumé et que ce soit plus facile, il y a des trucs qui m'intéresserait vraiment . Par exemple XXX ou des choses comme ça. J'aimerais bien les faire, là c'est des techniques qu'on apprend. Sinon, il y en a d'autres qui ne m'attirent pas et qu'on les rende obligatoires, ça me désole.

E36 : Et le fait d'évaluer justement l'impact d'une formation, qui serait obligatoire, sur la pratique ensuite ?
O36 : Oui, alors si on fait une formation obligatoire, qu'on évalue, qu'on en voit les effets au moins, qu'on fasse pas le travail à moitié.

E37 : Sinon, parmi les répondants au questionnaire, 28 % souhaiteraient que se développent des évaluations des techniques de rééducation. Est-ce que ce serait ton cas ?
O37 : Qu'on évalue les techniques de rééducation, oui ça ce serait bien, oui. Mais, pas qu'on évalue un état, mais une évolution, qu'on évalue les progrès. Ca, ça me semble beaucoup plus parlant que d'évaluer un enfant. Donc, qu'on évalue les progrès que l'enfant a fait.

E38 : Et en quoi ça te paraît intéressant ?
O38 : Eh bien, c'est aux fruits qu'on reconnaît l'arbre*(rire)* ! Voilà.

E39 : Parmi les répondants, 7 % souhaitent voir être mis en place une harmonisation du nombre de séances de rééducation et de leur fréquence, c'est-à-dire, pour telle pathologie un certain nombre de séances et à telle fréquence. Qu'en penses-tu ?
O39 : Vis à vis de tout ce que j'ai dit *(rire)*, je ne suis pas d'accord, pas d'accord, c'est au cas par cas. C'est des êtres humains que l'on a en face de nous et je ne sais pas, on n'y pense jamais, enfin, on y pense rarement. Je trouve que les gens qui font des recherches l'oublient. Ils sont plus dans le truc et ils oublient qu'en face d'eux, ils ont des enfants.

E40 : Est-ce que tu serais favorable à une harmonisation du bilan du langage écrit ?
O40 : S'il faut pour la Sécu, pour qu'elle fasse des statistiques et tout ça, oui, s'il faut le faire, je m'y plierai, je ferai deux bilans, en fait, j'en ferai un pour la Sécu et un pour moi. Je comprends qu'il y ait besoin d'une évaluation objective, je comprends qu'il faut un espèce de contrôle, que tout le monde ne fasse pas n'importe quoi et qu'on parte dans des dérives complètement folles, comme pour la psychologie. Est psychologue qui veut et après, il y a tout et n'importe quoi. Je comprends que pour l'orthophonie il y ait un tronc commun et que c'est vrai que c'est une garantie. Il faut relativiser tout ce que

j'ai dit, et par rapport à ça je suis d'accord et s'il fallait avoir un bilan obligatoire et tout ça, au fond, je le ferai, mais on ne m'empêchera pas de faire, moi, mes trucs à côté, sinon j'arrêterais.

E41 : Et tu serais favorable à une harmonisation de quel ordre ?
O41 : Euh / Je me suis souvent dit, on va peut-être en venir à ce que pour un trouble du langage écrit, on ait telle batterie de tests obligatoires à passer, avec tel étalonnage et puis avec un truc vachement mécanique, un peu comme quand on emmène sa voiture chez le garagiste et puis qu'il dit, c'est tel défaut. Une analyse très froide, très mécanique.

E42 : Et ça, ça te conviendrait ?
O42 : Non, honnêtement, non, ça me ferait du boulot en plus, s'il faut le faire, je le ferai parce que je comprends. Je le ferais pour continuer à être conventionnée, mais sinon...ça ne m'apportera rien. Moi, je travaille très personnellement et je comprends que ça puisse faire peur, donc je suis prête à rassurer et à faire ce qu'il faut pour rassurer.

E43 : A propos de le recherche actuelle concernant spécifiquement les troubles développementaux du langage écrit, te tiens- tu au courant de ce qui se fait ?
O43 : J'aimerais bien, oui, mais je n'ai malheureusement pas beaucoup de temps, mais j'aimerais bien pouvoir avoir des publications, sous forme de petits articles pour nous mettre au courant. Ça ce serait super, et je trouve que la véritable formation serait là. Pourquoi attendre d'aller un jour et qu'on nous assène tout un tas de trucs, les dernières nouveautés en 1 ou 2 jours, moi, ça me conviendrait mieux.

E44 : Tu penses que les revues qui existent ne répondent pas assez à ce besoin ?
O44 : Si, c'est vrai que... mais je trouve ça trop formel et ça ne donne pas envie de les lire.

E45 : Et par quel biais te tiens-tu au courant ? Tu es syndiquée ?
O45 : Syndiquée, oui. Abonnée, non.

E46 : Est-ce que les données de la recherche dont tu peux avoir connaissance font évoluer ta pratique ?
O46 : Oui, notamment en neurologie. Tout ce qui concerne le fonctionnement neurologique. Ça ça fait vraiment, chaque fois, qu'il y a un article, j'essaie de comprendre et j'essaie dans ma rééducation de voir comment je peux l'introduire, comment je peux utiliser ça.

E47 : Est-ce que tu estimes que la recherche répond à tes besoins dans ta pratique ?
O47 : // L'ennui avec la recherche c'est que ce n'est jamais fini et que ce qui vient d'être découvert, est-ce que c'est vrai ? On n'a pas le recul suffisant, c'est toujours que des pistes et je ne voudrais pas mettre toute ma foi là-dedans, parce que je sais que dans 10 ans, on pourrait nous dire, « ah, oui on avait dit ça, mais finalement, on avait oublié ça... ».

E48 : Qu'est-ce que tu penserais d'un pôle de recherche orthophonique ?
O48 : Ça ce serait bien. Oui, ce serait bien, pour pouvoir se positionner, se dire eh bien, tiens, il y a telle base et moi, qu'est-ce que j'en fais ? Pour moi, la recherche, c'est une base à la réflexion personnelle. Et s'il n'y a pas cette base, on réfléchit moins vite et moins.

E49 : Qu'est-ce que tu penses que ça pourrait apporter de plus, par rapport à ce qui existe maintenant ?
O49 : Ce que j'aimerais, c'est que ce pôle de recherche soit interactif, c'est-à-dire que l'on puisse amener nos questions, amener nos hypothèses et qu'il y ait des gens dans ce pôle de recherche qui ne soient pas enfermés dans une bulle, qu'il puisse y avoir des échanges. Pour l'instant, je n'ai pas cette image de la recherche, il y a des gens à droite et à gauche qui recherchent et il n'y a rien d'organisé. S'il y avait un truc qui centralise, oui ça, ça me plairait bien.

E50 : Voilà, j'ai terminé avec mes questions. Verrais-tu quelque chose à ajouter ?
O50 : Oui, par rapport à ce que je disais, parce que quand je m'entends parler, je me dis, je vais donner l'impression de tout et n'importe quoi, et c'est pas ça. Je suis excessive dans tout ce que je dis, parce que

je trouve que de plus en plus on étalonne et on réduit, enfin tout devient carré et ça, ça me fait peur, et du coup, je deviens excessive. C'est une réaction. Je pense qu'au fond, il faut des soupapes de sécurité, que l'orthophonie ne dérive pas dans n'importe quoi, et c'est pour ça que je tiens à revenir sur ce que j'ai dit. S'il y avait un étalonnage obligatoire et des tests obligatoires, ce ne serait pas forcément une mauvaise chose, si ça permet d'éviter les dérives. Mais que ça ne nous empêche pas, nous, de mettre ce qu'on veut au-dessus. Ce qu'on doit garder en vue, c'est qu'un enfant doit progresser et qu'on doit l'aider dans ce sens.

E51 : Il vous arrive d'en parler entre collègues ?
O51 : Oui, ça arrive et aussi de mettre un article dans la FNO. C'est quelquefois de grandes discussions passionnelles, qui n'ont pas forcément de fondement. J'ai été étonnée de voir que tout ce qui se passe au niveau de la Sécu, que personne ne réagisse, que personne n'ose dire « non c'est pas ça l'orthophonie ». Personne n'ose taper du poing sur la table et dire « non, moi, je ne rentrerai pas là-dedans, non votre contrat de bonne pratique, je ne le signerai pas ». Je trouve que tout le monde est soumis, ça parle, mais c'est tout. On est soumis à des gens qui pensent à notre place, et je n'ai pas envie qu'on pense à ma place.

E52 : Eh bien merci !

ENTRETIEN n°17

E1 : Comment pourriez-vous définir la notion d'évaluation en orthophonie ?
O1 : Tout dépend de ce qu'on veut évaluer. Si on veut évaluer les troubles que présente une personne qui vient me voir, ou si on veut évaluer la pratique, le travail et les résultats de l'orthophoniste dans son métier. Alors, je ne sais pas de quel type d'évaluation tu veux parler ?

E2 : Eh bien c'était pour savoir votre vision de l'évaluation.
O2 : Donc on peut évaluer les deux aspects Alors depuis que l'orthophonie existe, l'évaluation des troubles de la personne qui vient voir l'orthophoniste est le premier pas important, l'expertise incontournable, qui permet, d'une part de faire l'état des lieux, si on peut dire ça comme ça, avec la personne, voir quelles sont ses capacités, quels sont ses déficits et qui permet de bâtir tout le plan de rééducation. Donc, rééducation qui va être bâtie en fonction des déficits et des possibilités de la personne. Pour ça les orthophonistes ont inventé en 40 ans, cette année c'est l'anniversaire, les 40 ans du statut légal de l'orthophoniste, la loi du 10 juillet 1964. Donc en 40 ans et bien plus, les orthophonistes ont créé des batteries d'outils d'évaluation, des outils de bilan orthophonique, de plus en plus complexes, de plus en plus fins justement dans des domaines de plus en plus variés et qui touchent tous les troubles de la communication pour évaluer le plus précisément possible les difficultés et pour essayer de comprendre un petit peu ce qui se passe. Donc ça c'est un aspect de l'évaluation. L'autre aspect est relativement nouveau dans notre pays. Dans les pays anglo-saxons, c'est une notion qui existe depuis déjà bien plus longtemps, c'est l'évaluation de la pratique des professionnels de la santé, des médecins, et puis aussi des autres, et donc depuis une dizaine d'années, on commence à parler d'évaluation de la pratique et des résultats des professionnels de santé en France. C'est une notion qui perturbe un peu les mentalités, parce que malgré un système, c'est un peu un paradoxe, dans notre pays. On a eu jusqu'à présent, depuis la fin de deuxième guerre mondiale, un système très socialisé de protection sociale qui permettait, au fil des années, à toute la population d'accéder plus facilement aux soins et en même temps, on a laissé dans ce système une grande liberté, en particulier aux acteurs, aux professionnels de la santé, pour faire un peu ce qu'ils voulaient, comme ils l'entendaient. Ceci sans qu'il y ait véritablement de protocole de soins harmonisés, sans qu'il y ait des consensus sur les pratiques, l'utilisation de telle thérapeutique, de tels médicaments, de tels traitements. Cette notion d'évaluation vient en premier lieu heurter ce sentiment de liberté qu'ont les professionnels de santé, d'individualisme, de liberté. Donc, quand on leur parle d'évaluation, ils entendent contrôle, quand ils entendent contrôle, ils entendent perte d'autonomie, de liberté, de faire ce qu'on veut. Alors, c'est un peu vrai que les gens faisaient ce qu'ils voulaient parce qu'il y avait de l'argent, parce qu'on ne comptait pas, et maintenant qu'il y a moins d'argent, on essaie de voir si l'argent qu'on dépense pour la santé est dépensé à bon escient, donc on va commencer à évaluer les pratiques, on va évaluer les médicaments, est-ce qu'il est utile ou pas utile, et puis on va dé-rembourser certains médicaments par exemple, alors ça va crisper. Tout le problème est de savoir si on dé-rembourse les bons médicaments inutiles, parce que en même temps il y a des enjeux économiques. Bon, ce n'est peut-être pas l'objet de la discussion. Les orthophonistes ont fait aussi ce qu'ils voulaient jusqu'à présent, avec peut-être un a priori favorable de la part du corps médical et de l'assurance maladie : c'est que globalement les orthophonistes sont honnêtes. Chaque fois qu'on a essayé de faire des contrôles sur les bilans, sur la rééducation, sur l'évaluation, on s'est aperçu qu'il y avait très peu de triche. Bon, ça ne veut pas dire qu'ils travaillent tous bien et puis qu'est-ce que ça veut dire travailler bien ? On sait que dans le domaine de l'orthophonie on est, si je peux me permettre cette métaphore, on est dans la haute couture, on ne fait pas de prêt à porter, un plan de rééducation type, pour un trouble type, c'est aberrant, parce qu'un trouble type ça n'existe pas, donc le plan de rééducation type n'est jamais adapté. Cependant, il peut y avoir des pistes qui peuvent être harmonisées, protocolisées, pour que l'on fasse un peu tous la même chose, et surtout que les patients, les enfants aient accès aux meilleurs soins, aux meilleurs moments. Meilleurs soins, qualifiés ainsi parce que ça correspond aux dernières recherches, derniers progrès des sciences du langage, des sciences médicales, etc. Moi, je ne suis pas contre l'idée d'évaluation, à condition qu'elle soit mise en place de manière intelligente avec les orthophonistes. Si l'évaluation est mise en place par des médecins qualifiés d'experts en évaluation, ça ne va pas aller du tout, parce qu'eux ont un schéma d'évaluation qui est médical et nous on n'est pas uniquement dans le domaine médical, on est dans des notions plus difficiles à évaluer, la relation, la psychologie, le sentiment qu'a le patient de souffrir, ou de ne pas souffrir,

comment nous on réagit à ça, quelle est sa demande de « guérison », suivant son niveau socioculturel, son âge, quelle est l'exigence du patient de s'en sortir. Si je prends mon expérience qui m'a montré que l'exigence du thérapeute, de l'orthophoniste ne signifie rien. Bien sûr on a envie qu'il aille le plus loin possible, qu'il progresse le plus possible, mais le malade, lui, il a sa propre exigence. Si on prend une personne de 65 ans qui avait un niveau scolaire du certificat d'études et qui a fait une tumeur du cerveau, qui a été opéré et qui a des troubles aphasiques, elle a perdu par exemple la capacité de faire à manger, ou de calculer, ou de faire des mots croisés, ça ne va pas être du tout la même chose si tu as affaire, et c'est un cas que j'ai rencontré, à un médecin spécialiste de 50 ans, en pleine force de l'âge, en pleine maîtrise de son exercice, en plus un excellent médecin, qui a une tumeur au cerveau et qui du jour au lendemain, ne peut plus travailler, ne peut plus jouer au bridge, ne peut plus lire les romans de littérature contemporaine américaine alors que c'était sa passion, ne peut plus conduire sa voiture. Donc lui, quand il viendra en rééducation, il ne va pas avoir la même demande de récupération de ses pertes de communications, de langage, que la personne de 65 ans. Donc, a priori, il n'y a pas la même exigence d'objectifs à atteindre, mais il y a la même exigence pour le thérapeute de moyens à mettre en œuvre pour satisfaire les besoins du patient. Voilà, on est donc dans des domaines pas objectivables très facilement, c'est pas pareil que de mesurer l'effet d'une molécule chimique sur tel virus, ou telle bactérie, ou telle maladie. Donc l'évaluation, si elle nous est imposée par des experts qui n'y connaissent rien en orthophonie, ce sera une aberration et ça ne sera pas accepté par la profession. En revanche, si on explique bien les choses, et, si des orthophonistes participent à la mise en place de ces critères d'évaluation, il n'y a pas de raison qu'on n'entre pas dans ce système-là.

E3 : En ce qui concerne l'évaluation du patient qui vient vous voir, est-ce que pour vous c'est la même chose, l'évaluation et le bilan ?

O3 : Le bilan, ça va être l'outil, tout ce que j'ai concrètement à ma disposition, pour évaluer le déficit, c'est plus des tests, des protocoles, un interrogatoire serré, tandis que l'évaluation ça va être à partir du résultat que j'ai recueilli, des possibilités, des productions du patient, eh bien évaluer quelle est la gravité de ses troubles, mais aussi de ses possibilités. Donc l'évaluation je la vois davantage comme un projet, alors que le bilan serait l'état des lieux. Pour ma part, je travaille beaucoup en cancérologie, lorsque je vois arriver un laryngectomisé qui a 70 ans, avec sa femme, la première fois, le bilan est vite fait, parce que je sais qu'il y a des séquelles chirurgicales, je sais ce qu'il ne peut plus faire, je vais essayer de voir quelles sont ses possibilités motrices, comment il comprend ce que je vais lui demander. Mais l'évaluation ça va être davantage de comprendre cette personne dans son contexte et de mesurer le handicap pour voir où sont mes priorités dans la rééducation. Alors, est-ce que c'est d'abord l'aider à récupérer une bonne déglutition, pour qu'il puisse se nourrir parce qu'il est attaché à ça ou est-ce qu'il faut que je lui donne rapidement les moyens de communiquer chez lui, parce que le trouble de la communication dans la famille pose des problèmes psychologiques ? L'évaluation va donc concerner pour moi la compréhension de la personne dans son milieu, dans sa famille, dans sa profession éventuellement, pour essayer de voir ce que je peux fixer comme objectifs, avec des limites ou pas. Tandis, que le bilan, c'est l'acte de diagnostic précis qui va me donner une image des déficits, des troubles et encore des possibilités de la personne. Voilà, je vois ça comme ça.

E4 : Est-ce qu'à l'issue d'un bilan, vous dites que vous posez un diagnostic, ou vous n'aimez pas ce terme et vous lui préférez celui de synthèse ?

O4 : Le terme de « diagnostic » ne me pose absolument pas de problème. Je l'utilise et je me suis battu pour qu'il soit reconnu des orthophonistes parce qu'il n'y a pas de raison qu'un terme soit réservé à une seule discipline ou une seule profession. D'ailleurs, on parle bien du diagnostic du plombier quand tu as une fuite chez toi ! L'orthophoniste quand il dit "vous avez tel trouble, ça s'appelle comme ça, et on peut faire ceci ou cela pour essayer de..." eh bien ça s'appelle un diagnostic.

E5 : La NGAP stipule que les orthophonistes sont habilités à conduire des « rééducations des pathologies du langage écrit ». Qu'est-ce que vous comprenez par « pathologies du langage écrit » ?

O5 : Le mot « pathologie », c'est un terme qui traditionnellement est réservé à la médecine, ça signifie, enfin on peut mettre une équation avec maladie. Est-ce qu'on peut dire qu'un trouble spécifique d'apprentissage du langage écrit est une maladie ? J'en sais rien, en revanche, l'utilisation du terme « pathologie », peut permettre de clarifier les choses entre ce qui est du domaine de l'orthophonie et du

domaine du pédagogique uniquement. Donc à partir du moment où on va dire « pathologie du langage écrit », on identifiera les choses comme étant du ressort de l'orthophoniste ou du psychiatre, etc. en tout cas du médical. Maintenant, le mot « pathologie » en lui-même me paraît un peu lourd, un peu fort, un peu chargé sémantiquement, moi, j'ai toujours préféré utiliser « troubles du langage écrit », parce que c'est pas exactement des maladies. Quand on a affaire dans d'autres domaines de l'orthophonie à des maladies, on est plutôt dans les séquelles d'une maladie, on est dans la réhabilitation, dans la remédiation, dans l'aide, éventuellement dans la compassion pour accompagner un malade cancéreux, qu'on a rééduqué, et qu'on sait être en phase terminale, donc on va continuer à le voir parce qu'il a besoin de venir, qu'il a besoin de communiquer et moi j'accepte ce travail-là, je l'assume totalement et je n'ai jamais eu de problème avec l'assurance maladie et le jour où j'en aurai, je me défendrai, c'est un accompagnement compassionnel. On est, ou on n'est pas dans la pathologie, mais on est dans l'humain, et ça c'est un des aspects qui va nous gêner le plus si on revient à la notion d'évaluation. C'est peut-être aussi quelque chose qui est très négligé, ou pas assez reconnu dans le domaine médical en général, c'est l'abord humain. Ca, moi, j'y tiens absolument, et je regretterais que les orthophonistes ne deviennent que des techniciens et oublient cet aspect là. Ça demande un engagement des thérapeutes, et souvent les gens ne veulent pas souffrir avec leur patient. Il faut accepter de s'engager.

E6 : Est-ce que vous connaissez les termes de « troubles spécifiques » et « troubles secondaires » ? Comment pourriez-vous les définir ?
O6 : Bien sûr que je connais ! Moi, j'ai toujours eu des difficultés pour me prononcer si les troubles étaient spécifiques, c'est-à-dire, primaires ou s'ils étaient secondaires à quelque chose d'autre en particulier. Moi je suis d'une génération où la psychanalyse, où la psychologie avaient énormément d'importance dans toutes les explications de tous les troubles fonctionnels dans le développement de l'enfant. J'ai travaillé avec des pédopsychiatres, des psychanalystes pendant longtemps. L'expérience m'a prouvé que si les explications sont très séduisantes et très riches, dans la pratique c'est un petit peu plus difficile. Dire qu'un gamin a des troubles d'orthographe, dysorthographie, parce qu'il n'accepte pas la loi du père à la maison, intellectuellement, c'est intéressant, mais dans la réalité, c'est un peu différent . Donc une psychothérapie pour apprendre à respecter le père, ça ne va pas lui donner les moyens de corriger son orthographe, alors qu'il a un trouble spécifique de l'apprentissage de l'orthographe. Donc, primaire ou secondaire, pour moi, c'est un débat qui est vain. Ce qui est important, à mon sens, c'est que l'orthophoniste identifie le mieux possible le trouble de l'enfant et sache lui-même comment il se situe par rapport à çà., c'est-à-dire, est-ce que c'est son boulot, ou ce n'est pas son boulot ? S'il pense que c'est son boulot, il doit le faire, s'il pense que ça relève d'autres professionnels, ou d'autres instances, il ne doit pas le faire. Un gosse qui est considéré comme nul parce qu'il n'est pas compris, il va baisser les bras, il va se dévaloriser, se mésestimer, et il n'aura plus envie de s'en sortir, alors, c'est secondaire ou pas secondaire, je ne sais pas ? En tout cas, c'est une conséquence.

E7 : Concernant l'utilisation des outils d'évaluation (tests, épreuves...) je vais vous proposer des résultats qui ont été obtenus en réponse au questionnaire. Alors 96 % des répondants disent que ces outils servent à établir un diagnostic. Cependant, 72 % des répondants disent que ces outils servent à mesurer les performances de l'enfant. En fait, à votre avis, quels autres renseignements que la mesure des performances peuvent être apportés par les tests ?
O7 : Nous apporter des informations sur le comportement de l'enfant pendant les tests, c'est-à-dire, comment il se bat, lui, avec ce qu'on lui propose, quelle méthode il utilise, quelles stratégies pour essayer de réussir ou de ne pas réussir, ça c'est une information importante. Le fait que ça ne donne pas à 100 % la réalité du diagnostic, enfin des troubles, c'est normal. La première fois, le gamin est en territoire inconnu, avec une personne qu'il ne connaît pas, avec une charge émotionnelle, ou une charge de souffrance plus ou moins grande, que nous ne mesurons pas non plus et peut-être avec des pressions des parents. Souvent on entend, « mais si, tu sais le faire à la maison ! Allez, fais-le ! » et dans ce cas j'évacue le parent, parce que le gamin ne peut pas s'en sortir. Donc, le test ou l'utilisation de l'outil, c'est toujours à manier avec précaution, c'est comme un explosif . Ça nous donne une idée de ce qu'il sait faire, mais il est plus ou moins dans de bonnes conditions pour le faire. Un gamin qui est en échec, et il vient pour qu'on essaie de voir d'où vient cet échec et ce qu'on va pouvoir faire, c'est une situation de stress pour lui. Et quand on a affaire à des gens qui sont en demande énorme apparemment, « Ça fait des mois que j'attends de venir voir », « enfin j'ai accès à un orthophoniste », « Vous allez pouvoir sauver mon gamin », c'est très suspect aussi, parce que tu apparais comme la personne providentielle, le

magicien qui va résoudre tout. Quand on commence, on n'a pas forcément tout ça à l'esprit. L'essentiel, il faut toujours garder à l'esprit que l'on doit rester humble, parce qu'on arrive à faire que ce que l'on peut avec ce que l'on est soi et avec ce que sont les autres devant nous.

E8 : Sinon, 64 % des répondants disent souvent respecter les consignes de passation des tests. Est-ce que c'est votre cas et pourquoi ?
O8 : Quand je fais passer des tests qui sont étalonnés, et dont le résultat demande une rigueur, je respecte les conditions. Maintenant, quand ce sont des tests qui ne sont pas étalonnés, je fais comme je sens. Mais si je fais une leximétrie, par exemple, rigoureuse, je respecte les consignes, sinon, ça ne sert à rien. Il faut pouvoir prouver et analyser.

E9 : Par exemple 50 % des répondants fractionnent les tests. Est-ce que ça vous arrive, éventuellement ?
O9 : Oui, ça m'est arrivé. D'abord, on est parfois obligé de fractionner parce qu'on n'a pas le temps dans la première séance de bilan de tout faire passer parce que c'est long et que le gamin en a marre, et nous peut-être aussi. Puis parfois, il y a des choses que l'on n'a pas besoin de faire passer tout de suite, mais qui se trouvent dans la batterie du test et que l'on verra plus tard. Il ne faut pas oublier que les tests qui sont en vente sur le marché sont fabriqués, la plupart du temps, par des non-orthophonistes, par des laboratoires de psycho, etc., et qu'eux ont des exigences, une culture, des habitudes, ils ne cherchent pas la même chose que nous. Ca, ce sera résolu le jour où il y aura beaucoup plus d'orthophonistes qui feront de la recherche et créeront des outils d'orthophonie. Les chercheurs devraient avoir un pied dans la réalité, et avoir affaire à des gens et pas seulement à des troubles.

E10 : Seuls 22 % des répondants utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. Est-ce que c'est votre cas ?
O10 : Je ne sais pas si je suis dans les 22 %. Ça ne m'étonne pas trop. Ça correspond à ce que je disais avant sur l'importance de l'humain, parce que même si on travaille avec des outils, sur les sens auditif, visuel, etc., on ne peut pas se limiter à du technique parce que faire travailler un gamin, c'est aussi du relationnel. Donc, ça ne m'étonne pas trop que l'on n'utilise pas systématiquement les résultats, parce que ça ne veut rien dire ; si le gamin échoue, on peut se dire qu'il n'était pas bien ce jour-là, qu'il était stressé et pas au maximum de ses possibilités. Il y a l'importance du facteur humain. Pour moi, c'est positif, ça veut dire que les orthophonistes ont conscience que l'on ne peut pas se limiter à des aspects techniques, à des mesures très précises de performances. Ce n'est pas ça.

E11 : Est-ce que vous pensez, comme 72 % des répondants, qu'il y a une tranche d'âge difficile à tester ?
O11 : Cette question m'étonne. C'est sûr que c'est plus difficile avec des petits. Ça dépend quels petits. Ça dépend aussi du fait que si la mère, ou les parents sont là ou pas là. Mais dire que systématiquement certaines tranches d'âge sont plus difficiles à tester ? J'ai pas envie de dire oui. C'est toujours du cas par cas, il peut y avoir des ados qui sont très difficiles à tester et d'autres ados très faciles. Je ne peux pas répondre systématiquement à ça. Je suis même étonné que la question ait été posée.

E12 : Concernant les troubles développementaux du langage écrit, quels tests ou épreuves utilisez-vous ? Et comment, les avez-vous choisis ?
O 12 : Je les ai choisis au fil des années, d'abord en fonction de ma formation initiale et petit à petit parce que je bouquinais, et j'ai suivi des formations continues,etc. Donc, j'utilise souvent , en fait pas souvent, parce que j'ai une pratique particulière, j'ai 65 % d'adultes et sur ces 65 %, j'ai 80 % de cancérologie, le reste de neuro. Donc les retards de LO ou les troubles du langage écrit, je n'en ai plus beaucoup, depuis 10 ans, on va dire, mais j'utilise LMC, la BELEC. Autrement j'utilisais systématiquement, depuis le début, les tests Borel, Girolami pour la lecture, Borel pour la dictée. J'utilisais aussi de temps en temps, pour avoir une mesure des performances, la relation vitesse, le nombre d'erreurs, « l'Alouette », c'est de la leximétrie pure, c'est un peu spécial comme test, parce que c'est pas du français. C'est à peu près tout.

E13 : 96 % des répondants utilisent comme outil d'examen un « mélange personnel ». Comment comprenez-vous ce terme ?
O13 : Oh oui, oh oui ! Eh bien je te l'explique par la même réponse que tout à l'heure. C'est que ces tests-

là, par exemple les Borel qui ont été créés depuis les années 50, ce sont des tests qui essayaient d'évaluer certains aspects du langage écrit donc, il n'y a pas un test universel qui englobe tout. Les seuls qui essaient d'englober plus largement, ce sont des tests de psychologues et ceux-là, ils ne sont pas adaptés, donc c'est normal que l'on utilise les bouts qui correspondent à ce qu'on cherche. On utilise des bouts de tests parce qu'on a besoin de tel outil. Ça dénote que les orthophonistes sont ingénieux et créatifs, ils vont se servir de ce qu'ils ont besoin !

E14 : Comment se fait votre interprétation des résultats ?
O14 : Je ne comprends pas la question.

E15 : Est-ce que vous avez, par exemple, une échelle quantitative, ou est-ce que c'est une interprétation qualitative ?
O15 :Toujours qualitative. Mais pour certains tests, on peut avoir une mesure quantitative, on va dire le gamin a une capacité de lecture de niveau de CE2 janvier, alors ça veut dire quoi ? C'est une moyenne statistique, qui a été évaluée quand ? Il y a 10 ans, 20 ans ? Donc, il faut toujours se méfier du quantitatif. En revanche, le qualitatif est beaucoup plus intéressant pour nous, parce que justement, c'est lui qui nous guide, c'est lui qui nous permet de faire notre plan de rééducation, on sait dans quel domaine qualitativement la personne est troublée, est en déficit, en défaut, en souffrance, et c'est là qu'il faut travailler en premier. Donc le qualitatif est primordial. C'est évident, ça sert à quoi de savoir qu'il a deux ans de retard, par rapport à la moyenne statistique d'il y a 15 ans ? Sinon, à dire qu'il y a un retard, mais ça tout le monde le sait.

E16 : Sinon, 36 % des répondants se créent leurs propres outils d'évaluation. Est-ce que c'est votre cas ?
O16 : Si se créer nos propres outils d'évaluation, ça consiste à faire un patchwork, de morceaux de trucs qui existent, oui, ça a été mon cas, ce serait plutôt un « mélange personnel ». Maintenant créer mes propres outils, j'ai dû créer des tas de choses, mais j'ai jamais eu conscience de créer un outil propre d'évaluation. Je ne sais pas. Je crois que l'on est toujours obligé de s'adapter à la personne que l'on a face à soi. Par exemple, on commence à utiliser un test et puis, on voit qu'il est en échec, alors, on arrête tout de suite, ça sert à rien d'aller jusqu'au bout, pour lui dire « t'as tout échoué ». Par exemple, je fais passer les listes de logatomes, 1ère série de 2 syllabes, 2ème série de 3 syllabes. Quand je vois qu'il y a 50 % d'échec en 3ème syllabes, je vais pas poursuivre, parce que je le mettrais encore plus en échec. De là à dire que j'ai créé, je ne sais pas. Je vais répondre non, je ne pense pas. Créer un test ça demande du travail, ça demande de la théorisation, ça demande de l'expérimentation, ça demande un étalonnage.

E17 : 68 % des répondants souhaiteraient que le domaine concernant le repérage et le dépistage des troubles du langage écrit soit développé dans la recherche. Est-ce votre cas ?
O17 : Si je suis de cet avis-là ? Oh oui, tout à fait ! Je pense, j'ai participé à la mise en place de la prévention en orthophonie depuis début 1980, je pense qu'effectivement, on gagne tous à inventer de plus en plus d'outils et à former à développer le dépistage et le repérage des troubles le plus précocement possible, mais ça passe aussi par une information, d'abord des parents et puis de tous ceux qui côtoient l'enfant dans sa prime enfance. Donc, aussi bien les assistantes maternelles, les maîtresses d'école, les puéricultrices et aide puéricultrices, dans les crèches, les garderies, et puis dans les écoles maternelles, et puis dans les équipes de PMI, les équipes de santé scolaire ; qu'ils aient déjà une approche de formation pour dire « tiens ce gamin, il y a quelque chose qui ne va pas » et qu'ils sachent où l'orienter et comment proposer aux parents d'aller voir, tel ou tel praticien, ça c'est important. La prévention est avant le dépistage et elle passe par une élévation du degré d'information des gens. Voilà, ça c'est important.

E18 : Au travers des réponses au questionnaire, les termes « d'activités méta cognitives et métalangagières » apparaissent mal connus par les orthophonistes libéraux. Est-ce des termes que vous connaissez ?
O18 : Oui, ce sont des termes que je connais. Je les emploie rarement, j'ai toujours essayé dans mes comptes-rendus de bilan de ne pas trop employer de jargon. Mais, ça m'est arrivé de les utiliser exprès, pour clouer le bec, dans une négociation, une réunion, à des médecins qui voulaient faire croire qu'ils connaissaient quelque chose, alors que ce n'était pas le cas.

E19 : Est-ce que vous utilisez ce type d'activités auprès des patients, dans un bilan, par exemple ?
O19 : Oui pour ce qui est des activités, mais je n'utilise pas ces termes-là.

E20 : Concernant la prise en charge, est-ce qu'il vous arrive d'estimer, à l'issue d'un bilan de langage écrit, qu'une prise en charge orthophonique n'est pas nécessaire ? Et pourquoi ?
O20 : Oui, ça m'est arrivé, eh bien parce que j'estime que ça ne relève pas de l'orthophonie et que moi, je ne peux rien y faire. Alors, si c'est un cas où j'estime que moi en tant que personne je ne peux pas le prendre en charge, je l'adresse à un collègue, mais si j'estime que ça ne relève pas de l'orthophonie, je propose autre chose.

E21 : Que pouvez-vous être amené à proposer ?
O21 : Eh bien, suivant les cas, soit de dire que ça relève de l'école, et qu'il faut une prise en charge particulière de l'école, un suivi, un soutien à l'école, soit si j'estime qu'il s'agit d'une psychopathologie, je l'adresse chez un psychiatre, psychologue, soit si j'estime que c'est trop tôt pour que l'orthophoniste intervienne, je peux être amené à demander des examens complémentaires médicaux, chez le neuro-pédiatre, chez l'ORL, chez le neurologue, etc. avant d'intervenir, avant de me prononcer, j'ai besoin d'autres diagnostics à côté pour savoir si ça relève de l'orthophonie ou pas, ou alors je dis « il n'y a rien », je rassure les parents, et je dis que s'ils veulent dans 6 mois – 1 an on fait le point, ou bien « si vous voyez qu'il a des difficultés vous me rappelez », parce qu'il y a des parents, des mères surtout, angoissés.

E22 : Concernant l'harmonisation des pratiques, 74 % des répondants connaissent l'ANAES. Est-ce que c'est un chiffre qui vous étonne ?
O22 : Non, c'est bien. C'est bien. L'ANAES s'appelait avant l'ANDEM. Je connais bien parce que comme j'ai un engagement professionnel important, j'ai participé à la mise en place, aux premières réunions de l'ANDEM en tant que représentant des orthophonistes au niveau national. Donc, je connais tout ce qui s'est passé et comment ça s'est transformé en ANAES. Oui, 74 % je dis que c'est bien et ça m'étonne que ce soit autant, mais ça prouve que les orthophonistes lisent un petit peu la presse professionnelle et l'information et qu'ils essaient de savoir ce qui se passe.

E23 : 45 % disent avoir pris connaissance de ses indications concernant le langage écrit chez l'enfant . Est-ce que vous tenez compte de ces indications, en ce qui vous concerne ?
O23 : Oui, j'en tiens compte. Mais ça concerne surtout les médecins, et plus la société que les orthophonistes. Si vraiment les médecins et la société tenaient compte des recommandations de l'ANAES sur le langage écrit, les bilans seraient encore plus systématiques à 5 – 6 ans, ou 6 – 7 ans, donc, on remarquerait encore davantage le déficit d'orthophonistes en France. Beaucoup de professionnels ont eu peur, au début, que l'ANAES s'apparente à un flic, mais on constate que les recommandations sont assez larges.

E24 : Sinon, vous avez dû recevoir une plaquette de l'Assurance Maladie, vous proposant de signer un « contrat de pratique professionnelle ». Est-ce que vous l'avez signé et pourquoi ?
O24 : Je ne l'ai pas encore signé, tout simplement j'ai participé à l'élaboration de ce contrat de bonne pratique. On est en train de négocier avec l'assurance maladie l'évaluation du respect de ce contrat de bonne pratique et la circulaire de l'évaluation n'est toujours pas parue. Donc, en tant que responsable syndical, tant que la circulaire n'est pas parue, je ne signe pas. Sinon, ce contrat de bonne pratique, c'est la mise en pratique d'une nouvelle philosophie dans l'assurance maladie. On demande aux gens de s'engager, vers plus de qualité, alors ça peut gêner les orthophonistes qui disent on fait ça depuis toujours. Et, c'est vrai, on fait ça depuis toujours. Alors pourquoi ce contrat grâce auquel on aura 600 €, à la fin de l'année, si on le respecte ? C'est un moyen de valoriser la qualité, c'est tout. Et comme on risque de ne pas avoir de revalorisation de notre lettre clé, c'est un moyen de compenser un déficit de revalorisation en signant ce contrat de bonne pratique. Donc, dès que la circulaire paraîtra, moi je signe.

E25 : Que pensez-vous plus précisément du fait d'évaluer l'impact d'une formation obligatoire sur la pratique professionnelle ?
O25 : Dans la profession, d'après les statistiques, il y a 60 % des orthophonistes qui, chaque année, passent 1 ou 2 jours de formation continue. Dans toutes les professions médicales, c'est un record absolu, d'autant plus que jusqu'à ces dernières années, les orthophonistes payaient eux-mêmes leur

formation, le voyage, tout, l'inscription, les repas, l'hôtel, etc. C'est donc remarquable. C'est un pas vers l'obligation de formation continue. C'est contractuel, ce sont des formations continues qui sont mises en place conventionnellement avec la profession sur des thèmes qui sont contractuels. Moi, ça ne me heurte pas du tout, je suis pour ça. J'estime anormal, en revanche, que pendant toute une carrière, un professionnel de la santé ne soit pas obligé de remettre à jour régulièrement ses connaissances. Il y a une dizaine d'année, la revue « Prescrire », la seule qui soit indépendante a analysé des ordonnances médicales de médecins généralistes sur des pathologies tout venant, sur des rhino-pharyngites, etc. D'après les critères qu'ils avaient choisis, ils arrivaient à déterminer à 1 an près l'année de thèse du médecin, d'après sa prescription. Ça veut dire que lorsque tu as appris à prescrire il y a 30 ans, 30 ans après, tu prescris toujours pareil, alors que les choses ont changé. Ça c'est inadmissible. Bon, il faut donner les moyens aux gens d'aller en formation continue. Les gens ne doivent pas être perdants. Chez les salariés, le patron participe aux frais de la formation et le salarié y va sur son temps de travail. Donc, il faut trouver des compensations pour les professions libérales. S'il n'y a pas de contrôle, les gens ne se forment pas. C'est un contrat avec l'assurance maladie, les patients viennent chez toi, ils sont remboursés, ils ont besoin d'une garantie qu'ils seront bien soignés, toi, on t'accrédite pour que les gens viennent chez toi, donc, il faut que tu donnes, toi, la garantie que tu te formes. Moi, ça ne me choque pas du tout.

E26 : Et le fait d'évaluer l'impact d'une formation sur la pratique ?
O26 : Ça c'est normal aussi. Si tu n'évalues pas, ça sert à quoi ? Il n'y a pas de sanction. Et je ne sais pas si tu as vu le protocole d'évaluation, c'est vraiment léger. C'est normal. Tu remplis un questionnaire à l'issue de tes 2 jours de formation, où tu donnes ton sentiment sur la formation et tu as un questionnaire à 6 mois, où tu vas toi-même, subjectivement évaluer, si ce que tu as appris, 6 mois avant, ça te sert dans ta pratique. Donc, tu te sers d'un test que tu as appris à faire passer, ou tu te sers de notions nouvelles. Moi, ça ne me choque pas.

E27 : 28 % des répondants souhaiteraient que se développent des évaluations des techniques de rééducation. Qu'en pensez-vous ?
O27 : Ce chiffre est assez bas. Ça ne m'étonne pas, Je t'ai déjà donné des explications. C'est une notion nouvelle, qui est comprise davantage comme un flicage, comme un contrôle tatillon administratif que comme un moyen de permettre à tout praticien de continuer à évoluer dans sa pratique. Il faut qu'on l'explique comme ça, ça va prendre peut-être 10 ans et puis, les gens comprendront. Les professionnels de la santé en France sont très individualistes. Ils n'aiment pas qu'on regarde par la fenêtre ce qu'ils font, ils aiment bien que ce soit secret, ils n'aiment pas partager. C'est très difficile dans des réunions d'orthophonistes, d'obtenir que les gens disent ce qu'ils font. Dans des petits groupes de travail où les gens viennent pour partager, là il n'y a pas de problème, mais dans les réunions, ils n'osent pas dire ce qu'ils font. Soit ils ne savent pas dire, soit ils n'osent pas, soit ils ont peur d'être jugés, je ne sais pas. Ce n'est pas une pratique classique de dire ses difficultés, de partager, ou de dire ses réussites.

E28 : Est-ce que vous seriez favorable à une harmonisation du bilan du langage écrit ? Et, si oui de quel ordre ?
O28 : Qu'est-ce que ça veut dire l'harmonisation du bilan du langage écrit ?

E29 : Comment vous est-ce que vous verriez ça ?
O29 : Moi, je crois que l'harmonisation du bilan du langage écrit, elle est mise en place automatiquement, elle est induite par les recherches, les progrès, donc quand on a un nouvel outil, ou une nouvelle notion qui est mise en évidence, c'est normal que l'on se serve de cet outil, ou que l'on recherche cette notion auprès des patients, donc l'harmonisation va de fait. S'il s'agit de mettre un plan détaillé de tous les tests que l'on doit utiliser obligatoirement, là je ne suis pas forcément pour. Mais, qu'il y ait un cadre global qui soit harmonisé, même qu'il soit imposé, ça ne me choque pas. Mais ça va de soi. D'autant plus qu'on a obtenu une revalorisation un petit peu plus, qui met les orthophonistes dans un peu plus de confort, par rapport au bilan. C'est mieux payé qu'avant, avant c'était sous-payé. Quand on fait un vrai bilan de langage écrit correct, ça prend 1h 30 – 2 h, quand t'avais 200 balles, c'était moins cher que le plombier, donc maintenant, c'est un peu mieux payé, ça peut permettre aux gens de travailler mieux, s'ils ne trichent pas.

E30 : Concernant la recherche actuelle sur les troubles développementaux du langage écrit, est-ce que vous estimez qu'elle répond à vos besoins ?
O30 : La recherche ne répond jamais aux besoins *(rire)*, d'abord parce qu'il n'y a pas assez d'orthophonistes dans la recherche et tout simplement parce qu'il n'y a pas un accès automatique à l'université et plus globalement, c'est inquiétant parce que dans notre pays, on dévalorise de plus en plus tout le travail intellectuel que ce soit les chercheurs, les artistes, les profs. Pour que ça réponde mieux aux besoins, il faudrait qu'il y ait davantage d'orthophonistes dans les labos de recherche. Elle ne répond donc jamais aux besoins que l'on a sur le terrain, parfois, elle est en avance, parfois en retard.. Le lien entre la recherche et la pratique n'est pas du tout évident, parce qu'on n'est pas dans la tête des orthophonistes chercheurs, on sait pas quelle est la recherche purement orthophonique, il n'y a pas assez de communication, et il faudrait davantage publier les travaux d'étudiants, et pour tout cela, il faut des moyens.

E31 : Voilà, j'ai terminé avec mes questions. Voyez-vous quelque chose à rajouter ?
O31 : Moi, je pense que ça c'est un travail intéressant, parce que ça permet d'entrer dans l'évaluation des pratiques et puis, dans, au-delà des questions que tu poses, ça incite les orthophonistes à se questionner eux-mêmes sur leur pratique. Ça c'est intéressant. Maintenant, ça, il faudra le publier. Peut-être que tu pourras faire un résumé ou un article, à partir de ce mémoire et qui pourra paraître dans une de nos revues, parce que justement ça apporte, ce questionnement contraint à un questionnement des orthophonistes sur leur pratique, donc tu es dans l'évaluation-là. Voilà.

ENTRETIEN n°18

E1 : Alors pour commencer, je voudrais te demander comment tu pourrais définir la notion d'évaluation en orthophonie ?
O1 : Alors, « évaluation », alors pour moi c'est faire le tour des aptitudes, des compétences et des lacunes, en fait, qu'a la personne, le patient qui vient nous voir. Donc c'est faire le tour de tout.

E2 : D'accord ! Est-ce que tu fais une différence avec le terme de « bilan » ?
O2 : Je me... (*Sonnerie du téléphone*).

E3 : Oui alors, est-ce que tu fais une différence avec le terme de « bilan » ?
O3 : Euh, ben pas vraiment, non, pas vraiment.../ pour moi le bilan, c'est une évaluation avec du matériel... Non, je ne fais pas vraiment de différence.

E4 : OK. Et est-ce qu'à l'issue d'un bilan tu dis que tu poses un diagnostic ou alors tu n'aimes pas employer ce terme et tu préfères parler de synthèse ou...
O4 : Oui, plutôt une synthèse.

E5 : Tu n'emploies pas le terme de « diagnostic » ?
O5 : Non./ Comme je n'emploie pas trop le terme de « dyslexie » *(rire)* ! C'est pas pareil mais, c'est un peu, oui, je ne dis pas que je fais un diagnostic, on fait la synthèse avec les parents. Comme souvent les parents restent dans la salle d'attente, je les vois pour l'anamnèse et puis autant que possible je les fais sortir, donc après je dis « on fait la synthèse » et puis j'explique. Et je ne parle pas vraiment de diagnostic *(rire)*.

E6 : Alors justement, on y vient, la Nomenclature Générale des Actes Professionnels stipule que les orthophonistes sont habilités à conduire des « rééducations des pathologies du langage écrit ». Comment tu définis ces termes de « pathologies du langage écrit » ?
O6 : Eh bien effectivement, tous les troubles du langage écrit, troubles d'acquisition du langage écrit, donc les enfants en début de CP qui ont des troubles d'acquisition du langage écrit et puis les troubles du langage écrit, donc, c'est vrai qu'on fait entrer la dyslexie, la dysorthographie, mais c'est vrai que pour parler de dyslexie, j'évite de parler de dyslexie aux parents. Je dis les troubles du langage écrit. Et c'est vrai que la dyslexie, c'est quand même assez fort comme terme. Donc vraiment je parle de dyslexie quand vraiment l'enfant a vraiment un nombre important de confusions, qu'il a, qu'il est, oui, oui. Et puis bon, qu'il est, qu'il a huit ans ou plus *(rire)* ! Mais c'est vrai qu'il y a beaucoup de parents qui me parlent de dyslexie en CP donc bon, je rassure à ce moment-là... Mais c'est vrai que dyslexie, dysorthographie... Ce sont des termes qui font peur et puis pour moi c'est vraiment des enfants qui ont vraiment de gros gros troubles du langage écrit pour lesquels on peut parler de ça, quoi. Et puis sinon, je fais entrer aussi la dysgraphie. Et puis voilà, c'est tout.

E7 : Donc tu dis « troubles du langage écrit » pour les désigner et c'est tout ? Enfin, je veux dire...
O7 : Ben j'explique, hein, bien sûr, j'explique toutes les confusions...

E8 : Oui, oui ! Mais au niveau des termes, c'est principalement ceux que tu utilises ?
O8 : Pour les parents, oui, c'est vrai, oui, oui. Bon moi, je dis peut-être « dysorthographie » plus facilement mais « dyslexie », j'évite parce que je sais que ça a un retentissement important donc j'évite. Alors j'explique un petit peu ce qu'il en est, je sais d'expliquer aussi si c'est plus au niveau de l'adressage, de l'assemblage, bon avec des mots faciles, des mots qui peuvent être compris par les parents, j'explique un petit peu à ce niveau-là aussi mais bon, je ne vais pas donner de termes très compliqués.

E9 : D'accord. Et est-ce que tu connais les termes de « troubles spécifiques » et « troubles secondaires » ?
O9 : Alors, « troubles spécifiques » et « troubles secondaires »... Est-ce que j'ai appris ça *(rire)* ? Euh, « troubles spécifiques », oui, « troubles secondaires », non, je ne vois pas. Ah, est-ce que c'est développemental ou acquis ? C'est ça ? Est-ce que c'est la même chose ?

E10 : Euh, alors oui, comment, pour toi, qu'est-ce que ce serait, comme ça, a priori ? Comment tu pourrais les définir ?
O10 : / Euh, alors tu m'as dit quoi le premier ?

E11 : « Spécifiques », « troubles spécifiques ».
O11 : Ce serait développemental, je ne sais pas ? Et puis le deuxième, ça serait plutôt acquis, suite à un accident, avec des personnes aphasiques, plutôt quelque chose comme ça... ? Je ne sais pas *(rire)* ! Dis-moi *(rire)* !

E12 : En fait, ce sont des termes qui sont employés par l'ANAES. Donc ils désignent par «spécifiques», tout ce qui est dyslexie, c'est-à-dire des troubles développementaux vraiment spécifiques, avec un retard de deux ans, etc. et par « troubles secondaires » ou « troubles non spécifiques », ils désignent plutôt des troubles d'origine socioculturelle, psychologique, pédagogique...
O12 : Ah d'accord ! OK.

E13: Donc c'est comme ça que l'ANAES les emploie. Après, on peut peut-être trouver d'autres définitions éventuellement. Donc je voulais savoir ce que ça t'évoquait, en fait.
O13 : Oui, donc « troubles secondaires », c'était plus social... Oui. Ça me fait plus penser... Oui, oui, si, ça ne m'évoque pas grand-chose, en fait *(rire)* ! Oui, je pense, oui peut-être l'illettrisme. Oui, je n'ai pas parlé de l'illettrisme dans les troubles du langage écrit. Ils sont plus d'origine sociale : manque de stimulation, manque d'intérêt pour l'écrit. Ou alors à ce moment-là, oui, effectivement des enfants qui n'ont pas été stimulés et puis... On en voit aussi, c'est vrai, à ce moment-là on ne peut pas parler forcément de dyslexie. Ce sont des enfants qui n'ont pas eu à la maison, je pense, la stimulation nécessaire. Voilà ce que ça m'évoque *(rire)* !

E14 : Sinon, de quels éléments as-tu besoin pour poser un diagnostic de troubles du langage écrit ?
O14 : Euh....

E15 : Sur quoi tu te bases de manière générale ?
O15 : Ben disons sur, sur les épreuves que j'aurai fait passer à l'enfant, son comportement global aussi, euh, oui.../ je réfléchis s'il y a autre chose, mais non, les épreuves, son comportement global avec les parents, avec moi on peut voir comment il se comporte, son langage oral aussi, les interactions avec les parents, bon... On peut voir déjà le niveau de langage oral, après c'est vrai que c'est plus les épreuves écrites forcément qui me permettent de poser mon bilan.

E16 : Alors concernant maintenant l'utilisation des outils d'évaluation donc les tests, les épreuves. Je vais te proposer des résultats qui ont été obtenus au questionnaire et puis tu me diras ce que tu en penses, si tu veux.
Alors déjà, 96 % des répondants disent que ces outils servent à établir un diagnostic. Et seuls 72 % disent que ces outils servent à mesurer les performances de l'enfant. Donc en fait, parmi les répondants, certains s'aident des outils d'évaluation pour poser leur diagnostic mais sans mesurer les performances. Donc à ton avis, quels autres renseignements peuvent apporter les tests ?
O16 : // Sans mesurer les performances ? Oui, pfff...*(rire)*.

E17 : Est-ce que tu aurais une idée ?
O17 : Oui, oui ! À quoi peuvent servir les tests ? // Ben écoute, moi je trouve que ça mesure, enfin, j'essaie de cibler un maximum pour que les tests permettent justement de mesurer les, les attitudes de l'enfant et puis les choses qu'il a plus de mal à faire. À quoi ça peut servir également ? / A percevoir quelque chose qui n'a rien à voir avec, enfin, rien à voir entre guillemets, avec notre domaine, peut-être à percevoir des troubles autres. Bon ben, à savoir s'il faut orienter l'enfant ailleurs aussi. J'ai une petite fille qui, en bilan, a écrit en plein milieu de la page, avec des lettres énormes, son comportement aussi était un peu, un peu particulier, bon ça m'a permis de discuter avec les parents d'une orientation psychologique.

Mais sinon, par rapport à notre domaine, les outils d'évaluation, ben, ça me permet de voir le comportement de l'enfant, oui, de voir aussi un petit peu par la suite comment vont se dérouler les séances, de cerner l'enfant, de voir un petit peu comment l'aborder... Demande-moi si je ne suis pas dans la question parce que... Redemande-moi si ce n'était pas exactement ce que tu demandais !

E18 : Ah si, si !
O18 : Si ? C'est bon, c'est ça ?

E19 : Non, non, c'est bon ! C'est vraiment ce que ça t'inspire ! Parce que tu n'es pas forcément dans ces pourcentages-là donc tu n'as pas forcément d'explication !
O19 : Oui, j'essayais de rechercher ce que ça pouvait m'apporter à part... Oui, ça doit être à peu près ça !

E20 : Sinon, 64 % des répondants disent souvent respecter les consignes de passation des tests. Alors est-ce que c'est ton cas et pourquoi, dans un cas comme dans l'autre ?
O20 : Non, pas trop *(rire)* ! Parce que franchement je prends des, des parties de tests, c'est vrai que je prends rarement un test étalonné en entier. Donc forcément, je ne peux pas forcément respecter tout ce qui est cotation, puisque ça ne correspondra pas, je ne pourrai pas faire l'analyse globale des résultats. Donc à part des tests courts comme le O-52, bon ça c'est en langage oral, mais c'est vrai que sinon je prends des petites parties de tests. Oui, donc c'est un peu difficile de coter... Ce serait mieux, ce serait bien qu'il y ait un test vraiment adapté. C'est vrai que je pioche un petit peu partout en fait...

E21 : Alors tu n'es pas la seule, hein, puisque 50 % des répondants fractionnent les tests même si ce n'est pas prévu dans les consignes. C'est un chiffre qui t'étonne ?
O21 : Non. À la limite même, oui, je trouve que 50 % ce n'est pas beaucoup. Parce que je trouve que les tests sont tellement longs de passation que pfff, on s'en sort pas, quoi. Donc je pensais qu'il y avait même plus de personnes qui fractionnaient *(rire)* les tests !

E22 : Sinon, 22 % de répondants utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. Donc est-ce que c'est ton cas ? Et pourquoi ?
O22 : Ben parfois, bon pour les parties que je fais passer parfois, mais franchement non, pas systématiquement, je fais vraiment à ma sauce.

E23 : Donc toujours pour les mêmes raisons ?
O23 : Oui, pour les mêmes raisons parce que c'est, bon... Après, souvent les tests, bon ça n'a pas de valeur, si tu utilises l'étalonnage... Enfin disons, si, j'essaie de coter quand même mais je ne vais pas pouvoir me référer au résultat global. Donc c'est pour les mêmes raisons, parce que c'est beaucoup trop long à passer la totalité et puis des fois, des choses pas très pertinentes, enfin, pas pas pertinentes, mais bon, disons que, oui, c'est trop long *(rire)* ! C'est surtout ça !

E24 : Alors parmi les répondants, 53 % disent qu'un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme, donc obtenu aux tests, est le premier ou le deuxième élément incitant à proposer une prise en charge. Or, parmi ces orthophonistes, seuls 34 % utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. Donc à ton avis, comment font les 66 % restants pour déterminer un écart significatif par rapport à la norme sans tenir compte de l'étalonnage ?
O24 : Peut-être par rapport aux références qu'on a justement dans les cours ou dans les livres, par rapport à tout ce qu'on connaît, ben justement, des troubles du langage écrit et je pense que dès, dès qu'il y a plusieurs confusions, je pense qu'une ortho, par rapport aux dyslexies justement, va prendre en charge, quoi, en fait. Je pense que c'est, oui, par rapport aux références qu'on a dans les bibliographies... Et que je pense qu'elles se basent quand même un minimum, on se base un minimum quand même sur l'étalonnage des tests, malgré tout, on a quand même en tête les références. Je pense. Même si on ne s'y réfère pas au moment dit, au moment venu, on a quand même... Je pense que dès qu'il y a plus de tant de confusions et qu'elles se répètent vraiment régulièrement, que l'enfant a un âge donné, je pense que ça fait tilt et qu'on propose une prise en charge.

E25 : Est-ce que tu penses, comme 72 % des répondants, qu'il y a des tranches d'âge difficiles à tester ?
O25 : Euh, oui *(rire)*.

E26 : Et dans ce cas, lesquelles et pourquoi ?
O26 : Ben, toujours pour les, oui, toujours pour le langage écrit, euh, pour, euh pfff, je dirais le CP, début de CP parce que c'est pas évident parce que, bon, déjà tous les instituteurs ne vont pas au même rythme donc on ne sait pas ce qui a été acquis ou pas et puis ce n'est pas toujours évident pour le coup de savoir ce qui est normal ou pas normal chez un enfant de CP, disons milieu de CP, quand les parents sont alertés au milieu de CP. À la fin du CP, ça va, parce qu'on sait à peu près ce qui doit être acquis et puis a priori les instituteurs ont fait leur bout de chemin... Mais milieu de CP, sachant qu'il y a de la méthode globale pour certains instits, la méthode syllabique pour d'autres, on ne sait pas trop trop comment ils s'y prennent donc où devraient en être les enfants, c'est pas toujours évident. Et puis ceux, les enfants au delà de la sixième peut-être. Au niveau des tests, c'est pas toujours, pas toujours évident. Moi je ne suis pas satisfaite par ce que je fais passer, enfin, je n'en ai pas beaucoup des grands. J'ai un petit texte et bon je trouve que ce n'est pas évident, c'est pas évident de cibler exactement à partir de la sixième.

E27 : Donc justement, comment tu t'y prends pour ces tranches d'âge ?
O27 : Eh bien en fait, j'ai dans mon classeur, à peu près pareil que pour les autres, j'ai un petit texte... mais je ne pourrais pas te dire ce que c'est... Je crois que c'était Borel-Maisonny ou... Je ne sais plus... Marie de Maistre, quelque chose comme ça. Et donc...

E28 : Et les noms ?
O28 : Je ne sais pas. Je sais que j'ai « une curieuse aventure » que je fais passer, bon, assez tôt à toutes les tranches d'âge pour la compréhension et sinon, le petit texte à écrire, je ne sais pas, je n'ai pas de titre et... Mais bon, enfin disons que j'ai récupéré aussi des classeurs de personnes chez qui j'ai travaillé en collaboration, donc j'ai des éléments, des fois je ne sais pas forcément d'où ça vient. Je trouve que c'est pas mal mais je ne sais pas d'où ça vient *(rire)*. Donc c'est un petit texte à lire et des phrases à écrire, voilà.

E29 : Et pour les CP ?
O29 : Ben pour les CP, je fais pas mal tout ce qui est métaphonologie, je fais des épreuves de découpage syllabique, repérage de syllabes communes, repérages de sons communs, dans 2-3 mots, euh je fais tout ce qui est, oui, donc discrimination auditive, discrimination visuelle, euh, j'ai le Reversal Test, qu'est-ce que je fais d'autre ? Ben après, bien sûr lecture, écriture de syllabes, de logatomes et puis écriture de mots pour les enfants en fin de CP qui ont déjà, ou alors pour les enfants qui ont bien réussi à l'écriture de syllabes, et puis des petites phrases.

E30 : Pour ça, tu as un test ?
O30 : Oui, oui. Donc c'est pareil, je crois que c'était Borel, je ne sais pas si tu vois, c'est des phrases habituelles pour les petits, attend, enfin, je ne sais plus. C'est pour ça que je te demandais si tu voulais que je t'apporte le classeur, pour que tu vois un peu parce que je ne sais plus exactement d'où ça provient, comme j'en ai pris un peu partout, et ça c'est assez adapté, je trouve.

E31 : Alors justement, toujours pour les troubles développementaux du langage écrit, quels tests ou épreuves utilises-tu le plus ? Et comment les as-tu choisis ?
O31 : Alors...

E32 : Donc en général, plus spécialement pour les CP ou les 6e.
O32 : En général ? Ben je les ai choisis pfff, en fonction, ben comme je te dis, j'ai pris des petites parties... Comment dire ? Eh bien parce que je trouvais que ça ciblait assez bien ce que je recherchais en fait : voir la bonne correspondance grapho-phonémique, tester..., d'ailleurs c'est dans quoi ? Je ne sais même pas dans quoi c'est. Je dois avoir un petit bout d'Inizan et des fois je fais passer aussi, j'ai la BELEC, la batterie BELEC, donc je fais passer de temps en temps pour les mots irréguliers, donc en petites cartes. Donc je les ai choisis aussi pour que ce soit assez agréable au niveau de la passation, donc bon, sous forme de cartes, pour ce qui est de la lecture de syllabes. Sinon le texte « la curieuse aventure » parce

que je trouvais qu'il était sympa et qu'il permettait de tester pas mal de choses. Un petit texte en lecture silencieuse aussi, avec pas mal de détails, j'ai choisi pas mal de détails justement pour voir au niveau de la mémoire aussi ce qu'il en restait. Et puis donc après, ben des syllabes assez significatives, que ça balaye à peu près tout, tous les phonèmes, tous les types de confusion. Et puis j'ai aussi un petit tableau et ça, je crois que c'était dans Inizan, avec donc des syllabes, des petits logatomes à désigner en fait. Je demande à l'enfant de me montrer « ami », « ani », « bou », « dou », enfin toutes les confusions auditives, visuelles, enfin j'essaye de balayer un peu tout ça. Voilà. C'est un petit tableau de syllabes, enfin que j'ai refait à partir d'un test, donc que j'ai un peu adapté. Donc je ne sais pas si tu vois, si ça te dit quelque chose ?

E33 : Oui, ça me dit quelque chose effectivement.
O33 : Je ne sais plus où c'est *(rire)* ! Je sais plus. C'est peut-être ORLEC, oui. Oui, il me semble que ça doit être ORLEC.

E34 : D'accord ! Alors sinon, 96 % des répondants utilisent comme outil d'examen un « mélange personnel ». Alors comment comprends-tu ce terme déjà ?
O34 : Ben comme on disait tout à l'heure en fait, un petit mélange de parties de test et puis des petites compositions personnelles *(rire)*, je pense, issus des différents, comment ?, des différents, même des différents supports de rééducation aussi, je pense, pour tout ce qui est découpage syllabique, il y en a pas mal dans différents tests, dans « l'apprenti lecteur », il y a pas mal de choses. Donc je pense que c'est ça, les orthos piochent un petit peu partout *(rire)* ! Ce qui peut leur permettre de faire justement un bilan complet.

E35 : Pourquoi penses-tu que les orthos utilisent un mélange personnel ? Tu penses que ce qu'il existe n'est pas assez complet ?
O35 : Oui ou alors trop long, oui, toujours pareil, c'est vraiment trop long à passer donc du coup, ça prend beaucoup de temps et puis justement, ça cible peut-être pas exactement ce qu'on cherche, il va peut-être y avoir trop de... Ça va être très bien, ça va être très approfondi mais trop long, pas assez pratique, quoi, pas utilisable facilement. Donc... Ils vont peut-être rester longtemps sur l'orthographe d'usage, où il y avoir beaucoup d'épreuves, et donc ça ne va pas être facilement exploitable. Voilà.

E36 : Et dans ce cas, comment interprètes-tu les résultats à ton mélange personnel ?
O36 : Ben justement, j'essaye de voir avec, par rapport aux notions que j'ai justement /, par rapport au nombre de confusions, par rapport à l'âge de l'enfant, à son avancée dans le cursus scolaire aussi, à tout ce qu'il a déjà vécu avant, à savoir s'il a déjà été suivi aussi, c'est vrai que je ne te l'avais pas dit que c'est vrai que ça joue quand même, savoir depuis combien de temps il vient, savoir.../

E37 : Tu fais plutôt une analyse quantitative ou une analyse plutôt qualitative ?
O37 : Eh bien un peu des deux. Oui, un peu des deux.

E38 : Tu as des chiffres sur lesquels tu peux t'appuyer ? Enfin, des choses en tête ? Une norme ?
O38 : Ben disons que pfff, c'est quand même assez subjectif, ça va être beaucoup... / Oui, quantitativement, c'est sûr, si l'enfant a beaucoup de confusions, là je pense que c'est clair, je pense que la prise en charge sera importante, si en plus il y a beaucoup de confusions visuelles ou auditives, ça me permet de cerner plus spécifiquement le trouble de l'enfant. Mais au niveau de la quantité, c'est vrai que c'est pas toujours évident, c'est vrai qu'un enfant en début d'acquisition peut faire des erreurs donc s'il y a quelques erreurs, je pense que ça ne veut pas forcément dire qu'il a besoin d'une prise en charge orthophonique, tu vois. C'est vrai que c'est subjectif, quoi, c'est vraiment le ressenti par rapport à tout ça. S'il y a plusieurs confusions visuelles quand même, on peut se dire qu'il a quand même des petites difficultés à repérer, à discriminer, donc voilà. Et c'est vrai que dans ce cas, je vais orienter, je vais parler aux parents d'un bilan auditif éventuellement pour voir s'il n'y a pas d'autres troubles, hormis une mauvaise discrimination auditive, qui n'est pas vraiment un trouble auditif, quoi. Voilà.

E39 : Alors sinon aussi, 36 % des répondants se créent leurs propres outils d'évaluation. Est-ce que c'est ton cas aussi ?
O39 : Ben oui en partie, oui. Je m'appuie quand même sur ce qu'il existe déjà mais... Je vais plutôt créer mon matériel de rééducation après mais pour l'évaluation quand même, je vais plutôt m'appuyer sur des choses qui existent déjà.

E40 : Et est-ce que tu es d'accord avec le fait d'employer le terme d'« outils de mesure » pour désigner ces outils qui sont créés ?
O40 : / Ben pfff / . Ben outils de mesure, je pense que c'est un peu, ça mesure, c'est sûr, mais je trouve que c'est un peu, un petit peu, comment dire ? C'est un petit peu strict comme terme. « Mesure», ça fait penser juste au côté quantitatif, quoi. « Outils de mesure », j'ai l'impression que ce n'est pas assez ouvert sur tout ce qui est qualitatif et sur tout ce qui va autour, quoi./ C'est vrai qu'un outil doit mesurer quand même. Mais je n'appellerais pas ça comme ça. Oui.

E41 : Et donc pourquoi créer des outils ? Est-ce que les outils existants ne te convenaient pas ?
O41 : Ben si oui, justement, moi je prends plutôt ce qui existe quand même. Je pense qu'il y a matière à... Après, ce qui est plus difficile, c'est de faire passer la totalité du test. Mais je pense qu'il y a quand même de quoi faire. Oui, oui, si, j'adapterai un petit peu quand même mais je pense qu'il y a quand même ce qu'il faut. C'est vrai que je vais quand même essayer de regarder l'étalonnage, c'est vrai quand même, même si, bon, je sais que je n'aurai qu'une vision partielle en fait, tu vois, je vais quand même essayer de voir. Et c'est vrai qu'après du coup, je ressens un petit peu les choses, même si tu ne fais pas passer tout le test, avec l'étalonnage tu arrives à savoir ce qui est dans la norme ou pas dans la norme. Mais c'est vrai que c'est embêtant qu'on ne puisse pas tout passer. Mais bon, je suis en recherche aussi, comme je ne bosse pas depuis très très longtemps, j'essaye un petit peu de voir tout ce qui existe donc je module encore un peu mes outils d'évaluation, je ne suis encore pas fixée, on va dire. Mais je sais qu'il y a le L2MA qui est pas mal et il faut que je refasse..., tu le connais ? Oui ? Oui. Et il est pas mal. Donc celui-là, pour le coup, il n'est pas trop trop long de passation donc il faut que je m'y replonge pour voir un petit peu ce que je prends, ce que je ne prends pas *(rire)*. Donc voilà.

E42 : Alors sinon, 68 % des répondants souhaiteraient que le domaine concernant le repérage et le dépistage des troubles du langage écrit soit développé dans la recherche. Est-ce que ce serait ton cas ?
O42 : // Que le dépistage... ? Redis voir ?

E43 : Que le repérage et le dépistage soient développés dans la recherche.
O43 : Oui. Ce serait intéressant, oui.

E44 : Tu penses qu'il y a un manque actuellement ?
O44 : / Ben il y a toujours, oui, je pense, besoin de rechercher d'autres moyens d'évaluation, dans les différents domaines maintenant qu'on s'ouvre à tout ce qui est neuro, tout ça, donc je pense que oui, ce serait intéressant de creuser encore un peu plus. Oui.

E45 : Alors sinon, au travers des réponses au questionnaire, les termes d'« activités métacognitives et métalangagières » apparaissent mal connus par les orthophonistes. Donc je voulais savoir si c'était des termes que tu connaissais ?
O45 : Tout ce qui est métalangagier, oui, enfin tout ce qui est métaphonologie, tout ça. Je pense que c'est ça si je ne me trompe pas ?

E46 : C'est dans le « méta ». Est-ce que...
O46 : Oui, tout ce qui est autour quoi en fait. Euh, tout ce qui est, oui, je vois ce que c'est, j'ai un peu de mal à l'expliquer mais oui, je vois, tout ce qui est autour quoi, tout ce qu'il faut percevoir, tout ce qui n'est pas directement du langage écrit et qu'il est important de tester, de connaître, enfin, tout ce qui est cognitif, oui. Euh, tout ce qui est organisation temporelle, spatiale, discrimination, enfin tout ce qu'il faut tester autour, quoi.

E47 : Alors par exemple, on pourrait aussi demander à l'enfant qu'est-ce que c'est que lire, à quoi ça sert, comment il fait pour lire... Est-ce que c'est quelque chose que tu utilises lors du bilan initial ?
O47 : Oui, oui. Je lui demande qu'est-ce que ça représente pour lui justement, ce que c'est que... Oui, est-ce qu'il aime lire, qu'est-ce que ça représente pour lui, oui, deux-trois questions comme ça pour cibler...
E48 : Et comment il s'y prend pour lire, ça t'arrive de le demander aussi ? D'expliquer son fonctionnement finalement ?
O48 : Non, ça non. Non. / mais c'est vrai que demander de tout ce qui est autour, savoir comment il perçoit les choses, comment il ressent les choses, oui, ça je demande.

E49 : Et ça te permet d'orienter éventuellement ?
O49 : Oui, de voir un petit peu comment il aborde les choses tout simplement en fait. Oui, d'orienter un peu la façon de travailler par la suite, de voir quelle... Oui, comment il ressent les choses en fait, oui c'est important.

E50 : Alors concernant maintenant la prise en charge : est-ce qu'à l'issue d'un bilan de langage écrit, il t'arrive d'estimer qu'une prise en charge orthophonique n'est pas nécessaire ?
O50 : Oui.

E51 : Et dans ce cas, pourquoi ?
O51 : Ben parce que pfff, je trouve que ce n'est pas justifié, je trouve que l'enfant se débrouille bien quand il est concentré, qu'il... Je précise toujours aux parents que s'ils voient qu'en cours d'année à nouveau ils ont un doute, qu'ils viennent me voir et à ce moment-là on fera de nouveau un bilan à ce moment-là. Mais que pour le moment, c'est pas nécessaire. Ben par exemple justement les parents qui s'inquiètent en début de CP de voir leur enfant ne pas savoir lire, donc bon, je relativise en fonction justement de ce qu'il est censé connaître. Et puis lui laisser le temps aussi. Donc je ne prends en charge que quand vraiment il y a des troubles d'acquisition, que je crois qu'il y a vraiment justement des choses qui l'empêchent d'apprendre, une mauvaise, je ne sais pas, des choses importantes, hein, il faut vraiment qu'il y ait plusieurs choses, mauvais repérage spatio-temporel, mauvaise latéralisation, des tas de choses qui font que je vois qu'il est perdu et qu'il ne pourra pas aborder l'écrit correctement. Mais sinon, c'est vrai que s'il y a quelques confusions, pfff, en début de CP, bon, je vais dire aux parents qu'il ne faut pas s'alerter, quoi, en fait. Et puis sinon, bon ben pour les autres tranches d'âge, c'est arrivé que les parents m'amènent un enfant de CE1 et que moi je trouve que ça ne se justifie pas, les troubles ne sont pas, ce n'est pas de notre ressort, quoi. Que ce soit plus peut-être un soutien scolaire ou... Et donc ça arrive de temps en temps que je refuse, enfin, que je refuse, que je ne mette pas en route une prise en charge.

E52 : Et quelles autres alternatives tu peux être amenée à proposer aux parents?
O52 : Ben alors c'est vrai que des fois, ça peut être, ben disons, ça peut être, voilà, soit je vais dire aux parents d'être vigilants et de voir un petit peu ce qu'il en est, comment l'enfant évolue, éventuellement de revenir me voir. Si je vois, bon, qu'il y a des difficultés, bon, je parle rarement de soutien scolaire mais oui, si, c'est déjà arrivé, peut-être de dire qu'il a besoin d'une aide, que les parents me disent que ça ne marche pas à la maison donc qu'il aura besoin d'une aide mais que ce n'est pas une aide de type orthophonique. Sinon, c'est vrai que je vais voir un petit peu globalement l'enfant, ça peut très bien être orienté vers un psychomotricien si je vois qu'il a des difficultés de préhension, mais ça, ça va plutôt être chez les petits, donc pas trop pour le langage écrit. Mais si, parfois en CP, je vois que l'enfant a des difficultés globales donc je l'envoie faire un bilan psychomoteur. Sinon les parents expliquent un peu d'eux-mêmes dans l'anamnèse est-ce qu'il peut y avoir des troubles donc des fois, c'est vrai que ça peut très bien être des bilans psy... Enfin bon, c'est variable. Des audiogrammes si je vois que... À ce moment-là, je les prends en charge quand c'est comme ça. Mais c'est vrai que si les parents me disent qu'ils ont du mal, bon, on cerne un petit peu le problème et puis... C'est vrai que je propose assez facilement des audiogrammes en fait. Je propose assez souvent, je dis qu'il vaut mieux vérifier, j'essaye de présenter les choses au mieux parce que les parents s'inquiètent ! Mais non, il entend bien. Mais bon, allez voir quand même ! Donc voilà. Voilà ce que je propose. Et puis beaucoup, je propose vraiment vraiment de revenir au moindre doute. Je leur explique que pour l'instant, je n'en vois pas la nécessité donc il faut voir

comment l'enfant évolue, mais que s'ils ont le moindre doute, qu'ils reviennent et qu'il n'y a pas de souci, on refera un bilan, on verra ce moment-là s'il y a besoin d'une prise en charge. Voilà.

E53 : Alors concernant maintenant un domaine plus large : le domaine de l'évaluation professionnelle. Donc parmi les répondants au questionnaire, 74 % connaissent l'ANAES, l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé. Est-ce que tu connais ?
O53 : Oui. De nom, mais c'est vrai que je ne connais pas très bien.

E54 : Par quel(s) biais tu en as entendu parler ?
O54 : Ben écoute, euh, à l'école d'orthophonie, je crois, dans les études on avait parlé de l'ANAES. Sinon, ça se limite... Je ne sais pas grand-chose finalement. Je sais que c'est, bon, la santé, mais c'est tout. Donc bon oui, c'est tout ce que je sais *(rire)* ! Je ne sais vraiment pas grand-chose !

E55 : Donc tu n'es peut-être pas au courant qu'elle a édité des indications concernant le langage écrit chez l'enfant...
O55 : Si, j'en ai entendu parler. Il y a... Il y a un an, quelque chose comme ça, non ?

E56: Oui, il n'y a pas très longtemps. Et est-ce que tu en as pris connaissance éventuellement?
O56 : Euh, à l'époque est-ce que j'en ai pris connaissance *(rire)* ? je ne sais plus. Oui, si, enfin, c'est pareil, je me demande... Ou alors c'était il y a un peu plus longtemps que ça, c'était encore pendant mes études... Je ne sais plus précisément. Ben si c'était pendant mes études, on avait dû en parler en cours. Oui, je pense qu'on avait dû en parler.

E57 : Sinon, en tant qu'orthophoniste libérale, tu as dû recevoir de l'assurance-maladie une plaquette te proposant de signer un « contrat de pratique professionnelle ».
O57 : Oui.

E58 : Est-ce que tu l'as signé et dans un cas comme dans l'autre, pourquoi ?
O58 : Ben pas encore, parce que je me laisse le temps de la réflexion et puis c'est vrai que je voulais en discuter avec d'autres professionnels pour voir un petit peu ce qu'il en était. Parce que c'était encore un petit peu flou en fait et ils doivent nous renvoyer justement des choses plus précises. Ce qui peut être intéressant, de toute façon, ce n'est pas si contraignant que ça d'avoir une trame dans le compte-rendu de bilan, souvent c'est ce qu'on fait, bon des fois on ne précise peut-être pas suffisamment la progression qu'on va voir avec l'enfant, mais bon, ça nous forcera à un peu plus de rigueur, disons. Mais il faut voir exactement ce que ça implique, ça implique une formation, je ne sais plus, plusieurs formations par an, je ne sais plus...

E59 : Une formation par an.
O59 : Une par an ? Bon et puis... Mais c'est vrai que c'était pas mal controversé donc je me suis dit, je me laisse un petit peu de temps *(rire)* pour réfléchir, ne pas signer à la légère quelque chose que je ne connais pas si bien que ça. D'ailleurs, on a reçu une invitation à une rencontre avec les médecins, avec les caisses. Médecins, orthophonistes. Donc bon, on va aller voir. Au sujet du bilan justement. Donc ça peut être intéressant, donc on verra. Normalement, on doit recevoir autre chose bientôt, je pense, qui précisera un petit peu, parce que c'était encore un petit peu flou.

E60: Qu'est-ce que tu penses dans ce contrat du fait d'évaluer l'impact d'une formation obligatoire sur la pratique professionnelle ?
O60: Parce qu'il y aurait... Ça je ne sais pas justement, il y aurait une évaluation de la formation ?

E61: Voilà !
O61: Par la suite ? Ça tu vois, je ne savais pas donc...Pfff... Et comment ils évalueraient l'impact de la formation?

E62: Je ne sais pas.
O62: Tu ne sais pas ? / Ben peut-être par, oui, en étudiant les comptes-rendus de bilan, peut-être.

E63: Alors qu'il semble que ce serait au moyen de questionnaires auto-administrés en fait.
O63: D'accord. Ah oui! D'accord, ce ne serait pas un contrôle sur la suite de la pratique ?

E64: A priori non...
O64: Euh ben écoute, pfff, je n'ai pas trop d'idées... Oui, si c'est effectivement un questionnaire à remplir, pourquoi pas si c'est pour faire avancer, pour qu'il y ait un meilleur contact entre les médecins et les orthophonistes, pourquoi pas, oui. Si c'est pour que, oui.../ A l'issue de cette formation ? Ce serait un questionnaire à l'issue de la formation ?

E65: Alors je ne sais pas comment c'est mis en place exactement...
O65: Oui. En plus ce n'est même pas précisé... Pour nous, c'est flou, on a reçu juste un courrier. Je sais que quand j'avais commencé à bosser, j'avais reçu un courrier de la Sécu qui expliquait un petit peu ce qu'il en serait, c'est en début de cette année, je crois, qu'on a reçu un document mais ils devaient renvoyer autre chose donc c'est vrai qu'on ne sait pas... On sait qu'il y a des formations à faire concernant le bilan, d'après ce qu'on a compris, langage oral ou langage écrit, mais... Donc c'est tout. Donc c'est vrai que comme ça, c'est un petit peu flou pour l'instant *(rire)* !

E66: Alors sinon, parmi les répondants au questionnaire, 28 % souhaiteraient que se développent des évaluations des techniques de rééducation. Qu'est-ce que tu en penses ?
O66: / des évaluations des techniques de rééducation... Oui, ce serait pas mal, oui. Enfin, pfff, évaluation peut-être pas, des formations continues pour être à la pointe, avec une formation qui serait obligatoire pour tous les orthophonistes, ça je pense que ce serait important, oui. Parce que forcément, là on est libre de faire la formation continue ou pas pour l'instant, donc de se tenir au courant des nouveautés, donc c'est vrai qu'il y a des orthos je pense qui restent sur leurs acquis, donc ça ne ferait pas de mal, je pense, de faire une petite formation, une fois de temps en temps. Après, qu'il y ait une évaluation là-dessus, c'est peut-être un petit peu intrusif, je trouve, quand même./ Bon après si c'est encore un questionnaire d'autoévaluation, pourquoi pas, mais bon, à ce moment-là on est libre de mettre un peu ce qu'on veut donc... Et puis, il ne manquerait plus qu'il y ait quelqu'un qui vienne nous contrôler en séance, non ça je ne pense pas que ce soit faisable *(rire)* ! Enfin je ne sais pas, qu'est-ce que tu en penses *(rire)*?

E67: Je pense que ça demanderait beaucoup de moyens !
O67: ça demanderait beaucoup de moyens et puis, euh, bon... Ce serait pas, non, ce serait pas, non de toute façon ça ne serait pas faisable. Mais bon, on se méfie maintenant, on ne sait jamais *(rire)* ! Qu'il y ait une ortho tirée au sort par mois pour un contrôle *(rire)*... Non, non.

E68: Sinon, 7 % des répondants souhaitent voir être mis en place une harmonisation du nombre de séances de rééducation et de leur fréquence. Qu'est-ce que tu en penses ?
O68: Donc qu'est-ce que tu entends par harmonisation du nombre de séances?

E69: Ce serait, disons, pour telle pathologie, il faudrait...
O69: ...tant et pas plus... Oui, je ne vois pas trop l'intérêt puisque c'est variable justement en fonction des enfants... Tu veux dire qu'on nous impose vraiment directement le nombre de séances ?

E70: Oui. Oui, qu'il y ait vraiment une harmonisation, qu'il n'y ait pas des orthophonistes qui font 50 séances pour tel type de trouble et d'autres 10...
O70: Peut-être que ce serait pas mal pour certaines rééducations, peut-être je pense pour la déglut et les troubles d'articulation ou une prise de conscience peut-être de l'importance des breaks aussi peut-être dans une rééducation. Ne pas faire non-stop cinq ans, je dis cinq ans, j'exagère mais bon, ça arrive, c'est vrai. Peut-être faire des breaks. En fonction de la fréquence après, je trouve que c'est subjectif quand même, c'est pas évident d'imposer... Et puis pareil, ça demanderait vraiment... Je trouve qu'on ne tiendrait plus compte du côté qualitatif, pareil, je veux dire ça dépend des enfants, on ne peut pas dire qu'un enfant qui a tel âge doit forcément venir deux fois par semaine parce que... Tu vois. Je pense que c'est à l'ortho de le ressentir. Bon, pour empêcher les abus, peut-être qu'effectivement on pourrait contrôler que toutes les rééducations ne soient pas faites pas à deux séances par semaine, parce que ça ne se justifie pas tous les coups. Peut-être contrôler ça et puis pour troubles d'articulation et déglut, peut-être ne pas dépasser 20 séances pour la déglut et 30 en fonction du trouble d'articulation ou 15... Quelque chose

comme ça. Et puis, faire des breaks, moi je trouve que c'est important aussi. Savoir s'arrêter quand on voit que ça n'avance pas, quoi. Oui, c'est tout *(rire)*.

E71: Est-ce que tu serais favorable à une harmonisation du bilan de langage écrit ? Et si oui, de quel ordre ?
O71: / Oui, oui ce serait pas mal que tout le monde ait le même bilan à passer, oui. Mais bon, ou une partie commune. Une partie commune et puis laisser libre un petit peu de faire autre chose. Mais une partie commune importante et puis, oui, laisser à l'ortho la liberté de rajouter des épreuves si elle pense que ce n'est pas assez approfondi mais oui, peut-être que tous les orthos aient à peu près la même chose, pour un meilleur suivi aussi des patients, quand ils changent de cabinet, c'est vrai que c'est pas toujours évident de reprendre un patient qui est allé voir quelqu'un d'autre et puis... À la limite, moi je refais un petit bilan, même si on n'en est pas à refaire un bilan, je refais une séance ou deux de bilan parce que ce n'est pas évident de reprendre le dossier de quelqu'un d'autre. Mais c'est vrai qu'au moins, s'il y avait un bilan type, on saurait mieux à quoi ça correspond, en fait.

E72: Alors tu dis une partie commune, ce serait au niveau des outils d'évaluation ou...?
O72: Oui. Plus que l'anamnèse tu veux dire ?

E73: Oui, c'est ça.
O73: Oui peut-être plus au niveau des outils d'évaluation. Un texte, oui, enfin je pense, un texte précis, oui, des choses comme ça vraiment bien ciblées... Ça, ça pourrait être bien... Mais peut-être pas un bilan type complet. / Et puis au niveau de l'anamnèse, bon ben pffff.../. Moi je trouve que ce n'est pas nécessaire. Bon, s'il y avait un bilan bien, très adapté avec une anamnèse et puis des épreuves bien ciblées, pourquoi pas. Mais bon... Sinon l'anamnèse, j'en ressens moins le besoin.

E74: Alors concernant maintenant les recherches actuelles sur les troubles développementaux du langage écrit: est-ce que tu te tiens un petit peu au courant de ce qui se passe dans la recherche ?
O74: Un peu. Bon pfff, ces derniers temps, pas trop *(rire)*. Pendant les études, un petit peu. J'avais lu pas mal de, bon ça date un petit peu, je lisais pas mal de Glossas ou de, j'ai des Rééducations Othophoniques mais c'est vrai que là, en ce moment, depuis que je bosse on va dire, je n'ai pas beaucoup beaucoup le temps. Ou alors je, bon ce que je vais lire, ça va être vraiment très ciblé par rapport aux patients que j'ai en fait. C'est vrai que tout ce qui est recherche, en ce moment je n'ai pas trop... Je sais que j'avais discuté avec Mme Piquard, Agnès Piquard qui fait des recherches sur le langage écrit, c'était intéressant, oui. Mais bon, depuis non, j'avoue que je ne me suis pas trop plongée dans la recherche...

E75: Et si, ben, tu recherches certaines choses spécifiques pour tes patients, est-ce que tu estimes que la recherche répond à tes besoins ?
O75: // (*soupir*) Ben disons que la recherche justement, enfin, ça ne répond pas encore vraiment, pour l'instant c'est... Enfin, je ne sais pas, pour l'instant je ne m'y plonge pas trop, et puis ben justement, comme ce qu'on va lire ça va être plutôt des phases intermédiaires de recherche, ça ne répond pas encore vraiment aux problèmes. C'est plutôt des ouvertures sur diverses, différents domaines, différentes origines, comme on disait tout à l'heure, les origines neuro, psy... Et c'est vrai que pour l'instant ça ne répond pas complètement à mes questions. Parfois si, je me dis tiens, par exemple tel patient, on dirait que l'origine vient plus... Mais bon, pour l'instant, non, je ne m'y plonge pas trop trop. Je me tiens au courant, quoi, mais c'est tout.

E76: Et que penserais-tu de la création d'un pôle de recherche orthophonique ?
O76: / Oui, ce serait intéressant, oui.

E77:Et que penses-tu que ça pourrait apporter de plus par rapport à ce qu'il existe maintenant?
O77: / Un pôle de recherche et qui serait donc sur place et qu'on pourrait consulter par Internet ? Des choses comme ça ?

E78: Oui, éventuellement. C'est comme ça que tu le verrais ?
O78: Oui, ce serait pas mal. Oui, c'est comme ça que je le verrais. Oui. Pour plus de facilité, oui, pour pouvoir se connecter et puis poser des questions, avoir des réponses par rapport à ce qui se trouve en ce moment, tout ce qui est neuro justement, c'est vrai que la dyslexie, on se demande toujours un petit peu, c'est encore un petit peu flou au niveau des étiologies. Et c'est vrai que, comme je te disais, il y a des gamins, tu vois qu'eux c'est une vraie dyslexie et ça donne envie de savoir un petit peu, de creuser un peu plus et de savoir un peu d'où ça pourrait provenir. Et je sais qu'il y a une orthophoniste qui fait des rééducations très spéciales, je ne sais pas comment elle s'appelle en fait, en fait elle ne veut pas trop parler de sa méthode et apparemment c'est vraiment basé sur tout ce qui est neuro, sur les connexions, et vraiment, c'est une rééducation très spéciale, en fait, de la dyslexie. Et apparemment, pas mal d'orthos lui envoient des patients quand elles voient que ce n'est plus de leur domaine au niveau de ce qu'on fait habituellement en orthophonie, que c'est plus, que ça relève d'autre chose, quoi. Parce qu'on n'est pas non plus super spécialisé dans tout ce qui est neuro. Donc ça pourrait être intéressant de savoir quelles épreuves faire passer, quelles..., oui, savoir les nouvelles façons de rééduquer... C'est vrai que tout ça c'est encore un petit peu flou, donc le pôle ça pourrait être intéressant *(rire)* ! D'avoir des réponses, de pouvoir discuter...

E79: D'avoir des interlocuteurs finalement ?
O79: Oui voilà. Oui, qu'on n'a pas toujours quand on est en libéral. Enfin, on peut, il y a toujours des sites mais bon, ce n'est pas tout à fait pareil. Si, ça pourrait être intéressant...

E80: Eh bien moi j'en ai terminé avec mes questions ! Alors je ne sais pas si tu as quelque chose à ajouter par rapport à ce qu'on a dit, aux définitions du départ...
O80: Euh, pfff, non *(rire)*, je ne crois pas, non. Toi tu n'as pas autre chose à me demander ? Ou je ne sais pas ?

E81: Non, on a fait le tour *(rire)* !
O81: Que je réfléchisse... Non...// Non, je ne vois pas *(rire)* !

E82: Eh bien je te remercie !

ENTRETIEN n°19

E1 : Alors, pour commencer, je vais vous demander comment vous pourriez définir la notion d'évaluation en orthophonie ?
O1 : Oh, vaste sujet *(rire)* ! Alors l'évaluation, pour moi, elle a deux stades : l'évaluation initiale qui permet dans un premier temps de se faire une idée de la pathologie par rapport peut-être à une norme établie, voilà, et puis, ce que j'aime bien aussi, c'est l'évaluation en cours de rééducation. C'est-à-dire on a une évaluation de départ qui va nous permettre de mettre au point des objectifs et ensuite une évaluation pour savoir ce qui va dégager les priorités de la suite, de la poursuite de la rééducation une fois qu'on commence à avoir des acquis. Voilà.

E2 : Est-ce que vous faites une différence avec le terme de « bilan » ?
O2 : Ah oui ! Oui parce que je trouve que l'évaluation permet quelque chose de plus clinique et de plus personnalisé, de plus individualisé à l'enfant ou à la personne qu'on a en rééducation. Voilà. Voilà. Alors le bilan pour moi, c'est quelque chose de technique au départ qui permet d'avoir des choses plus normalisées parce qu'on connaît moins le patient et c'est un point de départ un peu plus objectif, hein, peut-être, mais qui n'aura pas la souplesse de l'évaluation quand même./

E3 : A l'issue d'un bilan, est-ce que vous diriez que vous posez un diagnostic ou alors vous n'aimez pas ce terme et vous préférez dire que vous faites une synthèse ou autre chose ?
O3 : Euh, c'est vrai que je n'utilise pas le terme de « diagnostic » parce que pour moi il est réservé plus aux médecins. Voilà. Ça m'arrive par exemple d'avoir décelé une suspicion d'hyperactivité ou autres annexes, je ne me permettrais jamais de poser quelque diagnostic que ce soit dans ce domaine. Ni une suspicion d'X fragile ou d'autisme, lié à la pathologie du langage écrit, ça peut arriver. Là je vais renvoyer une suspicion aux médecins et moi je ne vais pas prendre le terme « diagnostic ». Je vais effectivement plutôt dire la conclusion de mon bilan et une proposition de projet avec les parents. Ou éventuellement proposer aussi d'autres investigations. L'évaluation aussi elle peut permettre pour moi de reposer un problème post-bilan, c'est-à-dire qu'on sent qu'il y a des petits doutes, qu'il y a des petites recherches à faire et une fois qu'on connaît mieux le patient ou que c'est un petit peu digéré et que l'on se connaît mieux avec l'entourage du patient aussi, pouvoir réinstaller les petites interrogations et poursuivre d'autres pistes qu'on n'a pas pu faire explorer en premier lieu.

E4 : La Nomenclature Générale des Actes Professionnels stipule que les orthophonistes sont habilités à conduire des « rééducations des pathologies du langage écrit ». Comment pourriez-vous définir ce terme de « pathologies du langage écrit » ?
O4 : Bon ben alors la dyslexie, la dysorthographie bien sûr, mais des problèmes aussi liés au retard simple de parole et de langage. Euh, et puis euh quelquefois il y a aussi à prendre en main des enfants envoyés par le pédopsychiatre qui pensait que par l'intermédiaire de la prise en charge de certains petits symptômes écrits, on pouvait amorcer une prise en charge qui pourrait être globalement plus importante après. Et soulager certains facteurs. J'ai eu aussi le cas d'un pédiatre qui m'a envoyé plusieurs fois des enfants avec une très légère, un très léger problème écrit mais qui avait eu un énorme problème conflictuel, en même temps qu'un problème familial d'ailleurs, ce patient-là, et c'était un moyen de le remettre en confiance avec quelqu'un d'assez bienveillant, du pas à pas, hein, pour le rassurer. Et c'était un désir du pédiatre ! Voilà. Donc c'est vrai que « pathologies du langage écrit »... Là, j'ai l'inverse, un prof d'histoire-géo de collège m'a envoyé un enfant qui est anglais et qui apprend le français depuis deux ans et il ne supporte pas qu'il ne sache pas les conjugaisons. Donc il voulait que je me charge de lui apprendre très vite les conjugaisons parce que ça manquait et que ça faisait beaucoup de fautes dans le devoir d'histoire. Voilà. Donc là j'ai répondu gentiment que je n'étais PAS DU TOUT la personne intéressée, qu'il fallait au contraire renforcer les cours de français et que ça c'était plutôt le domaine de l'Education Nationale. Là, ce que je ne me charge pas de faire de toutes façons, c'est le rattrapage scolaire ! Pour moi c'est ça la différence, hein ! Euh, c'est vrai que quelquefois on a tendance à me donner des... J'ai eu aussi une fois une institutrice qui m'avait fait tout un programme à travailler pendant les vacances scolaires pour rattraper le niveau d'un enfant... Voilà, qui avait été malade. Donc là aussi, j'ai pas pris évidemment. Donc pour moi ça c'est pas de la pathologie !

E5 : Et quels termes employez-vous pour désigner ces « pathologies du langage écrit » ?
O5 : Alors j'avais, euh, j'avais ôté, moi ça fait 23 ans que je travaille donc j'avais ôté complètement de mon vocabulaire la dyslexie parce que c'était tout et n'importe quoi, hein. Depuis que ça a été clarifié, j'utilise à nouveau ce terme mais je ne le pose pas toujours d'emblée parce que j'estime que de temps en temps, il y a un certain flou, notamment quand il y a beaucoup de désordres psychologiques liés, on ne peut pas... Ou quand il y a une sorte de capacité de récupération qui semble un peu spontanée aussi, quand on met le doigt dessus, il y a beaucoup de moyens de récupérer spontanément des choses, là j'estime que c'est un petit peu flou et je ne pose jamais ce diagnostic de façon ferme et définitive dans ce cas-là. Bon, il y a certains pour lesquelles c'est évident, je vais le dire dès le départ et je vais soulager immédiatement les parents, dès le bilan. J'attache beaucoup d'importance dans le bilan, je fais pratiquement une demi-heure d'anamnèse./voilà, en général le premier rendez-vous, on va surtout poser les choses. Le deuxième rendez-vous, je fais souvent des bilans comme ça, le deuxième rendez-vous je vais préparer les épreuves que je vais faire passer en fonction de ce qu'on s'est dit la première fois. J'ai déjà répondu à un certain nombre de questions et ensuite on part sur un contrat où je demande si, moi j'ai dans la tête un projet de rééducation, est-ce que l'enfant, où le patient, est-ce que son entourage, est-ce que tout le monde d'accord ? Et est-ce qu'il n'y a pas un lien possible avec le milieu scolaire ou non ? voilà. D'emblée ce sera donné à la fin du bilan. Je trouve que c'est plus confortable comme ça. Donc j'ai un peu oublié votre question... *(rire)*. Est-ce que...

E6 : Donc c'était quels termes vous employez pour désigner les « pathologies du langage écrit»...
O6 : Les termes que j'emploie, donc je vais dire qu'effectivement il y a des choses qui ne fonctionnent pas, je vais peut-être utiliser la voix phonologique, bon je vais essayer d'expliquer un peu l'assemblage ou l'adressage ou des choses comme ça. Et je vais expliquer que ça ne fonctionne pas, que l'on ne peut pas passer d'une voie à l'autre, qu'il manque telle et telle donnée à l'enfant pour réussir, que par contre il est performant dans certaines stratégies mais c'est pour ça que ça échoue quand il essaie de les utiliser, parce qu'il ne peut pas. Bon ça soulage généralement bien les parents. Je vais parler de « troubles du langage écrit » quand je me peux pas mettre pour l'instant de terme, en disant « on va voir comment ça évolue et je vous dirai ce que j'en pense une fois qu'on aura travaillé un petit peu plus longtemps ensemble ». Et puis autrement, eh bien ça m'arrive de dire qu'effectivement dès le départ que c'est une dyslexie-dysorthographie. Alors là où j'ai un problème énorme, et il faut que j'en discute avec mes collègues mais ça va être intéressant pour vous aussi, c'est que j'ai des patients maintenant de plus en plus qui viennent d'autres horizons, qui ont fréquenté d'autres cabinets étant plus jeunes, qui arrivent au niveau collège avec une pathologie qui n'est plus très, très visible, parce qu'elle a été déjà bien rééduquée par les collègues précédents. On nous le dit pas toujours et ça pose un problème énorme avec le tiers temps thérapeutique./ Parce que, bon, est-ce que... Ici, il y a un collège privé qui s'est lancé dans l'intégration des enfants dyslexiques précoces depuis l'année dernière. Comme j'ai le cabinet qui est à peu près le plus proche, j'ai à peu près presque la moitié de l'effectif des dyslexiques qui appellent au cabinet. De là sont arrivés des jeunes que je ne connaissais pas avant, notamment une fille qui a des troubles psychologiques énormes parce qu'il y a un déséquilibre, enfin la maman est une instable affective, elle change très fréquemment de partenaire et cela la perturbe énormément, elle fait de la boulimie cette fille et elle a plein de problèmes, elle est en pleine crise d'adolescence, elle rejette tout le monde et quand elle est arrivée, moi je ne savais pas ce qui était du refus de faire, d'exagérer son problème pour attirer l'attention ou au contraire de me rejeter en bloc, mais elle ne jure que par moi. Donc elle veut quand même rester tout en me provoquant sans arrêt donc que je l'ai envoyée chez le psychologue aussi, en me disant qu'il y avait quelque chose d'important à faire, mais de temps en temps elle refuse d'y aller etc. Et comme j'ai fait le test, je lui avais fait passer l'ECOSSE, et puis le test de Borel parce que évidemment, j'ai démarré avec celui-là, je suis une vieille orthophoniste *(rire)* ! Je me sens à l'aise avec celui-là parce que j'ai déjà un effet statistique et clinique de nombreuses années donc j'aime bien le faire passer même s'il n'est pas très reconnu pour l'instant et qu'il commence à être passé de mode, etc. Mais moi j'ai bâti toute une sensibilité par rapport à celui-là. Donc on ne trouve pas quelque chose de vraiment définissable, aussi pur que ce qu'on trouverait dans d'autres profils, parce que ça été rééduqué ! Donc moi j'ai eu du mal à mettre une étiquette sur cette pathologie. C'est certainement des séquelles. On sait qu'une dyslexie, on la garde jusqu'à sa mort mais ce sont des séquelles c'est sûr, mais il y a déjà une telle récupération, qu'au bilan initial c'était pas très parlant. Et c'est pour ça que l'approche clinique me semble toujours très importante.// voilà. Donc le terme... Là j'ai dit, il y a un trouble du langage écrit, il y a une dysorthographie, il y a encore des choses à faire. Je ne sais pas si c'est d'origine

dyslexique ou non parce que cette fille est intégrée au collège avec les dyslexiques. Le collège avait posé le terme et je leur ai dit, faites attention, on ne peut pas mettre une étiquette comme ça sur les élèves mêmes s'ils ont une pathologie du langage écrit. J'ai notamment une autre fille qui, dont les parents ont déménagé uniquement pour ce collège-là. Donc le papa fait le trajet tous les jours pour aller à son travail. Et cette fille, elle a une épilepsie. Donc elle a effectivement des manifestations de troubles du langage écrit qui sont assez connus, de type dyslexiques, mais elle n'est pas dyslexique ! Et là, j'ai vu que quand, j'étais obligée de signaler aux professeurs que le problème n'était pas le même, avec l'accord des parents, eh bien là il y a eu une césure complète : dyslexique, elle passait mais épileptique, oh, mais c'est pas du tout notre désir d'intégration, etc., et elle était plutôt rejetée. Elle fait peur parce que c'est moins saisissable, alors que les manifestations sont un petit peu semblables, il y a une dyscalculie, une dyslexie, etc. Voilà./ Donc là aussi ça nous pose quelquefois des problèmes de mettre des termes.

E7 : Et sinon, est-ce que vous connaissez les termes de «troubles spécifiques» et «troubles secondaires » ou « troubles non spécifiques » ?
O7 : Alors, eh bien je les ai lus bien sûr mais c'est vrai que je ne les utilise pas beaucoup. Je ne les utilise pas beaucoup. Je les ai lus. Mais c'est vrai, je devrais, je devrais, parce que finalement c'est quelque chose que... Très honnêtement, je ne les utilise pas pour l'instant mais je vois bien ce que ça représente, « spécifiques » oui, et puis « secondaires », c'est vrai qu'on en parlait justement, là c'est certainement le cas, les troubles secondaires de cette jeune fille-là qu'on évoquait tout à l'heure. Je ne les utilise pas, ce n'est pas dans mon vocabulaire courant. J'ai une déformation de vieille orthophoniste !

E8 : *(rire)* Et « troubles spécifiques », comment vous pourriez les expliquer ?
O8 : Euh, c'est dans le langage écrit, hein ?

E9 : Oui, oui, toujours dans le langage écrit !
O9 : Alors, « troubles spécifiques », eh bien là je dirais dysfonctionnement net de la voie d'adressage ou de la voie d'assemblage, un déficit chronologique important, un problème de langage, de syntaxe évident, voilà. Ca, ça sera pour moi plus spécifique. Par contre « secondaires », ce serait plutôt quelque chose qui s'est mal passé dans le développement et qui laisse un flou dans les possibilités de jongler d'une stratégie à une autre, parce qu'il y a des stratégies plus ou moins déficitaires et qui sont pas concordantes, ça manque d'homogénéité. Je verrais plutôt ça. Et puis les séquelles bien sûr d'une rééducation, voilà.

E10 : Alors concernant maintenant l'utilisation des outils d'évaluation, donc les tests, épreuves. Je vais vous proposer certains résultats qui ont été obtenus au questionnaire et puis vous me donnerez votre avis éventuellement. Donc pour commencer, 96 % des orthophonistes qui ont répondu au questionnaire disent que ces outils servent à établir un diagnostic. Cependant, seuls 72 % disent que ces outils servent à mesurer les performances de l'enfant. Donc ma question ce serait : à votre avis, quels autres renseignements que la mesure des performances peuvent être apportés par les tests et pourraient aider à poser le diagnostic ?
O10 : Ben //. Moi les tests, c'est beaucoup pour tranquilliser la sécurité sociale et puis aussi pour ne pas tomber dans le panneau d'une vieille professionnelle qui voit beaucoup de pathologies et qui finit par avoir une norme faussée. Voilà. Euh, je me sens, je me sens très réduite, je sens un effet très réducteur à l'impulsion qu'on est en train de donner au niveau de la sécurité sociale, pour enfermer le patient dans des chiffres révélés par les bilans. On a tous d'ailleurs vu comment le QI maintenant est contesté, etc., et comment il faut avoir d'autres outils pour tempérer un petit peu ce genre de norme. Alors quand on fait passer le BELEC, eh bien moi j'avoue que je suis très mal à l'aise avec le BELEC. Parce que réduire l'analyse des pathologies du langage à un chronométrage d'un patient sur la lecture de mots, alors que l'on ne connaît rien de sa souffrance, qu'on ne connaît rien des effets cliniques de l'entourage, de la façon dont il vit cette pathologie... On est quand même des professionnels de santé, on a aussi à prendre en compte la personne entière, avec la demande la plus criante au départ et il y a aussi d'autres éléments qu'on ne peut pas tester et le BELEC prend un temps immense, énorme d'étalonnage. Je reconnais une certaine qualité, une certaine... C'est vrai que c'est important d'avoir des outils comme ça qui soient à mettre en face de la sécurité sociale mais je panique énormément s'il n'y a plus que ça qui est reconnu et qu'on informatise tout ça, et que les patients qui sont en deçà, eh bien il n'y a pas, les patients qui sont au-dessus, il y aura, etc.. Euh, par rapport à des normes comme ça, moi je panique énormément. Et je ne suis pas satisfaite.

E11 : Et donc vous personnellement, les tests vous servent juste à obtenir un résultat chiffré ? Enfin, je ne sais pas, que vous pouvez communiquer... à la Sécu...
O11 : Euh, voilà. Pour moi, c'est plus ça. Ce que je dis là, c'est que ça me permet de ne pas me laisser influencer par une norme qui bouge parce qu'à force d'avoir vu des pathologies, on finit par être un petit peu trop tolérant vis-à-vis des performances qu'on est en droit d'attendre chez cette tranche d'âge. Donc c'est quand même une garantie que je ne me fais pas avoir non plus par mes propres impressions purement subjectives. C'est quand même une garantie objective. Voilà, c'est comme ça que je l'envisage.

E12 : Alors sinon, toujours qu'on discute un peu de l'utilisation des tests si vous êtes amenée à en utiliser.
O12 : Oui, il faut *(rire)*. Je me force *(rire)* ! Il faut !

E13 : 64 % des répondants disent souvent respecter les consignes de passation des tests étalonnés. Alors est-ce que c'est votre cas ?
O13 : J'essaye. Quand je prends un test au départ, je vais à une formation et je me lance dans le respect rigoureux de la passation de tests dès le départ. J'essaie de me discipliner à ça dès le départ. Par contre, je dois avouer que comme beaucoup de mes collègues, une fois que je suis entrée dans le test, certaines choses m'ont semblé très intéressantes mais je fais aussi du zapping entre les tests, en ayant pas toujours mené à bien l'ensemble du test. Parce que je trouve qu'effectivement, on en a discuté encore avec Christine Maeder il n'y a pas longtemps, je trouve que les, les tests ne sont pas adaptés du tout à notre pratique et qu'ils sont loin de couvrir, donc encore une fois, l'ensemble de ce que le patient vient présenter comme pathologie et que si on se contente de ça, eh bien on passe à côté de certaines choses importantes dans le projet de rééducation. Je trouve qu'ils ne sont pas adaptés à des cliniciens. C'est encore une fois des choses théoriciennes universitaires. On en a beaucoup besoin, c'est important d'avoir des garanties théoriques et d'efficacité, faut pas, c'est de l'efficacité. Je trouve, dans le BELEC par exemple, c'est quelque chose qu'on nous demande d'utiliser comme étant un outil merveilleux d'évaluation, soit, mais il n'a pas été étalonné tant que ça, il est toujours en recherche et il est loin de couvrir tous les aspects de la lecture. Alors qu'est-ce qu'on fait de la lecture courante, de la lecture de phrases, de la compréhension de consignes, de la... Tout ça ça n'est pas testé ! Quand vous testez un adolescent, eh bien là vous êtes vraiment... C'est insuffisant, c'est purement insuffisant ! Parce que l'adolescent, c'est surtout une dysorthographie, d'énormes problèmes de syntaxe qui ne sont absolument pas abordées dans les tests. Ou pas de la façon que j'aimerais, quoi.

E14 : Et sinon, seuls 22 % des répondants utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. Alors est-ce que ça vous arrive à vous de ne pas utiliser l'étalonnage ?
O14 : Ah oui ! Oui, ça c'est une histoire de... Effectivement, c'est une histoire de temps. C'est beaucoup trop long comme dépouillement etc. mais quand j'ai besoin vraiment d'un profil très précis et que j'ai des difficultés, je me retranche toujours sur le test en premier, pour ne pas avoir d'a priori et de façon à cerner bien, sur des données objectives déjà, par rapport aux tests.

E15 : Alors justement, 53 % des répondants disent qu'un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme, obtenu aux tests, est le premier ou le deuxième élément incitant à proposer une prise en charge. Or, parmi ces orthophonistes, seuls 34 % utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. À votre avis, comment font les 66 % restants pour déterminer un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme ?
O15 : C'est contradictoire ! Ah oui, alors là maintenant, moi j'ai toujours au moins un test qui va donner un écart significatif et que j'aurai fait jusqu'au bout. Mais ça peut être un petit test étalonné. Par exemple celui qui me sert beaucoup, mais alors qui est tout petit, c'est un extrait de test mais je trouve qu'il est très très révélateur, c'est le test de répétition des logatomes de Borel. Et celui-là, il a été étalonné et il donne des tranches de capacité de répétition sans déformation, jusqu'à 8 ans. Et là en général, j'ai remarqué qu'il y a une corrélation parfaite entre les manifestations qu'on peut retrouver après, surtout dans les dyslexies d'origine phonologique, c'est très très très révélateur, ça marque bien le profil, ça donne un résultat très appuyé par rapport... Et puis sur l'évolution aussi, quand on le fait passer, on voit vraiment le travail qu'on a accompli. Donc celui-là, je l'aime bien, il est tout petit, j'aime bien, je me sens très à l'aise et j'utilise toujours cet étalonnage-là. Voilà. Et c'est vrai que le côté pratique de l'étalonnage, c'est ça déjà qui nous manque. C'est beaucoup trop long et peu étalonné finalement sur une population, dans tous ces tests de

recherche. Donc ça nous met des doutes parce que ce n'est pas la première fois qu'on est dans un courant, qu'on est pris dans un courant, je ne vous cache pas que les études d'il y a 23 ans, ben je les ai complètement refaites moi mes études ! Je n'ouvre pratiquement plus mes classeurs, surtout sur le langage écrit, je n'ouvre pratiquement plus mes classeurs de mes études initiales. Ils sont dans un placard, pleins de poussière. J'ai tout refait en formation continue, ça a complètement évolué, il y a eu plusieurs courants déjà. Donc on sait qu'on est emballé dans quelque chose, on suit les découvertes, il y en a certaines qu'on garde, qu'on intègre et il y en a d'autres où on nous a entraînés très loin avec des tests et puis finalement, on les a restreints beaucoup dans un seul petit domaine. C'est toujours ça. Ils sont quand même là. Mais on a quand même repris de la distance par la suite. Donc maintenant je me méfie un petit peu de rentrer dans la mode des tests.

E16 : Pensez-vous, comme 72 % des répondants, qu'il y a des tranches d'âge difficiles à tester?
O16 : Ah... Alors... Les tranches d'âge difficiles à tester, c'est...Ben, c'est en cours de CP, en début de CP. Quoique maintenant je trouve qu'il y a des choses qui sont à petit peu plus, un petit peu plus faciles. Euh, sur le test phonologique notamment... Je ne sais pas le nom par coeur (*cherche dans un classeur*). Celui-là.

E17 : D'accord. La « Conscience phonologique ».
O17 : « Conscience phonologique ». Voilà. Euh, j'ai aussi, ben au niveau, là ce que je vous disais c'est au niveau adolescence, il y a beaucoup de manifestations dysorthographiques et là, à part les phrases Borel, moi je dirais que la chose qui me permet de me faire une idée la plus précise, c'est aucun test étalonné, c'est la production spontanée écrite. / Donc là aussi c'est l'intuition clinique, qui ne devrait pas être *(rire)* ! Qui est bien pour la rééducation mais qui ne devrait pas être dans un bilan et qu'on a tous...

E18 : Sinon, concernant toujours les troubles développementaux du langage écrit, quels tests ou épreuves utilisez-vous le plus souvent et surtout, comment s'est fait votre choix ?
O18 : Bon alors déjà, j'ai fait respectueusement ce qu'on m'avait dit de faire durant mes études, donc j'ai démarré comme tout le monde avec les tests de Borel-Maisonny. C'est pour cela que je les aime bien car maintenant, j'ai une grande habitude clinique de ces tests-là. Donc c'est vrai que je me suis, je me suis mise à ça et puis là aussi, c'est sur la dysorthographie où on n'a pratiquement, bon, on en a quelques-uns, j'avais essayé « Jeannot et Georges », j'ai laissé tomber, « l'Alouette », j'ai laissé tomber. Je ne le fais pratiquement plus jamais. Qu'est-ce que je fais ? Le BELEC, l'ECOSSE,...euh... le Khomsi euh... « Maman a dit que je mette ma veste »... Je ne me souviens même plus des noms... C'est le LM... il vient de changer, le ... (*cherche dans son classeur*), oui, celui-là, hein (*le LMC*). Oui, je ne sais plus comment... Parce que j'ai, j'ai, j'ai eu bien sûr en photocopies, ce qu'il ne faut pas faire, et il n'y avait pas le nom dessus *(rire)*. Il y a l'épreuve de répétition, l'épreuve de, orale de compréhension et l'épreuve de compréhension écrite. Voilà. En gros. Et j'avais essayé aussi l'approche RVR....C'était américain. Je fais essayer de vous le chercher (*va chercher un classeur pour me le montrer*). /// C'est vrai que, ce que j'aime bien moi dans un test, c'est de l'avoir pratiqué un certain temps comme il doit être fait, et ensuite de me faire une idée de ce que ça peut apporter comme, comme élément dans le bilan, de manière à ce que je puisse m'y reporter si je suspecte qu'il vaudrait mieux tester cet aspect-là ou tel autre. C'est pour ça que j'ai pris habitude de faire la première séance de bilan surtout vouée à l'anamnèse. Ça me permet de sentir un petit peu les priorités et de cibler mieux les épreuves que je vais faire passer dans la deuxième partie du bilan. Ça me permet de préparer des épreuves. // Voilà.

E19 : Sinon, 96 % des répondants utilisent comme outil d'examen un « mélange personnel ». Donc déjà comment comprenez-vous ce terme ?
O19 : *(rire)* oui, oui, j'avoue aussi ! Je serais malhonnête de ne pas le dire *(rire)* ! Oui, mélange personnel!

E20 : Et comment vous pourriez définir ce « mélange personnel » ?
O20 : Bon, alors je vais prendre le bilan que j'ai fait hier par exemple. Donc il y a l'anamnèse que j'aime bien très poussée, sur toute la scolarité et tout ça, les antécédents médicaux, familiaux, vraiment une anamnèse très importante, sur les prémices du langage, etc. Ensuite, il y a, donc je fais souvent passer, au départ les notions spatiales parce que ça détend bien l'enfant, ça le met en conditions agréables donc je me fais une petite idée du spatial, je passe le test de Head (?), bon euh, je teste la latéralité, si elle est bien établie ou pas et puis je fais souvent passer les gestes de CALE, les deux gestes du CALE de Mme

Borel, pour me rendre compte un petit peu de comment on vit l'espace, comment il se concentre, etc.. Ensuite, je fais le test de répétition des logatomes de Borel. Euh, qu'est-ce que j'ai fait hier ? Euh, j'ai fait, ben là j'ai fait tout Borel je crois, euh, oui, j'ai fait le test de lecture, c'était un enfant de CE1 donc j'ai fait le test de lecture de CE1, avec les mécanismes d'abord et puis ensuite la lecture de phrases, et puis le petit paragraphe de lecture silencieuse de la «curieuse aventure » avec les questions. Ensuite, je lui ai dicté des mots mais moi j'en ai rajouté, c'est vrai, j'aime bien rajouter des mots à la dictée Borel, des mots comme « carte », « cadre » et « garde ». Et «cagoule » aussi ! Parce que je trouve qu'ils manquent beaucoup ces mots-là. Je fais écrire quelques logatomes, je fais écrire aussi un petit texte spontané : qu'est-ce que t'aimerais bien faire pendant tes vacances ? Je tire au sort trois mots et je leur demande s'ils peuvent inventer quelque chose où figureront ces trois mots. Parce que j'aime bien voir s'ils ont une habitude spontanée de l'écrit, comment ils le vivent, si c'est une énorme contrainte, voilà. Et, ben là, j'étais pas tranquille sur l'aspect phonologique donc j'ai, j'ai fait des manipulations de syllabes, de rimes, de suppression de syllabes, j'ai demandé de passer du [ʃ] au [j] dans quelques mots, voilà.

E21 : C'est quelque chose que vous tiriez d'un test ou c'est ce que...
O21 : Ben, de mes exercices aussi...Ah oui, j'ai tiré d'un test, du test de phonologie, les suppressions et tout ça. Alors c'est vrai que là, j'ai un petit peu X. Donc souvent, j'étais déjà très Borel et puis j'ai pris dans les autres tests de ce qui m'intéresse. L'ECOSSE, ça m'intéresse bien sûr la compréhension de phrases et tout ça parce que là je n'avais pas quelque chose d'assez fin au niveau Borel. Je trouve que c'est beaucoup plus scientifique, objectif au niveau de l'ECOSSE, bien qu'il y ait des items où c'est un petit peu ambigu. Voilà. Mais ça m'est arrivé la semaine dernière, j'ai fait passer l'ÉCOSSE en entier. En évaluation d'un dyslexique de 13 ans qui redouble sa sixième, qui est dans la classe intégrée de dyslexiques du collège et que je suis depuis ... six ans. Là j'ai beaucoup besoin parce que je le connais depuis très longtemps et là je me ferais avoir ! Par l'habitude ! Donc là le test m'aide beaucoup.

E22 : Et pourquoi êtes-vous amenée à utiliser un « mélange personnel » ?
O22 : Parce que c'est insuffisant pour moi, parce que le test pour moi il est réducteur ! Il y a d'autres aspects qui ne sont pas testés et qui me semblent fondamentaux pour la rééducation. Il faut tenir compte aussi des exigences scolaires et familiales, et des exigences sociales du patient aussi./ si vous avez un enfant qui vous arrive en vous donnant des coups de pieds, en vous faisant des colères, et qui se met à vomir quand on veut lui présenter une petite lettre en carton, comme ça m'est arrivé, bon, il est bien évident qu'on ne va pas commencer à faire passer le BELEC ! / voilà. Il a déjà fallu trois séances pour entre guillemets apprivoiser l'enfant, le rassurer, d'abord se dire "voilà quelqu'un qui souffre". Donc pour poser mon bilan et commencer, il a fallu que je tienne compte de ces données-là. Je n'ai pas passé de test ! Dans mon compte-rendu de bilan de départ, j'ai dit que les épreuves, dans l'état de souffrance actuel du patient, il était impossible de faire passer des épreuves, qu'il était urgent de commencer des séances, dès qu'il aura...s'il l'accepte ! Parce que je lui ai demandé s'il l'acceptait. Petit à petit, je lui proposais des épreuves absolument sans aucune lettre, vue l'expérience, et puis c'est un enfant qui progressivement m'attendait derrière la porte et qui, dès que j'ouvrais la porte, me faisait « coucou ! », tout content ! Bon, tant mieux ! Mais il y avait une telle souffrance que... moi c'est pas possible de tester un enfant comme ça ! Donc pour moi, là, il fallait bien que j'évalue la situation et ça c'est jamais pris en compte dans un test, hein. Après il a fallu trouver dans les tests des choses qui étaient moins anxiogènes. Parce que ça n'aurait pas été objectifs comme résultats ! Puisque c'est un enfant qui rejetait tout ce qui concernait la lettre et l'écrit tellement il en avait une indigestion. La preuve, c'est qu'il a vomi quand je lui ai mis un petit o en carton devant lui. Il avait fait deux CP et il était en début de CE1 "par ancienneté". Terme de la maman.// Je ne vous en souhaite pas beaucoup comme ça dans votre carrière *(rire)* !

E23 : Sinon, 36 % des répondants disent se créer leurs propres outils d'évaluation. Est-ce que c'est votre cas ?
O23 : / Euh, ben oui, là je ne vous ai avoué quand même, je vous ai avoué quand même des choses, euh, que je rajoutai là quelques mots dans la... euh, parce que ça me... comme les mots « carte », «garde » et « cadre », parce que je me suis rendu compte que l'écriture de ces mots-là était très importante pour la suite. Ça m'aidait bien, ça me guidait bien donc je les rajoute *(rire)*, je me permets. Bien que Mme Borel soit quand même un génie, parce que quand même, tout ce qu'elle assez de façon intuitive se réalise quand même plutôt bien maintenant qu'on a des données plus scientifiques. Euh, donc bon, mille pardons à Mme Borel ! Donc oui ça m'arrive. Bon, l'écriture spontanée, la production spontanée de texte, moi je

trouve ça très important pour... et que ça manque cruellement dans la plupart des tests, c'est, c'est absolument... Je m'aide un petit peu des appréciations de Pierre Ferrand là-dessus. Parce que j'avais contribué un petit peu à son travail de recherche, j'ai fait partie un petit moment de son équipe de recherche, quand il a essayé de faire son approche du langage, avec l'importance des monèmes fonctionnels, etc.. Donc j'avais servi un petit peu d'étalonnage. Mais je n'ai pas eu le temps de continuer *(rire)* ! Mais ça m'a bien aidé, ça, parce que c'est le seul qui avait abordé ce problème-là. Et c'est vrai que les, tant que les enfants sont capables dans leur langage oral déjà de mentionner des relatifs et de discriminer de façon fine des prépositions, etc., on n'a pas le même pronostic noir qu'avec un enfant qui patauge dans les catégories, etc.. C'est évident. Et ça se voit bien aussi dans la production écrite parce que quand ils agglomèrent des mots, c'est que vraiment ils ne les ont pas sentis comme étant fonctionnels. Donc moi ça m'aide beaucoup ça, oui.

E24 : Alors sinon, au travers des réponses au questionnaire, les termes de « activités métacognitives et métalangagières » apparaissaient mal connus par les orthophonistes libéraux. Je voulais savoir si ce sont des termes que vous connaissez ?
O24 : Alors euh oui. Alors là encore, j'ai, comme je suis une vieille orthophoniste maintenant, et donc je ne les ai pas beaucoup utilisés au départ parce que, ben, ils n'existaient pas au départ. Je dois avouer que je les utilise de plus en plus ! Voilà. Donc ça progresse ! Donc c'est là à l'importance de la formation continue d'ailleurs ! Voilà.

E25 : Et comment vous pourriez les définir ces termes ?
O25 : / Ah... Alors là... Ben oui parce que c'est par rapport à l'écrit, hein, que vous me demandez ? Parce que moi, là où je les utilise beaucoup, eh bien c'est le cas du petit bout de chou qui vient de sortir *(rire)* ! Parce que c'est un enfant sans langage et tout le métalangage est vraiment quelque chose de super chez lui et ça a vraiment donné un point d'accroche aux parents extraordinaire. Euh, donc... Et métacognitif aussi. Alors c'est vrai que, bon, oui l'approche métacognitive, j'en ai eu un exemple, moi je... Je dirais que c'est la capacité de compensation par rapport à un déficit de certaines stratégies de lecture. Là oui, j'utilise facilement le terme « métacognitif ». Parce qu'on voit de telles stratégies inventées pour compenser, c'est quelquefois merveilleux ! Je suis quelquefois béate d'admiration *(rire)* ! Là j'utiliserais plutôt « métacognitives » parce qu'on sent une intelligence, une mise à profit pour dissimuler ou exploiter au maximum par rapport à des petits bouts toute une lecture ou tout un énoncé. Et « métalangagières », alors là c'est toutes les sollicitations du regard, euh, toutes les sollicitations qui nous font lâcher le morceau, quoi, hein. En gros *(rire)* ! Là je l'utiliserais plutôt comme ça.

E26 : Et est-ce que vous me demandez, au cours du bilan, à l'enfant comment il fonctionne, comment il fait pour lire par exemple, comment il s'y prend...
O26 : Oui. Oui ! Oui !

E27 : Au cours du bilan initial ?
O27 : Pas toujours initial parce que souvent ils disent : « je ne sais pas ». Ça vient plutôt par la suite. Donc dans ce que j'appellerais plutôt « évaluation ». Parce que je reprends des notes à chaque fois, à chaque séance je prends des notes. Très mal écrites *(rire)* !

E28 : Alors concernant maintenant la prise en charge. Est-ce qu'à l'issue d'un bilan de langage écrit, il vous arrive d'estimer qu'une prise en charge orthophonique n'est pas nécessaire ?
O28 : Oui, donc je viens de vous donner un exemple, là. Oui, dans le domaine du rattrapage scolaire ou alors dans le domaine aussi d'une dyslexie-dysorthographie qui n'a pas été rééduquée, pour laquelle il y a eu d'énorme compensation et des facultés suffisantes pour suivre. Il n'y a pas de souffrance, il n'y a pas de blocage et il y a des compensations très anciennes, dont on se demande l'intérêt de les démonter. Vraiment. Sauf si on sent qu'on peut apporter un réel soulagement et qu'il y a vraiment une demande très importante du patient. Mais là j'ai un élève de première, il va passer son bac de français, lui je l'ai pris parce que la dysorthographie, la prise en charge de la dysorthographie est très très demandée et il peut encore bâtir des choses. Donc par contre, ce collégien-là, c'est un problème linguistique. Et j'ai été très très déçue aussi d'un problème de bilinguisme, là aussi, d'une petite fille qui est baignée dans le monde turc et qui a une intelligence, alors là « métacognitif » il y avait beaucoup X et « métalangage » aussi, euh et on sentait que c'était un problème de langue, vraiment de manipulation du français. Cette petite fille

était trop baignée dans le monde turc, dans la langue turque, et l'institutrice de maternelle était paniquée pour l'année suivante, mais l'école ne lui proposait pas de faire un rattrapage de français. Et là, j'étais très frustrée parce que je vois que cette petite-là est mise à l'écart de toutes les performances scolaires alors qu'elle est tout à fait capable de les réaliser correctement si on lui disait en turc./ Elle manque de vocabulaire, elle manque de tout mais ce n'était pas, j'ai testé avec le papa, elle a appris le turc, il y a eu des malheurs dans leur famille en Turquie et ils sont partis avec la petite pendant quatre mois, ils ont vécu quatre mois là-bas. Et la petite est rentrée, ils sont arrivés juste pour la rentrée scolaire en grande section de maternelle, et du jour au lendemain, la petite a débarqué dans sa classe de grande section de maternelle après avoir parlé pendant quatre mois turc. Donc forcément, c'était un choc psychologique important, etc.. Là, la prise en charge, je l'ai refusée et ça m'a fait mal parce que je me suis dit, qu'est-ce qui est fait ? j'ai contacté l'école en disant : il faut absolument que cette petite manipule la langue ! En turc, ça s'est très bien passé, elle l'a appris très vite, elle le prononce très bien, il n'y a aucun souci.

E29 : Et quelles alternatives vous pouvez être amenée à proposer aux parents ?
O29 : Donc là c'était l'apprentissage de la langue. Là, c'est beaucoup dans le domaine du bilinguisme. Euh, j'ai aussi eu une frustration parce que c'était un rattrapage scolaire, pour des raisons non médicales. C'étaient des déménagements, des problèmes qui faisaient que l'enfant avait suivi une scolarité cahotique et il n'y a pas de trouble de développement. Il n'y a pas de pathologie du langage écrit, il n'y a rien. Là, au niveau de mon honnêteté vis-à-vis de la Sécurité Sociale, j'ai dit : « écoutez, ce n'est pas mon domaine. Par contre, qu'est-ce qu'on pourrait proposer ? Il faudrait qu'on en parle à l'école ». Donc là j'ai eu une institutrice. La première année, ça s'est très bien passé, l'institutrice a compris le problème et comme c'était une école privée, elle l'a gardé en étude le soir. Une demi-heure tous les soirs. Pour mettre au point avec les parents qui avaient un niveau bac de travail, donc ils ont mis au point entre eux un travail de rattrapage scolaire. Par contre, l'année d'après il n'y a plus rien eu du tout. Parce que l'enseignant a estimé que ce n'était pas son boulot. Donc j'ai rencontré ses parents par hasard et ils m'ont expliqué le cas... Et c'est vrai que ça nous fait mal, à nous, de savoir que ces enfants-là, pour qui on a des outils, hein, eh bien ils ne relèvent pas de la rééducation... Et qu'il n'y a rien, qu'il n'y a plus rien pour eux... Alors là c'est douloureux, très douloureux pour nous ! Et puis il y a aussi des moments où j'arrête la rééducation parce qu'il n'y a plus d'investissement.// C'est le cas souvent des jeunes qui ont été suivis un certain temps. Alors quelquefois je préfère sacrifier une année sans rééducation pour qu'ils redeviennent demandeurs. C'est contractuel. Moi je fais toujours sous forme contractuelle.// Patient, parents et moi et voir aussi association du monde scolaire aussi quand c'est possible. Collaboration aussi. On n'a pas toujours le temps, ni l'accueil souhaité *(rire)* !

E30 : Alors maintenant je vais passer à un autre domaine : le domaine de l'évaluation professionnelle. Parmi les répondants au questionnaire,74 % connaissent l'ANAES, l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en santé. Est-ce que vous connaissez ?
O30 : Ah oui, oui, oh oui ! Oui parce que je suis responsable de la commission paritaire de.. Donc... *(rire)* !

E31 : Et est-ce que vous êtes au courant de ses indications concernant le langage écrit ?
O31 : Oui.

E32 : Vous en avez pris connaissance ?
O32 : Oui. Oui, avant, dans les projets, et ensuite, sur la plaquette. Et j'ai essayé d'intégrer justement, de me discipliner un peu niveau bilan à cause de ces recommandations de l'ANAES.

E33 : D'accord. Et qu'en pensez-vous ?
O33 : Eh bien ce que j'en pense, c'est justement que j'ai très peur d'être mise dans un milieu réducteur, de chiffres informatisables et statistiques uniquement. Je conçois que ça puisse être une bonne chose parce qu'on demande tous des choses étalonnées, c'est confortable, mais, déjà la passation de ces tests n'est pas pratique du tout, elle est longue et pas adaptée aux cliniciens, et ensuite, elle est réductrice.

E34 : Sinon, vous avez dû recevoir un « Contrat de Pratique Professionnelle » que vous propose de signer l'assurance-maladie.
O34 : Oui, « Contrat de Bonne Pratique ». Je l'ai signé symboliquement devant, à la Commission paritaire du mois d'octobre, devant parterre de commission paritaire. Voilà.

E35 : Et qu'est-ce que vous pouvez m'en dire ?
O35 : Bon, j'estime que c'est important que nous ayons une unité de professionnels compétents, à opposer à une instance comme la sécurité sociale et le monde médical. Donc je trouve que c'est un bien dans ce domaine. Bon, la contrepartie financière, ça m'était complètement indifférent, ce n'est pas ça qui m'a poussé à le faire, hein, du tout, je dirais même que je ne vois pas trop pourquoi, hein. Euh, je pense que c'est plutôt ça, l'uniformisation au niveau des professionnels pour qu'on ait à peu près le même langage et ça va certainement donner une certaine crédibilité et puis une certaine responsabilité déontologique des orthophonistes. Parce que je pense qu'effectivement on n'est pas toujours aussi consciencieux qu'on voudrait l'être, ça nous pousse un petit peu à avoir quelque chose de bien complet. Donc moi je suis en train de me mettre au traitement de texte en utilisant toutes les normes du compte-rendu de bilan. Je dois dire que, ce qui m'a décidé, c'est quand même que je trouvais que j'avais une approche de mon compte-rendu de bilan qui était vraiment très très semblable à ce que demandait le Contrat de Bonne Pratique. Donc ça ne me semblait pas être un saut énorme de m'engager dans ce contrat. Voilà.

E36 : Et que pensez-vous, dans ce contrat, d'évaluer l'impact d'une formation obligatoire sur la pratique professionnelle ?
O36 : Euh, pffff... Moi je trouve qu'un professionnel dans notre métier qui ne se forme pas, c'est suicidaire *(rire)*. Parce que comme je vous le disais, ma formation initiale ça n'a plus rien à voir, donc moi je suis très boulimique de formation, avec toutes les contraintes rurales que ça imposait. Maintenant que nous sommes suffisamment nombreux dans le département, nous avons la chance de pouvoir organiser des formations et de pouvoir faire venir des formateurs sur place, ce qui pour une mère de famille est quand même très appréciable. Avant, moi je courais aux quatre coins de la France chaque fois que j'avais une pathologie et que je voulais me remettre à niveau, au niveau d'une pathologie. Ce qui était très très lourd. Alors qu'on organise des formations sur place, soit. Moi je pense que, bon, ce qui est imposé, on sent bien l'ANAES derrière tout ça, je ne suis pas prête à suivre à la lettre ce qui est proposé dans ce genre de formation. Je pense que c'est encore une fois un amalgame avec toutes les autres professions médicales puisqu'on veut imposer aux médecins de se former beaucoup plus. J'estime que je me formais déjà suffisamment, je n'avais pas besoin de ces formations-là. Je participais de toutes façons à au moins quatre ou cinq formations par an. Voilà. Donc... On voit mieux les normes qui sont dégagées, ça me permet aussi de connaître mieux le système paritaire, hein, par intérêt de commissaire paritaire aussi *(rire)* ! Mais de voir un petit peu ce qu'attendent les instances de notre métier et de la conformation de notre métier. Et puis il faut quand même être, ce n'est pas parce qu'on a beaucoup de travail maintenant, il faut être réaliste, on peut très bien, si on n'adopte pas certaines pratiques et si on n'accepte pas certaines conventions, on peut très bien nous refuser la prise en charge de certains patients par la suite ou bien déconventionner des pathologies. Donc il ne faut pas s'endormir sur les acquis actuels.

E37 : Et sinon, 28 % des répondants souhaiteraient que se développent des évaluations des techniques de rééducation. Qu'est-ce que vous en pensez ?
O37 : De toutes façons, je pense qu'on n'aura pas le choix, ce sera fait ! Ce sera imposé. Donc pfff... Ça peut être très lourd et là encore, il faudrait qu'il y ait une continuité entre le bilan initial et ces techniques d'évaluation, ce qui n'est pas évident. Qui me semble très difficile à faire avec les outils actuels.// Parce qu'il y a aussi la norme sociale aussi, on peut être amené à évaluer que le risque est moins grand de faire arrêter en CE2 que d'amener un dyslexique qui en a encore besoin au CM2 sans rééducation./ voilà. Donc il y a des choix quelquefois qui ne sont pas du tout liés à l'évaluation proprement dite. Et pour les mêmes symptômes, on peut décider ou non la prise en charge, parce qu'on voit peut-être sur un plus long terme. Je vois maintenant, j'ai accompagné des enfants depuis la maternelle jusqu'à l'adolescence, je vois un petit peu plus sur le parcours de l'enfant et de sa famille ce qu'on peut faire au niveau souplesse de prise en charge. Donc si on est enfermé dans une évaluation, à partir de là, on ne prend plus, à partir de là, on prend, là encore, je me sens enfermée, je ne me sens pas responsable *(rire)*. Je me sens enfermée dans des choses imposées et trop rigides.

E38 : Et est-ce que vous seriez malgré tout favorable à une harmonisation du bilan de langage écrit ? et si oui, de quel ordre : au niveau de la démarche générale, des outils d'évaluation... ?
O38 : Disons que ça serait bien pratique pour ceux qui sont en face de nous : pour les prescriteurs, pour la sécurité sociale, qu'on ait un peu le même langage ça serait peut-être plus clair, effectivement. Mais

encore, là pour l'instant je ne vois pas l'outil dans lequel on pourrait s'affirmer pour ça, je trouve qu'il n'existe pas.//

E39 : Sinon, concernant la recherche, vous me dites que vous vous tenez bien au courant, que vous faites beaucoup de formations, de choses comme ça...
O39 : J'essaye, j'essaye !

E40 : Est-ce que vous estimez que la recherche a fait évoluer votre pratique ?
O40 : Ah oui ! Oui, tout à fait !

E41 : Et est-ce que vous estimez qu'elle répond à vos besoins à l'heure actuelle ?
O41 : / (soupir) Pas à tous, pas à tous... Mais je trouve qu'effectivement, ça apporte sans cesse quelque chose, oui, effectivement. Moi je suis absolument pour la recherche et pour en bénéficier au maximum et pour que les orthophonistes aient accès à la recherche. Parce que je trouve effectivement, je suis absolument démontée quand j'entends sur Europe 1 il y a trois semaines, un samedi matin, une émission sur la dyslexie, où Laurent Cabrol fait venir en disant : « difficile de trouver quelqu'un pour la dyslexie, un spécialiste de la dyslexie ! ». On a prononcé le mot «orthophoniste » une quinzaine de fois, le standard a explosé, il y a des tas de questions auxquelles j'aurais pu répondre, il y avait le professeur...Bichon du CNRS, sur la dyslexie, qui avait une approche très cognitiviste et assez semblable au courant actuel, et il y avait l'ophtalmo Garcia de Beaunes, qui pense qu'avec des lunettes on peut rééduquer la dyslexie parce qu'il a découvert la dyslexie de son fils et qu'avec des lunettes, bon, la démarche proprioceptive, ça peut très bien s'arranger. Et moi je me sens mais complètement trahie et lésée de ne pas pouvoir intervenir et je pense que j'aurais été à ma place pour répondre à certaines personnes, à certaines questions des auditeurs. Et pourquoi cette émission n'a pas donné lieu à plus, eh bien c'est parce que celui qui s'occupe de l'émission, c'est l'auteur, le moine qui est rédacteur en chef du « Quotidien du médecin » et qu'il y a un lobby des médecins sur toute la recherche au niveau des orthophonistes. Ils veulent préserver leur champ de recherche. Alors pour une poignée de médecins qui s'y penchent vraiment, on subit aussi l'ignorance de plein de médecins. Au niveau de ma campagne, les médecins disent : « Vous en voulez combien de séances ? Ah bon, c'est grave ce qu'il a ? ». Bon, c'est à peu près tout ! Alors ERTL4 et 6, ça commence à faire mais là c'est : « mon bilan a dit que ce n'était pas nécessaire ! »./ Voilà... Donc il y a des enfants qui n'ont plus accès au bilan orthophonique à cause de ça... À cause du dépistage de ERTL6 et voilà. Ou qui viennent plus tard. Parce que : « il faut attendre le CP ! ». Parce que dans la définition de la dyslexie, on ne peut pas parler de dyslexie avant le CP donc on attend le CP maintenant. Voilà. Et c'est sans arrêt à refaire l'information aux médecins ! Donc moi je trouve que les orthophonistes doivent avoir leur place dans la recherche ! Je milite pour ça *(rire)* !

E42 : Et justement, que penseriez-vous de la création d'un pôle de recherche orthophonique ?
O42 : Oui, oui, oui !! *(rire)*

E43 : Qu'est-ce que vous pensez que ça pourrait apporter de plus par rapport à ce qu'il existe maintenant ?
O43 : Moi j'ai toujours été emballée quand j'ai vu des orthophonistes ayant eu accès à la recherche qui nous faisaient des formations, parce que j'avais l'impression d'être enfin comprise et j'avais l'impression d'adhérer complètement là. Par exemple, j'ai fait le GEPALM avec Bernadette Guéritte et Mme Dedieu-Langade (?), qui est prof de maths et Bernadette Guéritte, elle est orthophoniste. Ça n'a rien à voir, ça n'a rien à voir... Donc oui, les gens qui sont dans la recherche mais qui pratiquent le métier nous apportent plus. Même sur les fabricants de logiciels ça se voit *(rire)* ! Moi je ne suis pas tout logiciel mais j'en utilise pas mal. On voit bien si un orthophoniste est dans le logiciel ou pas. S'il n'y a que des linguistes ou que, que des techniciens ou des époux d'orthophonistes, c'est déjà pas pareil *(rire)* ! Donc oui, je milite pour ça et j'espère que les orthophonistes vont avoir accès à la recherche !

E44 : OK ! Eh bien voilà, j'ai terminé !
O44 : Je vous remercie... d'avoir été si rapide !

E45 : Merci à vous !

ENTRETIEN n°20

E1 : Pour commencer, je vais vous demander comment vous pourriez définir la notion d'évaluation en orthophonie ?
O1 : Alors, c'est large, très large ! Au niveau juste du bilan de langage écrit ou de façon générale ?

E2 : De façon générale, en orthophonie.
O2 : Alors l'évaluation, eh bien c'est ce qui va permettre justement au cours du bilan, à partir de tests ou d'épreuves différentes, déjà de pouvoir poser un diagnostic sur les troubles de la personne qu'on a en face. Euh, c'est tellement vague que... Euh, oui, c'est vraiment pouvoir trouver toutes les capacités et les difficultés de la personne, pour pouvoir après faire un plan de rééducation, avoir déjà des bases, en général, qu'on affine au fur et à mesure aussi, lors des premières séances, et pouvoir comme ça commencer la rééducation sur quelque chose d'assez précis. Ça va comme ça ou ... ? *(rire)*

E3 : Oui, oui ! Et est-ce que vous faites une différence avec le terme de bilan ?
O3 : Je dirais que l'évaluation... Le bilan, c'est, déjà au niveau de la nomenclature, c'est quelque chose de précis, c'est en général quelque chose qu'on fait qui est coté d'une certaine manière. Après l'évaluation, elle se fait le jour du bilan, ou sur plusieurs jours si vous le faites en plusieurs fois, mais en général on l'affine au fur et à mesure. Donc c'est pour ça que ce n'est pas encore exactement pareil... Parce que tester, je prends l'exemple d'un enfant, sur un ou deux jours précis, à un moment donné précis, ce n'est en général pas suffisant pour avoir une évaluation précise justement de ses capacités et difficultés. Voilà *(rire)* !

E4 : Sinon, à l'issue du bilan, est-ce que vous dites que vous posez un diagnostic ou alors vous préférez employer un autre terme et parler de synthèse plutôt ou...
O4 : Ça dépend. Il y a des fois où c'est très clair, là on peut dire il y a un diagnostic, on peut le poser... Et puis il y a des fois où c'est plus confus, où là justement on a besoin d'affiner toujours un petit peu plus ou d'examens éventuellement complémentaires, par d'autres spécialistes, donc ça dépend vraiment, c'est au cas par cas.

E5 : Sinon, la Nomenclature Générale des Actes Professionnels stipule que les orthophonistes sont habilités à conduire des « rééducations des pathologies du langage écrit ». Donc comment vous pourriez définir ces termes de « pathologies du langage écrit » ?
O5 : C'est pareil, c'est large *(rire)* ! Après, on y met tout ce qu'on veut *(rire)* !

E6 : Qu'est-ce que ça comprend pour vous ?
O6 : Eh bien tout ce qui est... donc les troubles d'apprentissage du langage écrit, hein, avant de parler de dyslexie, dysorthographie. Bon, dyslexie, dysorthographie, dysgraphie, hein, oui tous les, je dirais les fragments qu'on peut retrouver dans la dyslexie-dysorthographie mais sans pouvoir donner forcément ces termes-là. Quand les enfants sont encore un peu jeunes ou que c'est plus léger que le terme de dyslexie. Et puis des fois, poser cette étiquette-là, ce n'est pas toujours évident, c'est des fois un peu lourd donc c'est pour ça que je parle des fois juste de troubles du langage écrit. Même si... Même s'il y a des similarités avec la dyslexie, dysorthographie, voilà.

E7 : Pour les désigner ces « pathologies du langage écrit », vous dites donc « troubles de langage écrit » ?
O7 : Souvent.

E8 : Souvent. Vous parlez quand même de temps en temps de « dyslexie » ?
O8 : Oui, oui ! Mais euh, souvent avec des pincettes parce que les parents en général sont très très... Ils entendent plein de choses là-dessus, après il faut remettre au point, il faut bien leur expliquer ce que c'est, ce que ça comprend, ce que ça ne comprend pas. Donc souvent j'utilise le terme «dyslexie» pour leur dire qu'effectivement il peut, selon l'importance des troubles de l'enfant on peut parler de « dyslexie », mais en le ramenant quand même à quelque chose de plus général pour enlever l'angoisse du terme « dyslexie ». Parce que souvent ils arrivent en ayant entendu plein de choses et puis ils ne savent pas ce

que c'est et ça leur fait peur. Donc là dessus, il y a une grosse angoisse souvent. Donc c'est vrai que le terme « dyslexie » même, c'est... on ne l'utilise pas le jour du bilan par exemple, enfin moi ! Sauf si la personne, bon, c'est un enfant qu'on a déjà vu étant plus petit, qu'on a déjà suivi et puis au bout d'un moment, on parle vraiment de dyslexie mais on connaît bien les parents, on sait comment ils vont le prendre, et puis les amener justement à faire ce constat. Voilà.

E9 : Est-ce que vous employez des termes pour désigner ces « pathologies du langage écrit »?
O9 : Ben, pffff, non, troubles du langage écrit, troubles d'apprentissage du langage écrit des fois quand c'est plus petit, CP, CE1... Euh, pffff, non, je crois que c'est à peu près tout *(rire)*...

E10 : Et est-ce que vous connaissez les termes de « troubles spécifiques » et « troubles secondaires » ou « troubles non spécifiques » ?
O10 : Spécifiques, oui.

E11 : Comment pourriez-vous les définir ?
O11 : Euh, je ne sais pas si je les emploie dans le bon sens *(rire)* ! Troubles spécifiques, c'est vraiment, ben d'après les définitions qu'on a au niveau de la dyslexie, les troubles secondaires, j'y mettrais plus tout ce qui peut découler /. Parce qu'il y a des troubles spécifiques qui vont faire qu'il y a d'autres choses qui vont être freinées, gênées dans les apprentissages, et là, je parlerais plus de troubles secondaires...

E12 : De quels éléments avez-vous besoin pour poser un diagnostic de « troubles du langage écrit» ou de « dyslexie » ? Sur quoi vous vous basez en général ?
O12 : Ben par rapport aux épreuves avec des étalonnages, de plus en plus parce qu'en plus maintenant c'est de plus en plus demandé. Euh, par rapport à pas mal d'éléments de l'anamnèse aussi, en fonction bien sûr de ce qu'on peut me dire. Euh mais c'est vrai que c'est beaucoup les épreuves. Mais pas seulement les résultats, mais la façon dont ça se passe. Moi je sais que j'observe énormément les petites remarques qu'il va y avoir, les petits gommages, les hésitations, les choses comme ça. En plus des résultats mêmes. Voilà. Je crois que j'ai fait à peu près le tour *(rire)* !

E13 : D'accord ! Alors concernant maintenant l'utilisation des outils d'évaluation, les tests, épreuves. Donc je vais vous proposer certaines réponses qui ont été données au questionnaire et puis vous me donnerez votre avis éventuellement.
Alors déjà, 96 % des répondants disent que ces outils d'évaluation servent à établir un diagnostic. Et cependant, seuls 72 % disent que ces outils servent à mesurer les performances de l'enfant. Donc à votre avis, à quoi peuvent servir ces outils pour poser un diagnostic, s'ils ne mesurent pas les performances de l'enfant finalement ?
O13 : / Ah oui, les 72 % c'est pas que pour... pour mesurer les performances ? il n'y a pas que ça, justement ?

E14 : Non, c'est ça.
O14 : Euh //, il faut que je réfléchisse, là *(rire)* !

E15 : Certains disent que ça sert à établir un diagnostic mais sans mesurer les performances, donc ça veut dire qu'ils ont une autre approche peut-être des tests, ils s'en servent...
O15 : Ben justement moi non. Je trouve qu'il y a des fois où on ne peut pas poser toujours un vrai diagnostic mais avoir les performances justement. Parce que les performances, c'est les résultats à un moment donné, dans une situation donnée. Donc... Moi je serais plutôt dans l'autre sens, éventuellement. Après il faut voir au cas par cas. Des fois, on a une image de performances mais on ne peut pas établir qu'avec un type d'épreuves, un jour donné, le diagnostic réel. C'est sûr.

E16 : Donc pour vous, les tests servent à mesurer les performances ?
O16 : Ben quand même... Parce qu'il suffit de passer le même test, bon bien sûr pas trop rapproché parce qu'il y a des histoires de mémoire des fois, mais le même test, sans avoir fait de travail entre, enfin, au niveau de l'éthique ce n'est pas possible, même pour nous, on fait un test un jour, on le refait six mois après, si rien n'a changé, on n'a pas forcément les mêmes résultats non plus parce que ce jour là, on est peut-être un peu plus fatigué, on n'arrive pas se concentrer ou on oublie quelque chose, donc c'est

vraiment les performances à ce niveau-là. Après, c'est justement une étude, si on creuse un petit peu plus, qui va nous permettre de savoir, d'avoir autre chose que des performances. Mais justement, le résultat même, si on prend juste la feuille ou ce qu'on a passé comme test, les résultats mêmes, c'est vraiment des performances qu'il faut après développer et utiliser pour pouvoir faire autre chose. Je ne sais pas si je suis très claire...*(rire)*.

E17 : Sinon, 64 % des répondants disent souvent respecter les consignes de passation des tests étalonnés. Est-ce que c'est votre cas ? Et dans un cas comme dans l'autre, pourquoi ?
O17 : Ben, si j'utilise vraiment les consignes, c'est vraiment pour pouvoir faire référence à l'étalonnage. Si on transforme quelque chose, qui nous dit que l'étalonnage, en fonction de la façon dont on l'a fait passer ce test-là, est encore valable ? Donc si vraiment on veut utiliser l'étalonnage, il faut faire tel que le test le demande quand même. Mais c'est vrai que des fois après on va piocher dans différents, dans différents bilans, différentes épreuves, donc c'est vrai qu'après ça...on est quand même obligé de transformer un petit peu... Je dirais qu'avec l'expérience que j'ai, qui n'est pas encore énorme non plus *(rire)*, bon ben on se fait après des successions de bilans où on sait que telle épreuve qui vient d'un autre bilan peut être passée de telle manière après telle épreuve, en ayant quand même une bonne référence au niveau de l'étalonnage. Voilà. Sinon je ne transforme pas toute la consigne comme ça, sinon c'est vrai que par rapport à l'étalonnage ça sert à rien, c'est juste des fois pour avoir des références autres. Mais voilà *(rire)* !

E18 : Alors justement, seuls 22 % des répondants utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. Donc c'est votre cas ?
O18 : Pas systématiquement. Comme je le disais, maintenant, au niveau des points et de la convention, et de tout ce qu'on nous demande, il vaut mieux avoir quelque chose de beaucoup plus précis pour pouvoir répondre avec des chiffres, ce qui n'est pas forcément le plus représentatif de ce que font les enfants, mais ils nous demandent quand même d'avoir quelque chose de précis, justement de pouvoir argumenter de façon bien précise, avec justement des chiffres, des étalonnages. Donc il faut quand même se mettre dedans. Même si, ben il y a le fait de faire nous notre bilan d'une manière, d'avoir mis nos réponses à ce qu'on recherche pour savoir après comment mener la rééducation mais c'est quand même important d'avoir des données plus, entre guillemets plus scientifiques *(rire)* pour savoir si un médecin-conseil arrive et nous dit : « votre enfant, pourquoi vous le prenez en rééducation là ? », bon ben au moins on a quelque chose de bien, de bien sûr et qu'il comprendra bien. Alors que des mots, des choses comme ça, c'est des fois un peu, si on leur parle de différents troubles comme ça mais sans chiffres, pour eux ce n'est pas forcément significatif. Et du coup, c'est moins nécessaire de faire une rééducation.

E19 : Donc ça permet d'appuyer auprès de l'administration...
O19 : Voilà ! Oui, oui.

E20 : Et est-ce que c'est un chiffre qui vous semble important 22 % qui utilisent l'étalonnage ?
O20 : // C'est pas énorme, hein... C'est vrai que moi je ne l'utilise pas pour tout... Mais... Comme je le disais, dans la pratique même de l'orthophonie, c'est pas très important que justement que 22 % utilisent l'étalonnage, mais c'est vraiment dans cette perspective que maintenant ils nous demandent d'être plus précis pour être crédible, quoi. Donc là, c'est vrai que ça fait encore faible. Mais bon, c'était il y a quoi ? Il y a plus d'un an ? Oui un an, c'est vrai qu'on n'était pas encore totalement dans cette perspective-là *(rire)* !

E21 : Vous pensez que ça a évolué depuis ?
O21 : Je pense, oui.

E22 : Vous-même vous avez évolué depuis un an ?
O22 : Oui. Surtout au niveau du langage écrit justement, où on a eu les, justement, hein, je ne sais pas si vous connaissez un petit peu tous les FAF conventionnelles et tout ça maintenant qui, qui sont des formations et là justement, il y avait le langage écrit, dont c'est vrai que maintenant il y a beaucoup plus...

E23 : Et que ça a changé quelque chose pour vous ?
O23 : Disons que ça a continué justement de faire changer ma... Oh là, qu'est-ce que j'ai dit là ? Je répète : j'ai changé justement au fur et à mesure et c'est vrai qu'avec cette formation-là, eh bien ça m'a permis d'être encore plus précise et plus sûre. Voilà *(rire)* !

E24 : Alors sinon, autre résultat, 53 % des répondants disent qu'un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme, obtenu aux tests, est le premier ou le deuxième élément incitant à proposer une prise en charge. Or parmi ces orthophonistes, seuls 34 % utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. Donc à votre avis, comment font les 66 % restants pour déterminer un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme...
O24 : Oui, s'ils n'utilisent pas l'étalonnage...

E25 : ...sans tenir compte de l'étalonnage ?
O25 : Ben, là je ne sais pas *(rire)* ! Je crois que s'il y a un écart, si on veut un écart, c'est que forcément on s'est référé à l'étalonnage. Les personnes qui ne s'y réfèrent pas ou éventuellement moins, quand je ne vais pas voir avec l'étalonnage, eh bien je ne vais pas chercher une différence par rapport à une moyenne. Éventuellement par rapport à l'expérience, quand on sait que si on relève tant de types d'erreur ou ce type d'erreur-là, oui on peut se le dire pour nous-même, quoi, mais après, ce n'est pas forcément encore un argument qu'on peut donner à quelqu'un d'autre de façon précise. Certainement pour nous il y a des choses où on a l'habitude, quand on voit tel ou tel type d'erreur, bon ben on se dit : « là il y a quelque chose à faire ». Mais c'est pour nous. Moi j'imaginerais ça dans ce sens-là, par rapport, si on n'a pas eu de référence à l'étalonnage. Voilà.

E26 : OK. Sinon, est-ce que vous pensez, comme 72 % des répondants, qu'il y a des tranches d'âge difficiles à tester ?
O26 : / oui.

E27 : Alors lesquelles et pourquoi ?
O27 : / Alors... Bon ça dépend déjà des tests qu'on utilise parce que des fois il y en a qui sont un petit peu légers dans..., pour certaines catégories. Euh, je dirais que par exemple au niveau du CP, on est un petit peu faible là-dedans. Déjà, il n'y a pas beaucoup de tests vraiment bien faits à ce niveau-là, en général, c'est plus soit fin CP, soit carrément CE1 donc après il faut faire son..., aller chercher ses différentes épreuves un petit peu au fur et à mesure comme ça. Euh, sinon c'est... Enfin, c'est vraiment celle-là la plus, la plus difficile. Après, ce n'est pas forcément une histoire d'âge, c'est des fois plus un problème de retard : par exemple un enfant qui est au CM1 mais qui n'a pas du tout le niveau, ben c'est vrai que avant de savoir à quel niveau il correspond réellement, ben des fois on lui propose quelque chose qui ne lui correspond pas du tout. Hein, c'est plus après un écart au niveau des capacités, des performances. // Donc, euh oui, je crois que je suis assez complète là *(rire)* ! Sauf si vous en attendez un peu plus *(rire)* !

E28 : Non ! Alors, concernant toujours les troubles développementaux du langage écrit, quels tests ou épreuves utilisez-vous et comment s'est fait votre choix ?
O28 : / Alors, oh ben il y en a plusieurs. Il y a la BELEC. / Pourquoi, ben parce que je l'ai eue étant étudiante *(rire)* et que c'était justement le FAF conventionnel que j'ai suivi il n'y a pas longtemps. Euh, après il y a les inconditionnels Borel *(rire)* mais je dirais que je les utilise plus en réévaluation qu'en évaluation première. Enfin, ça dépend. Euh, après j'ai plein de petits choses qui testent encore, parce que conscience phonologique, je dirais que j'ai pioché un petit peu partout...*(rire)*. Donc il n'y a pas de test de particulier là et pas d'étalonnage non plus...

E29 : Ce sont des épreuves que vous avez modifiées ou...
O29 : Non, j'ai pioché un peu... Je ne sais pas si vous connaissez La Cigale ? Donc là-dedans, euh, j'en ai... Et puis les autres, oui, les autres c'est moi qui me les suis faites un peu comme ça, au fur et à mesure, par rapport à ce qui me manquait. Ou par rapport à des fois du matériel de rééducation qu'on retransforme pour pouvoir s'en servir un petit peu sous forme de test. C'est un peu comme le Phonorama, où comme ça ça travaille un peu tout ce qui est manipulation phonémique, eh bien j'en reprends en évaluation. Et puis après, ben c'est vrai que pareil, j'ai eu plein de choses en étant étudiante, que je pioche après : au niveau de la dictée, j'ai le Savigny, je ne sais pas si ... Oui, à Nancy de toutes façons ça

doit être toujours les mêmes qui font... Comment ils s'appellent les autres ? J'en ai tout un classeur mais après, je...

E30 : Eh bien ceux que vous utilisez le plus souvent.
O30 : ça c'est vraiment les plus fréquents. Oui, après ça va devenir des choses plus, plus précises et plus ponctuelles. Voilà.

E31 : Sinon, 96 % des répondants utilisent comme outil d'examen un « mélange personnel ». Comment vous comprenez ce terme, « mélange personnel » ?
O31 : Ben comme je le fais moi-même euh... *(rire)* ! Non mais simplement il y a certains tests qu'on peut utiliser vraiment bien quasiment du début jusqu'à la fin et puis d'autres qui ne correspondent pas du tout à l'enfant qu'on a en face de nous, soit parce que justement l'âge n'est pas complètement bien adapté, le niveau ne correspond pas non plus, donc on est, pour pouvoir quand même tout tester, tout ce dont on a besoin pour vraiment poser le diagnostic, eh bien on est obligé d'aller piocher un petit peu dans différents bilans pour aller rechercher les épreuves nécessaires...

E32 : Et comment se fait ensuite votre interprétation des résultats ? Est-ce que vous avez une approche plutôt quantitative, comme un test, ou plutôt qualitative ?
O32 : Ben avant beaucoup qualitative et puis j'essaie d'avoir quelque chose de plus quantitatif maintenant pour toujours avoir ces mêmes arguments, si nécessaire, même s'il n'y a pas d'étalonnage mais euh... C'est quand même, au départ, c'est quand même le but, c'est vraiment savoir ce qu'a l'enfant au niveau des capacités, des difficultés, pour pouvoir s'en servir comme appui à la rééducation. Donc c'est quand même plus le qualitatif, même si après c'est vrai que le quantitatif intervient quand même parce que c'est vrai qu'il y a certains enfants qui ont juste quelques petites difficultés donc même si on a retrouvé au niveau qualitatif des types d'erreur très classiques on va dire, au niveau des troubles dyslexiques, ou juste troubles du langage écrit, hein, mais si c'est tellement faible au niveau quantitatif, bon ben c'est vrai qu'on ne se pose pas la question de la même manière. Hein, des fois on va creuser un petit peu plus pour savoir est-ce que c'est juste une légère faiblesse dirons-nous, ou s'il y a vraiment besoin par derrière de faire quelque chose de plus important. Voilà. Ça va, je réponds bien aux questions *(rire)* ?

E33 : 36 % des répondants se créent leurs propres outils d'évaluation. Est-ce que vous diriez que c'est votre cas ?
O33 : Euh pffff... Non, c'est vraiment, moi c'est vraiment très ponctuel, que pour certaines choses très précises. Mais globalement, je suis quand même plus dans les tests euh élaborés on va dire. Même si après je prends différentes épreuves, je suis quand même plus dans ce genre-là.

E34 : Est-ce que le fait d'employer le terme d'« outils de mesure » pour ces créations personnelles vous convient ?
O34 : Tant que ça reste personnel, pourquoi pas. Mais... si c'est fait sur une grande population, enfin, hein c'est sûr que quand c'est personnel, on le réutilise régulièrement, mais pouvoir comme ça s'en servir dans plein de situations et vraiment pouvoir, je dirais, le décoder, hein, vraiment l'utiliser à des fins d'explication, bon ben là il faut passer par quelque chose de plus traditionnel, je pense. Voilà.

E35 : Sinon, 68 % des répondants souhaiteraient que le domaine concernant le repérage et le dépistage des troubles du langage écrit soit développé dans la recherche. Donc est-ce que ce serait votre cas ?
O35 : Je pense que c'est... Le dépistage est toujours très important parce que souvent on passe à côté, enfin, souvent, dans l'ensemble on peut, des fois on se demande si on ne passe pas à côté de quelque chose et on n'a pas les moyens de vérifier tout de suite. Et du coup des fois, on voit des enfants six mois, un an ou des fois plus tard et on se dit, ben oui, quand je l'avais vu je m'étais posée la question et ça s'est révélé par la suite donc... Et il y a certaines fois où on peut se dire que, bon, on a des doutes donc on fait un travail, hein, parce qu'on a quand même de gros doutes et on a aussi les moyens d'expliquer ça et puis il y a des fois où on ne peut pas se permettre de faire quelque chose, simplement dire « revenez me voir dans six mois ». Après, ça, on n'est pas maître non plus. Et du coup, on passe à côté de choses qu'on aurait pu déjà travailler auparavant et qui aurait permis à l'enfant d'évoluer dans de meilleures conditions.

Donc c'est vrai que le dépistage... On dit toujours que plus on dépiste tôt, puis on peut mettre quelque chose d'adapté en route, donc meilleur c'est.

E36 : Donc il serait nécessaire d'avoir un dépistage plus fin ?
O36 : Oui. Oui, oui. Plus tôt, plus fin, plus précis. Oui. Tant qu'on peut développer là-dessus, je crois que c'est important.

E37 : OK... Sinon, au travers des réponses au questionnaire, les termes d'« activités métacognitives et métalangagières » apparaissait mal connus par les répondants. Alors est-ce que ce sont des termes que vous connaissez ?
O37 : Oui.

E38 : Que vous employez peut-être ?
O38 : Euh, « métacognitif » pas vraiment. Après « métalangagière »... Plutôt « métalinguistique » mais bon, je ne sais pas s'il y a une réelle différence. Mais... Que j'utilise moi dans mes comptes-rendus ? Par rapport aux patients ?

E39 : Eh bien déjà comment vous les définissez et puis ensuite est-ce que vous les utilisez au cours du bilan initial des troubles du langage écrit ?
O39 : Par rapport aux patients, enfin, aux parents, ça non, je ne les utilise pas parce que je préfère quelque chose de bien concret, enfin concret, simple parce que c'est vrai que selon les personnes, ils n'ont pas les mêmes connaissances que nous, au niveau de tout ce qui est linguistique et tout ça, donc forcément il faut qu'ils puissent bien comprendre, de façon claire ce qu'on leur explique. Donc c'est vraiment très rare que j'utilise ces termes-là par rapport à eux. Sinon euh, donc « métacognitif », non pas trop, c'est pas trop mon truc, enfin mon truc, je ne l'utilise pas. Et « méta linguistique », c'est, c'est justement par rapport à tout ce qui est euh, hein, manipulation du langage, autant je dirais tout ce qui est plus abstrait, tout ce qui est, je ne trouve plus mes mots du coup... On a aussi tout ce qui est au niveau de la manipulation des sons, des syllabes, la conscience phonologique... Euh, je l'utilise parfois dans mes comptes-rendus, mais c'est pareil, les médecins ils aiment bien quelque chose de clair et concis donc on ne s'étend pas avec des grands mots non plus ! Voilà. Donc je cerne ce que c'est *(rire)* mais c'est vrai que c'est pas les mots qu'on utilise le plus souvent non plus. Enfin en tout cas moi. Voilà.

E40 : Ça consisterait par exemple à demander à l'enfant qu'est-ce que c'est que lire, à quoi ça sert et comment il s'y prend pour lire, ce genre de choses. Est-ce que vous utilisez ce type d'activité lors d'un bilan initial ?
O40 : Euh, ça dépend de l'âge bien sûr... Et puis euh...

E41 : Quand on vient vous voir justement pour des troubles au niveau du langage écrit ?
O41 : Ben il faut déjà tout tester de façon générale, l'oral, donc il y a quand même le récit de façon générale, et puis c'est vrai, on essaye quand même de creuser un petit peu plus au niveau de la compréhension aussi c'est vrai que quand on teste la compréhension, que ce soit par épreuves spécifiques ou non, eh bien on pose un petit peu ce genre de questions à différents moments pour voir si justement, déjà les termes qu'on utilise il y accède bien et puis si c'est bien représentatif pour lui, s'il est capable de s'en servir. Mais c'est pas... Je ne me dis pas au départ il faut que tu poses telle ou telle question, ce n'est pas noté en gros, c'est par rapport à la situation dans laquelle on se trouve, par rapport aux différentes épreuves qu'on a passées où là il y a différentes questions qui peuvent intervenir comme ça. Voilà.

E42 : Alors concernant maintenant la prise en charge, est-ce qu'à l'issue d'un bilan de langage écrit il vous arrive d'estimer qu'une prise en charge orthophonique n'est pas nécessaire ?
O42 : (*mimique d'acquiescement*).

E43 : Et dans ce cas pourquoi ?
O43 : / Euh ben parce que ça arrive qu'il y ait de simples angoisses parce que la famille, c'est souvent les parents, enfin souvent la femme, qui ont une angoisse parce qu'ils ont vu la veille une émission sur la dyslexie : « oh mon gamin est-ce qu'il n'a pas ça ? ». Ils paniquent donc on fait un bilan. Donc en général,

quand c'est juste une panique sur une émission ou sur une conversation comme ça, des informations, bon ben en général il n'y a pas besoin, il y a juste besoin de rassurer. L'enfant ne peut pas être forcément bon en tout à l'école et que ses difficultés ne sont pas forcément, ne relèvent pas forcément de l'orthophonie. Ou ça arrive aussi quand il y a eu un suivi, qu'on a arrêté et puis des fois on fait une mise au point un peu plus tard. Bon ben là, selon l'évolution de l'enfant, il n'y a pas forcément besoin de reprendre quelque chose. Ou simplement parce qu'il y a des doutes au niveau de l'école, est-ce que ce sont des difficultés de langage écrit ou est-ce que c'est simplement parce qu'il a un peu plus de mal à suivre ? ça arrive souvent quand même.

E44 : Et comment vous faites pour faire la différence justement ? Est-ce que c'est, est-ce que ça relève de l'orthophoniste ou est-ce que c'est juste un peu de mal à suivre ?
O44 : Ben par rapport justement au bilan, aux épreuves qu'on a faites, et puis aux performances qu'on a relevées là-dessus. Hein, en fonction... Selon le type d'erreurs qu'il a pu faire au bilan, est-ce que justement ce sont des erreurs spécifiques, ou est-ce que c'est parce qu'à ce moment-là n'était plus dans le travail, il était fatigué ou il a des difficultés de concentration mais qui ne font pas qu'il y a des troubles vraiment spécifiques qui relèvent de l'orthophonie. Donc ça c'est vraiment rapport aux épreuves qu'on va faire passer. En fonction aussi des renseignements qu'on peut avoir à l'anamnèse.

E45 : Et dans ce cas, comment vous le présentez aux parents ?
O45 : Eh bien je leur dis que leur gamin n'a pas besoin de venir en orthophonie. Ben souvent, j'explique tout ce qu'il y a au niveau des capacités, tout ce que j'ai relevé de positif, éventuellement quand même, parce que souvent il y a quand même des petites choses qui ne sont pas complètement acquises, qui sont pas..., que l'enfant n'arrive pas forcément à bien utiliser mais en précisant simplement, en tout cas à ce moment là donné, ça ne relève pas de l'orthophonie, simplement que ce sont des choses à surveiller, hein, parce qu'on ne sait jamais trop comment ça peut évoluer à long terme. Je me tiens à leur disposition s'il y a besoin de faire le point plus tard ou simplement pour avoir des conseils. C'est surtout à surveiller, à aider l'enfant à progresser, et puis voilà.

E46 : Quelles autres alternatives pouvez-vous être amenée à proposer ?
O46 : Eh bien parfois l'ORL, parfois l'envoyer chez le pédiatre, dans un CMP. Parfois, selon les difficultés, cela peut être l'envoyer faire un bilan en psychomotricité. Voilà, je crois que c'est à peu près tout...

E47 : Alors concernant maintenant le domaine de l'évaluation professionnelle. Parmi les répondants au questionnaire, 74 % connaissent l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé, l'ANAES. Est-ce que vous connaissez aussi ?
O47 : Oui.

E48 : Et par quel biais ?
O48 : Eh bien on reçoit des brochures, de la documentation. On en parle aussi avec des collègues et puis au syndicat.

Panne de piles : je reprends donc les réponses aux questions d'après mes notes.

E49 : Et est-ce que vous êtes au courant de ses indications concernant le langage écrit ?
O49 : Oui.

E50 : Est-ce que vous en tenez compte ?
O50 : J'essaye d'en tenir compte ! Mais au niveau de la pratique, on fait ce qu'on peut !

E51 : Sinon, vous avez dû recevoir de l'Assurance-Maladie une plaquette vous proposant de signer un contrat de bonne pratique. Alors je voulais savoir un peu ce que vous en pensiez, si vous pensiez le signer et pour quelles raisons...
O51 : Oui, j'ai bien reçu ce contrat. Quant à le signer, je ne sais pas encore... Ce que j'en pense, c'est qu'il reprend des principes professionnels évidents. C'est nous donner une carotte pour mieux travailler et ça, je trouve que ce n'est pas terrible... En signant ce contrat, je crains d'être "attachée". Et puis la Sécu

n'est pas forcément à même de juger ce que font les orthos... Donc je ne sais pas si je vais le signer ou pas, on verra !

Reprise de la transcription de l'enregistrement

E52 : Dans ce contrat, que pensez-vous plus précisément du fait d'évaluer l'impact d'une formation obligatoire sur la pratique professionnelle ?
O52 : Le fait de l'évaluer ? Ben je dirais toujours à titre personnel, nous ça nous permet justement de savoir ce qu'on en a tiré de cette formation parce que c'est vrai que c'est une remise en cause quand même régulière, que ce soit formation justement FAF conventionnelle ou non. Ça permet quand même toujours de se remettre un petit peu à jour, de reprendre les connaissances qu'on a, de pouvoir un petit peu remettre au point, d'affiner un petit peut tout ça pour mieux s'en servir par la suite. Euh, après, bon ben c'est vrai que c'est toujours le problème de l'évaluation je dirais, plus par la Sécurité Sociale, qui fait que là euh / . S'ils ont besoin de ça pour enfin comprendre qu'on peut bien faire notre travail sans qu'on nous tape dessus, bon, qu'ils le fassent mais...*(rire)*. Voilà, c'est un petit peu ça !

E53 : Sinon, 28 % des répondants souhaiteraient que se développent des évaluations des techniques de rééducation : est-ce que c'est votre cas ?
O53 : Euh, au niveau de la technique de rééducation, euh pffff, pas spécialement parce que bon, on voit si la rééducation est bénéfique, déjà rien qu'au niveau des séances, nous-mêmes, hein, on voit au niveau de l'avancée des exercices, des choses qu'on propose, si l'enfant justement arrive de plus en plus, ben justement là c'est un signe qui ne trompe pas. Et puis il y a toujours les bilans de réévaluation si nécessaire pour refaire le point. Donc évaluer vraiment la technique elle-même, pffff... pas forcément. Voilà.

E54 : Sinon, 7 % des répondants souhaitent voir être mis en place une harmonisation du nombre de séances de rééducation et de la fréquence. Est-ce que vous y seriez favorable ?
O54 : Une harmonisation de la durée ?

E55 : Du nombre de séances. Par exemple, pour telle pathologie, tant de séances, à telle fréquence.
O55 : Ben non parce qu'en fait c'est tellement au cas par cas que... déjà on ne prévoit jamais le nombre, même approximatif de séances qu'on va avoir en fonction des difficultés parce que c'est vrai qu'il y a des fois des enfants qui ont très peu de troubles mais beaucoup de mal à évoluer et puis d'autres qui arrivent avec quelque chose de massif et on a l'impression de donner juste, je dirais, un petit coup de balai là-dedans, et puis hop ! il y a un changement radical. Donc pour cet enfant qui avait de grosses difficultés, on aurait peut-être dit qu'il fallait beaucoup de séances et puis en fait, en beaucoup moins que prévu, on va avoir le même résultat. Donc non, ce serait trop aléatoire quand même.

E56 : D'accord. Et sinon, est-ce que vous seriez favorable à une harmonisation du bilan de langage écrit ? Et si oui, de quel ordre : est-ce que ce serait au niveau de la démarche générale, des outils d'évaluation... ou d'autre chose ?
O56 : Ce serait difficile. Euh parce que toujours par rapport à l'âge. Il y a l'âge qui rentre en compte, il y a toujours cette histoire de capacités et difficultés de chaque enfant qui arrive chacun avec leur propre vécu, je dirais. On a nous-mêmes, je pense, entre différentes orthophonistes, notre euh, des choses qu'on préfère par rapport à d'autres, hein, au niveau des tests. Il y en a que je connais, que j'ai essayé d'étudier mais les utiliser, ça ne m'a pas plu alors je ne les utilise plus. Alors qu'ils doivent être certainement utilisés par d'autres. Donc si tout le monde avait les mêmes tests, d'accord on aurait peut-être une référence commune, mais bon, il faut quand même que ce qu'on fasse passer, ça nous convienne et que ça soit adapté à chaque enfant, à chaque personne que l'on a en face de nous. Donc ce serait trop compliqué je pense.

E57 : Concernant maintenant les recherches actuelles sur les troubles développementaux du langage écrit, est-ce que vous vous tenez un petit peu au courant des avancées de la recherche ?

O57 : Eh bien j'ai déjà eu, je dirais, une chance justement à Nancy où j'ai été dans la promotion, la première promotion à avoir, au niveau justement dyslexie-dysorthographie, à l'époque les dernières avancées. Donc c'est vrai qu'à ce niveau-là on était déjà pas mal au point. Après c'est justement avec différentes formations où on remet un petit peu tout ça dans l'ordre et puis avec la pratique ça permet justement de continuer à toujours mieux connaître ça. Donc oui, je pense que je suis à peu près régulièrement ce qui se passe de ce côté-là *(rire)* !

E58 : Et est-ce que les données de la recherche vous aident dans votre pratique ? Est-ce qu'elles la font évoluer ?
O58 : Oui. Oui, oui. Oui, c'est vrai que ça fait six – sept ans que je travaille et j'ai... Rien qu'au niveau du bilan et de la façon dont je me dis que j'ai mené la rééducation, j'ai beaucoup changé. C'est vrai qu'au début, ben on tâtonne. On a beau avoir une formation quand même assez précise, beaucoup de stages, de choses comme ça, c'est quand même avec l'expérience et justement après, le fait d'aller rechercher ce dont on a besoin au moment où on en a besoin, et pas juste au niveau théorique, mais pouvoir le mettre tout de suite en pratique, qui font qu'au fur et à mesure, enfin en tout cas moi j'ai évolué comme ça. J'espère dans le bon sens *(rire)* !

E59 : Et est-ce que vous estimez qu'à l'heure actuelle la recherche répond à vos besoins ?
O59 : / Ben je pense, oui parce que par rapport aux données que j'ai, au niveau des recherches, et par rapport justement aux enfants que je rencontre, je trouve que justement avec les moyens qu'on peut nous donner et les connaissances qu'on peut avoir, on arrive quand même à mieux comprendre l'enfant et à pouvoir mieux le faire évoluer en travaillant vraiment ce qui lui nécessaire. C'est beaucoup plus pointu, je pense.

E60 : Et que penseriez-vous de la création d'un pôle de recherche orthophonique ?
O60 : Alors, juste vraiment pour l'orthophonie ? A quel niveau aussi, au niveau national ?

E61 : Euh, je ne sais pas. Qu'est-ce qui vous semblerait le mieux finalement ?
O61 : Alors ça je ne sais pas, je n'y ai pas réfléchi *(rire)* ! Non mais c'est vrai qu'il y a toujours des choses à chercher donc... C'est vrai que... Pas forcément que sur le langage écrit mais de façon générale. C'est un peu comme le dépistage tout à l'heure, plus tu as de recherche, plus il y a justement des personnes qui se plongent vraiment dans des sujets, qui se posent beaucoup de questions, ben c'est comme ça quand même qu'on trouve le plus de réponses et qu'on peut avancer.

E62 : Qu'est-ce que tu penses que ça pourrait apporter de plus par rapport à ce qu'il existe actuellement ?
O62 : Ben c'est comme tout, euh, c'est être un petit peu plus sûr, mieux comprendre je dirais les difficultés qu'on peut rencontrer, que ce soit nous-mêmes au niveau de la pratique ou les difficultés que peuvent présenter les personnes qu'on a en face de nous. Ben, toujours affiner les connaissances je dirais scientifiques par rapport ne serait-ce qu'au niveau de tout ce qui neuro, c'est vrai qu'on en apprend toujours, ça évolue toujours parce que c'est de plus en plus pointu. Donc forcément notre regard par rapport à ça évolue aussi, donc... C'est quand même important justement d'avoir toujours plus de connaissances à ce niveau-là pour pouvoir mieux adapter et mieux comprendre ce qu'on fait et là où on veut aller. Après c'est en fonction des pathologies bien sûr.

E63 : Voilà, j'en ai terminé avec mes questions ! Alors je ne sais pas si vous avez quelque chose à ajouter par rapport à ce qui a été dit, aux définitions du départ ou ce qu'on a abordé après ?
O63 : Ben, c'est vrai que des fois je me contredis un petit peu, enfin je ne me contredis pas mais je rajoute certaines choses à d'autres moments et après c'est...

E64 : Parce que je vous demande de réfléchir à des choses en quelques secondes...
O64 : On a abordé pas mal de choses. C'est vrai qu'en peu de temps comme ça, c'est difficile de voir beaucoup de choses mais je pense que, non, pas particulièrement... Si on fait la synthèse de tout ça, ça devrait aller *(rire)* !

E65 : Eh bien je vous remercie !

ENTRETIEN n°21

E1 : Alors pour commencer, je voudrais vous demander comment vous pourriez définir la notion d'évaluation en orthophonie, de manière générale ?
O1 : D'une manière générale, la notion d'évaluation euh bon évidemment elle apparaît lors du bilan, lors du premier bilan, où elle nous permet d'évaluer les compétences et les incompétences de l'enfant et puis, ben on va dire que c'est la fondation même de ce qu'on va faire plus tard avec l'enfant. Et puis ensuite, elle intervient de nouveau au cours, ou au cours de la rééducation si on veut vérifier une notion avec l'enfant, on peut la réévaluer, ou alors en fin de rééducation, enfin en tout cas en fin d'une première série de séances où moi très souvent je reprends certains des tests que j'ai fait passer et où j'étudie les progrès de l'enfant. C'est vrai que l'évaluation, c'est un peu large parce qu'elle comprend aussi bien pour moi des tests que le fait d'évaluer l'enfant dans son comportement, c'est vraiment au sens large. C'est aussi bien quantitatif que qualitatif. Mais c'est la base incontournable. On ne peut pas tout faire au feeling, bien qu'on fasse une grosse part au feeling ! Peut-être finalement que le feeling fait partie de l'évaluation aussi, je ne sais pas *(rire)*, c'est peut-être un outil !

E2 : Et est-ce que vous faites une différence avec le terme de bilan ?
O2 : Euh, pffff... C'est vrai que s'il fallait vraiment que je me penche sur les deux notions, je pense que j'en ferais une mais c'est vrai qu'on utilise, en matière dans la pratique, on utilise le terme de "bilan" ou le terme "évaluation" de la même manière, je pense. Mais c'est vrai que l'évaluation n'est pas forcément d'abord euh que pour faire un bilan, ça peut être en cours de route, ça peut être quelque chose de très partiel aussi, on peut très bien évaluer une compétence et pas faire un bilan complet. C'est vrai que "bilan" c'est beaucoup plus statué, plus complet peut-être que "évaluation" où on peut prendre des petits bouts. Enfin, moi je ferais cette différence-là. Mais je ne la fais pas franchement dans la pratique. Même très souvent en cours de rééducation, quand je veux voir par exemple au niveau articulatoire où se situe l'enfant, je fais un petit trait dans le cahier où je marque : « bilan d'évaluation » *(rire)* ! J'ai carrément mes termes à moi *(rire)* !

E3 : Et est-ce qu'à l'issue d'un bilan vous dites que vous posez un diagnostic ou alors vous n'aimez pas ce terme... ?
O3 : Non, je ne pose pas de diagnostic, sauf si, entre guillemets, tout rentre dans les cases et alors effectivement là on peut, on peut dire. Mais je ne pose pas, en tout cas si j'en pose un, je ne le dis pas comme ça. Je ne dis pas au patient : « Mon diagnostic, c'est... », je ne dis pas que je pose un diagnostic mais euh si je... Bon, je dis toujours ce que j'ai trouvé et je ne peux pas toujours mettre un terme générique au problème de l'enfant, c'est quand même plurifactoriel alors parfois c'est difficile de poser un diagnostic très précis. Donc je dis ce que j'ai trouvé, je résume, je synthétise, et je reste dans un discours on va dire assez large. Par exemple un enfant... Si, je vais dire aux parents : il a un trouble d'articulation ou un retard de parole ou un retard de langage, une pathologie du langage écrit ou un retard d'acquisition du langage écrit, mais je n'utilise pas de termes très consacrés. Bon à part pour les pathologies très, on va dire entre guillemets, très médicales : une dysphonie spasmodique, une aphasie de Broca... Là oui, quand on peut vraiment, oui. Mais en général... *(rire)*. Et en plus en général je ne le fais pas du premier coup, c'est-à-dire que je revois toujours l'enfant après, déjà je le revois sans ses parents et ensuite, quand vraiment je vois que je l'ai cerné à peu près, là seulement je dis : « bon voilà, au bout du compte, moi je trouve ça, ça, ça et je dis qu'il y a ça, ça, ça ». Voilà. Mais c'est pas, c'est jamais une demi-heure dans mon bureau et vous avez le diagnostic, non, ça n'existe pas ça. Je ne connais pas *(rire)* !

E4 : Sinon, la Nomenclature Générale des Actes Professionnels stipule que les orthophonistes sont habilités à conduire des « rééducations des pathologies du langage écrit ». Comment pourriez-vous définir ce terme de « pathologies du langage écrit » ? Qu'est-ce que ça inclut pour vous ?
O4 : Alors pour moi, ça inclut, pour un enfant qui vient avec une pathologie du langage écrit, il y a des choses, on va dire, qui vont être incontournables et qui vont faire que je le prendrai en charge. C'est-à-dire pour qu'il y ait pathologie du langage écrit, il faut qu'il y ait des troubles de la lecture et/ou des troubles de l'écriture, euh ça peut être aussi bien sur le versant compréhension que le versant expression,

en général il y a des troubles au niveau de la reconnaissance des lettres, des graphèmes, il y a des troubles au niveau de la différence entre les sons et les lettres, euh des troubles de discrimination auditive quand on passe en dictée où l'enfant confond la plupart des graphèmes, en général il y a des troubles de la mémoire de travail, enfin vraiment on va dire que ce n'est pas... Ce n'est pas : il y a des cases et l'enfant remplit tant de cases, oui ou non. C'est plutôt un ensemble, c'est vraiment quelque chose de construit. Si je retrouve un maximum de difficultés, à ce moment-là il y a pathologie du langage écrit. Et après je distingue les enfants qui ont, qui ont une pathologie... Alors moi je ne pose jamais le terme de "dyslexie" comme ça, j'ai été amené en cinq ans à le dire deux fois. À dire : « là, je pense que... ». Et encore quand je le pense, je sens aussi qu'il y a tellement d'autres facteurs parfois, qu'on peut aussi se tromper. Donc moi je parle de « pathologie du langage écrit » quand l'enfant a des déviances par rapport à ce qu'on attend de lui ou alors quand il a un retard. C'est ou un retard ou des déviances. Mais c'est vrai que le plus souvent c'est un retard en fait. Le plus souvent il y a quelques années de retard. Ou alors il n'a pas commencé à lire, voilà, il n'y a pas eu le déclic. Et en général on retrouve toujours dans l'anamnèse des choses qui, qui, qu'elles soient psychologiques, intellectuelles ou la maturité affective, ou... On retrouve toujours quelque chose, ou des anciens retards de parole et de langage. Ca, très souvent quand on a eu un retard de parole ou de langage petit, on a un retard d'acquisition du langage écrit à l'entrée en CP. Ça c'est quasi sûr.

E5 : Donc les termes que vous employez pour les désigner, c'est toujours "retard" ou "déviance" ?
O5 : Retard ou pathologie du... Enfin, « pathologie du langage écrit » ou « retard d'acquisition », l'un ou l'autre, c'est selon. Quand j'utilise « retard d'acquisition », c'est quand on voit que l'enfant suit parfaitement les étapes attendues du développement du langage écrit mais qu'il le fait, qu'il les passe un peu en retard. Et quand j'utilise pathologie du langage écrit, c'est qu'en fait ce n'est pas très carré : parfois c'est incompréhensible, parfois il y a des erreurs par exemple sur les b et d mais on n'en trouve pas du tout dans la dictée ou alors la fois d'après, il en fait plein qu'on n'a pas vues, enfin bon voilà, c'est... Je fais un petit peu la distinction, la même distinction entre « trouble d'articulation » à l'oral et « retard de parole ». Le trouble d'articulation qui est toujours bien systématique, voilà. Pour moi, ça pourrait s'apparenter à un retard en langage écrit : c'est toujours la même chose, sauf que voilà, il faut rattraper le train ! Alors que « pathologie », ça fait plus penser à retard de parole. C'est pas toujours les mêmes erreurs, il y a chez plein d'autres données, plein d'autres compétences de l'enfant qui sont aussi en difficulté, conscience phonologique, tout ça. Voilà.

E6 : Ce sont les termes que vous employez auprès des parents ?
O6 : oui, ah oui. J'emploie, j'essaye au maximum d'employer des termes, les termes consacrés. Donc parfois ça peut être jargonesque ! Mais je les explique toujours. Et c'est vrai que, c'est vraiment une chose à laquelle je tiens beaucoup, c'est expliquer aux parents ce que je dis. Donc il n'y a pas un mot, normalement, il n'y a pas un mot qui n'est pas compris quand ils sortent du bureau, après le bilan. Et pareil, j'explique toutes les, tous les tests que j'ai pu faire passer, parce que je fais quand même passer beaucoup de tests et j'explique tout, j'explique les erreurs, j'explique pourquoi je le fais passer, pourquoi je fais passer celui-là et finalement pas un autre, pourquoi je pense ça et s'il y a quelque chose que je ne comprends pas moi-même, je leur explique que je ne comprends pas. Et je leur explique après les pistes que je vais tester. Mais oui, j'utilise, oui, les parents avec moi entendent parler de « conscience phonologique », de « discrimination auditive », oui, ça ils en entendent parler sans aucun doute ! Voilà.

E7: Alors sinon, est-ce que vous connaissez les termes de « troubles spécifiques » et « troubles secondaires » ou « troubles non spécifiques » ?
O7 : Euh, je crois que c'est de plus en plus la mode de parler de troubles spécifiques mais moi je ne suis pas sortie forcément avec ces termes-là en tête, non. Non, très peu. Nous, on a beaucoup parlé de troubles développementaux et de troubles acquis mais spécifiques, très très peu. Je pense que ça vient de la neuropsy et que c'est en train d'apparaître depuis 3-4 ans. Donc non, j'utilise très peu ce terme-là en fait. Parce que d'abord je pense que sur le papier, oui, en théorie, oui, je pense qu'on peut, mais dans la pratique, un trouble spécifique concernant tel ou tel domaine, en général c'est beaucoup plus mélangé, c'est beaucoup plus varié et diffus. C'est vrai que c'est pas si simple que ça quand on est face à un enfant. Les « troubles spécifiques », je pense qu'il faut vraiment, pour trouver quelque chose qui corresponde parfaitement à une donnée théorique, il faut vraiment y passer énormément de temps et avoir plein de tests pour que tout aille dans le même sens. Mais euh, c'est vrai qu'on a quand même, on a

quand même une grosse partie de nos bilans qui est, on va dire par habitude, parce qu'il y a des choses qu'on sent et puis il y a des choses qu'on construit avec l'enfant au bout de quelques séances, il y a des choses qu'on comprend mieux. Mais « troubles spécifiques », moi je ne l'utilise pas. Non *(rire)* !

E8 : Et sur quels éléments vous vous basez pour poser donc un diagnostic, entre guillemets, de...
O8 : Alors je fais passer euh... Alors, je repose déjà sur l'anamnèse et sur l'histoire scolaire de l'enfant et l'histoire aussi de son langage, sur, quand je sens il y a quelque chose derrière, sur les relations, sur son comportement, et ensuite, donc ça c'est une grosse part, je ne pourrais pas vous donner un pourcentage comme ça mais c'est en fait une partie vraiment importante, et ensuite sur les tests que je fais passer. Donc si j'arrive à avoir des tests cotés, ce qui n'est pas toujours évident avec les enfants, si je peux coter les tests, alors là c'est clair que, avec les fourchettes que j'obtiens, je peux dire, je peux donner déjà un diagnostic entre guillemets et exactement où l'enfant se situe. Et de toutes façons, il me faut absolument les deux quand je fais un bilan. L'un ne va pas sans l'autre et je ne ferai jamais une rééducation, je ne poserai jamais un diagnostic si je n'ai pas fait passer de tests. Ça c'est clair que c'est indispensable. Ne serait-ce que pour moi, pour apprendre, pour essayer de construire un peu le tableau clinique de l'enfant. J'en ai absolument besoin et puis après aussi surtout pour évaluer la rééducation. Et puis pour savoir précisément ce qu'on va travailler. J'ai besoin des tests.

E9 : Alors justement, on va en parler un peu plus, en particulier de l'utilisation de ces tests. Je vais vous proposer des résultats qui ont été obtenus au questionnaire et puis vous me donnerez éventuellement votre avis.
Alors déjà pour commencer, 96 % des répondants au questionnaire disent que ces outils servent à établir un diagnostic. Cependant, seuls 72 % des répondants disent que ces outils servent à mesurer les performances de l'enfant. Comment vous pourriez expliquer la différence?
O9 : La différence, je pense qu'ils sont indispensables pour poser un diagnostic mais qu'ils permettent d'évaluer les compétences de l'enfant le jour, l'heure, le moment où il est venu dans notre bureau, c'est-à-dire oui, les compétences de l'enfant ce jour-là, à cette heure-là, avec moi, dans ce bureau. Voilà. Mais jamais après un test je vais dire d'un enfant par exemple qui a un retard d'un an par rapport à des tests, jamais je n'irai dire : il est en retard d'un an, sûr, et c'est comme ça partout, tout le temps. Voilà. Donc je pense que c'est ça qui fait la différence, c'est que nous on l'utilise pour poser un diagnostic. Moi je garde toujours en réserve les résultats aux tests et quand je fais le compte-rendu de bilan, c'est là que je construis vraiment le euh, vraiment le tableau de l'enfant et en général je ne fais jamais de compte-rendu juste après avoir vu l'enfant, j'attends d'avoir déjà pratiqué une ou deux séances avant d'être sûre. Donc oui, je pense que la différence elle est là. Elle est indispensable mais il faut toujours la relativiser en fait. Les résultats, il faut les relativiser. Et on est surpris parfois. On fait un bilan, on obtient des résultats, on voit qu'un enfant par exemple est incapable de lire une phrase et puis la semaine d'après, il vient, on commence à jouer et là l'enfant lit toutes les phrases. J'ai vu ! Parce que la situation de bilan est une situation très particulière, où l'enfant peut être stressé, où les parents peuvent être présents, donc... Ça change tout. Donc, non, non, j'attends vraiment de vraiment rencontrer l'enfant. Je pose, en fait le bilan me sert plus à poser la relation que je vais avoir avec lui, à commencer à comprendre ce qui se passe pour l'enfant et ensuite seulement, je prends vraiment les données telles quelles, avec ce que je sais de lui au bout d'un moment. Voilà. Je papote *(rire)* !

E10 : Sinon, 64 % des répondants disent souvent respecter les consignes de passation des tests étalonnés. Est-ce que c'est votre cas ? Et dans un cas comme dans l'autre, pourquoi ?
O10 : Alors, euh, si je me filmais tous les jours quand je fais passer un test, il est fort probable que je trouve des moments où je ne respecte pas forcément pile poil comme c'est écrit. Et c'est vrai que oui, on respecte au maximum, on respecte, enfin non, je respecte au maximum les consignes de passation. Maintenant, c'est toujours pareil, c'est toujours en situation donc il peut arriver qu'il y ait eu un bruit et que je répète la phrase alors que je ne devrais pas la répéter, ou que la maman dise la réponse avant l'enfant, donc bon tant pis, je ferai autrement pour la prochaine fois. Et il est très très très courant aussi que je fasse passer des tests en deux fois. Les tests sont longs, les enfants sont fatigables, donc c'est vrai que je n'ai pas la même situation la fois d'après. Forcément. Et puis suivant comment se situe l'enfant, enfin suivant comment je le perçois, il y a des choses que je vais un petit peu..., ou alors je vais parler plus fort ou moins fort, ou aller plus vite ou moins vite. Ça va quand même s'adapter un petit peu à ce que l'enfant fait. Mais en général, oui. Si je le fais passer complètement et si le test peut aboutir, je respecte les

passations. Si je sais que je ne pourrai pas le coter, je le fais passer juste pour voir chaque item comment fait l'enfant. Je ne le coterai pas à ce moment-là, j'ai juste besoin de savoir comment lui réagit face aux items. Donc je l'utilise comme ci ou comme ça, je... Parfois aussi, je peux modifier pour voir justement s'il réagit de la même façon.

E11 : Et pourquoi ça vous semble important de respecter ces consignes ?
O11 : Ben, parce qu'il me semble quand même que les, que le fait de coter les tests et de, entre guillemets, faire entrer l'enfant dans une fourchette, ça tient quand même à la façon de les passer aussi. C'est important quand même. On sait très bien qu'avec le moindre petit changement, on peut biaiser les résultats. Donc ça ne veut plus rien dire au bout du compte. Si on veut une cotation, il faut que ça corresponde à ce qui a été prévu par les créateurs du test. Sinon ça ne veut rien dire. Sinon je sais... Alors oui, ça arrive que je sache pertinemment que je n'ai pas passé le test comme prévu, comme il fallait. À ce moment-là, je sais que je ne pourrai pas faire confiance complètement aux résultats. Mais je le sais. Voilà.

E12 : Alors justement, seuls 22 % des répondants utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. Est-ce que c'est votre cas ? Et pourquoi toujours ?
O12 : Eh bien si l'enfant va au bout et si l'enfant me donne des réponses qui me semblent satisfaisantes, sur lesquelles je peux compter, oui, je vais au bout et j'utilise les résultats du test. Ça c'est..., il n'y a aucun doute. Il y a quelques enfants, mais ils sont assez rares en fait, des enfants à qui on ne peut pas faire passer les tests. Moi j'essaye toujours de les faire et puis si je vois que l'enfant ne peut pas, j'abandonne. Mais si j'ai passé un test en entier, je le cote, ça c'est sûr. J'espère d'ailleurs quand j'ai un enfant pouvoir faire passer le test en entier pour pouvoir le coter ! C'est-à-dire qu'il y a toute la part de subjectivité, tout ça je le trouve dans mes relations avec l'enfant, dans l'anamnèse, tout ce qui fait le subjectif, et puis les tests pour moi c'est la partie objective. Donc si les tests vont dans le même sens que, que la partie subjective, ben voilà, je serai moi confortée dans ce que je pense. Si les tests me contredisent, je vais aller chercher la petite bête. Je ne vais pas m'arrêter à ce que je pense moi. Donc non, c'est indispensable pour que ça tienne la route. Moi, il me semble que, si je peux coter, je cote et j'utilise la cotation. J'y tiens *(rire)* !

E13 : Qu'est-ce que vous pensez de ce chiffre, 22 % qui utilisent l'étalonnage ?
O13 : Je trouve que ce n'est pas beaucoup ! Bon maintenant, il faut savoir qu'on n'a pas toutes la même formation entre guillemets. Suivant les écoles d'où on sort, suivant l'année, on n'a pas eu les mêmes formations. Moi j'ai eu la chance d'arriver, enfin de sortir de l'école en 1999, et à l'époque, ça commençait déjà bien au niveau des orthophonistes à Nancy, nos professeurs nous donnaient vraiment les moyens d'utiliser les tests. 10 ans avant, non. Après moi j'ai refait des formations où j'ai eu l'occasion de rencontrer des orthophonistes qui avaient 20 ans,10 ans,30 ans de métier, et qui n'utilisaient jamais de tests parce qu'elles n'ont pas été formées à ça. On ne peut pas utiliser un test si on ne le connaît pas. Si on n'a pas compris, si on ne sait pas comment il marche, si on ne comprend pas pourquoi la phrase elle est comme ça, pourquoi l'image elle est comme ça et pourquoi l'enfant répond pas, ça ne sert à rien. Je pense que c'est ça le fait qu'il y ait si peu finalement d'orthophonistes qui les utilisent, c'est qu'elles ne se sont pas suffisamment penchées dessus pour pouvoir les utiliser. Donc moi j'utilise ceux que je connais, forcément. Et quand je veux en utiliser un autre, eh bien je l'apprends. Je l'apprends, je l'apprends vraiment, c'est-à-dire que je me le fais passer à moi, je le fais passer pour essayer de coter, pour voir comment ça se passe et puis quand on a un nouveau test, on l'utilise aussi, ma collègue fait un peu la même chose, moi quand j'ai un nouveau test, je le reprends avec les enfants que j'ai depuis un moment. C'est-à-dire que je les connais bien et je leur fais passer le test. Et j'évalue le test en fait. Je vois si effectivement ça correspond à ce que je connais de l'enfant, si je peux faire confiance à ce test-là. Et je le fais passer, moi je m'entraîne, ça me permet aussi d'évaluer l'enfant avec un autre test que ce que je lui avais déjà proposé, ça me donne un autre point de vue, une autre façon de le voir aussi. Mais oui, jamais je ne ferais passer un test sans le connaître. Je pense que c'est ça, 22 %, je pense que ce sont les 22 % d'orthophonistes qui maîtrisent le test. Ça fait un peu réduit, mais bon... Mais je pense que dans les années à venir, ce sera une plus grande proportion. Parce qu'on est formé maintenant aux tests, plus qu'avant.

E14 : Alors sinon, autre résultat : 53 % des répondants disent qu'un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme, obtenu aux tests, est le premier ou le deuxième élément incitant à proposer une prise en charge. Or, parmi ces orthophonistes, seuls 34 % utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. Donc à votre avis, comment font les 66 % restants pour déterminer un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme sans tenir compte de l'étalonnage ?

O14 : Au feeling *(rire)* ! Moi je suis d'accord pour dire qu'effectivement, si j'obtiens une différence significative, voilà, c'est clair. C'est clair pour moi, il y a rééducation. Je ne pose pas le diagnostic mais il y a nécessité de rééducation. Ça c'est sûr. Si je ne retrouve pas d'écart significatif, si j'ai pu faire passer les tests complètement et que je ne trouve pas d'écart significatif, là je vais y réfléchir à deux fois. C'est-à-dire oui, il n'y a pas d'écart immédiat mais le reste : il y a dans quelle situation se trouve l'enfant, comment se comporte-t-il, comment il est vu par ses parents, comment ça va à l'école, comment il réagit aux tests, même s'il y arrive est-ce qu'il a répondu lentement, pas lentement, est-ce qu'il est attentif, pas attentif... Donc ce n'est pas parce que je n'aurai pas de différence significative que je ne vais pas quand même poser la question d'une rééducation. Maintenant, si..., moi ça m'arrive de ne pas pouvoir faire passer des tests, donc là je me trouve dans la situation de ceux qui n'en font pas passer, ça ne m'empêchera pas au bout du bilan de dire oui ou non, il y a rééducation ou il n'y a pas rééducation. Alors si je n'ai pas de données chiffrées, c'est vrai qu'il va y avoir forcément dans l'anamnèse quelque chose qui va me faire dire oui ou non. Il y aura forcément un élément important. S'il y a un enfant qui arrive avec vraiment des grosses difficultés à l'école, des problèmes à la maison, si je ne le sens pas, s'il ne me regarde jamais, s'il saute partout mais qu'il arrive quand même à faire euh, et qu'il n'arrive pas à faire les tests, je vais commencer une rééducation. Alors ça arrive souvent, très souvent je pense qu'on commence la rééducation en disant : « ben voilà, je ne suis pas encore sûre qu'il y a besoin donc on va commencer et puis on verra, on va voir venir ». Et en général on utilise les premières séances pour jouer avec l'enfant et voir effectivement s'il y a besoin ou s'il n'y a pas besoin. Et là, c'est vrai que pour moi c'est du feeling. Mais j'y tiens, hein, à ce feeling-là ! J'y tiens parce que c'est vraiment, on pourra toujours faire entrer les enfants dans des tests si on veut, mais s'il n'y a pas le ressenti derrière, ça ne sert à rien du tout. Donc il est important, c'est une grosse partie. Alors, à mettre en chiffres et expliquer, c'est... C'est comme ça. C'est difficilement palpable. Mais c'est très rare qu'on ne sache pas en fait. C'est très très rare qu'on dise : je ne sais pas mais on va essayer. C'est assez rare. En général les enfants sont assez sympas *(rire)* pour nous donner un tableau... Non, c'est vrai que les tableaux très dysharmonieux, euh... Et si le tableau est dysharmonieux, bon ben là oui, on fait d'une rééducation. On commence en tout cas.

E15 : Et juste une question subsidiaire : si vous vous basez sur le ressenti, le feeling, comment vous faisiez au début de votre exercice, en fait ? Vous l'avez construit assez rapidement ce feeling?

O15 : Alors... Oui, mais je pense que ça se construit même quand on est encore étudiante. C'est vraiment la formation qui est importante et surtout, enfin, l'importance de la formation en cours, c'est une chose. Mais l'importance pour moi, c'était la formation en stage. Ça c'est clair qu'il y a énormément de choses qu'on apprend en stage. En cours on apprend le savoir, le savoir-faire et en stage on apprend le savoir-être. Donc si on n'a pas eu la chance d'avoir des stages qui nous ont appris ça, enfin, on n'apprend jamais à être bien, on le découvre, mais si on n'a pas de stage qui nous a ouvert à ça, alors effectivement je ne sais pas comment on fait. Moi j'ai eu énormément de chance : j'ai eu des orthophonistes qui m'ont laissée aussi travailler avec les enfants. Je n'ai pas eu d'orthophonistes qui m'ont demandée d'être assise sur une chaise dans un coin. J'ai toujours travaillé avec l'orthophoniste et avec les patients. Et j'ai eu la chance de pouvoir pratiquer des rééducations, avec l'orthophoniste mais c'était moi qui les dirigeais, j'ai eu la chance de pouvoir pratiquer des bilans, avec l'orthophoniste. Donc j'ai testé tout ça, je me suis aussi aguerrie de ce côté-là. Et puis l'autre chose qui fait que de ce côté-là j'ai eu assez vite confiance, c'est que je travaille dans un cabinet avec une orthophoniste qui a déjà de l'expérience, donc la porte en général est toujours ouverte. Donc on travaille beaucoup ensemble, c'est : « ben tiens je ne comprends pas, est-ce que tu peux venir ? ». « ah oui, effectivement je le sens comme ça », « Ah ben c'est bien ce que je pensais », « d'accord, OK, je ne me suis pas trompée ». C'est vraiment, oui, c'est vraiment dans l'échange. Mais oui c'est, oui c'est venu tout de suite. Ce qui est important dans l'expérience, je pense que c'est juste qu'on va plus vite. Mais le fond il est le même en fait. On s'y prend de la même façon mais on va un peu plus vite. Bon, il y a des choses qu'on abandonne aussi, des choses qu'on va chercher ailleurs. Moi il y a des passations de tests, les premiers bilans que j'ai fait, il fallait que ça suive la grille

que j'avais bien dans ma tête, bien dans mes cours, et puis maintenant non, je ne respecte plus la grille pile poil. Ça va être, c'est la partie de feeling qui fait que maintenant, avec l'expérience, je pense qu'il faut que je fasse passer ce test-là avant l'autre. Pourquoi, je ne sais pas forcément, je ne peux pas forcément objectiver mais... Mais je l'aurais fait de la même façon, j'aurais fait les deux tests aussi au tout début mais peut-être que je ne les aurais pas mis dans le même sens. Ça maintenant je le sens. Mais c'est en travaillant tous les jours. C'est pas écrit dans les cours *(rire)* ! Non, il ne faut pas chercher ça *(rire)* ! Je fais tomber toutes tes illusions *(rire)* !

E16 : Sinon, pensez-vous comme 72 % des répondants qu'il y a des tranches d'âge difficiles à tester ?
O16 : Oui !

E17 : Lesquelles et pourquoi ?
O17 : Ah ! Alors lesquelles ? Difficiles à tester, euh bon ben les tout-petits, évidemment. Ah oui, pour le langage écrit ? Alors pour le langage écrit, les enfants qui sont en début de CP parce qu'on est obligé de tester en fait le niveau de la maternelle et qu'on a peu de tests du niveau de la maternelle au niveau du langage écrit, forcément puisque ça commence seulement. Donc les enfants qui sont en début de CP. Alors en fait eux, on fait des, d'ailleurs c'est comme ça maintenant dans la nomenclature, ce sont des « bilans du langage écrit... », « bilans du langage oral et des aptitudes au langage écrit ». Donc on va tester des aptitudes. Mais c'est pas évident de savoir vraiment s'ils commencent vraiment la lecture, vraiment bien ou si... On peut savoir s'il y a des risques mais on ne sait pas du tout si les risques-là vont vraiment apparaître ou pas. Euh et puis les enfants difficiles à tester, eh bien les adolescents. C'est terrible, hein *(rire)*. Les tests, c'est..., bon, on n'a peut-être pas, nous, encore trouvé le bon test, il y en a peut-être qui existent et qu'on ne connaît pas. Mais les tests pour les ados, quand on leur présente un LMC, euh, ils rigolent... Sauf s'ils ont vraiment... Alors s'ils ont une grosse pathologie du langage écrit, on peut leur faire passer les tests niveau CM1, CM2, CE1 même. Ça m'est arrivé moi d'avoir des jeunes de 14 ans qui n'ont pas le niveau CE1 en lecture. Mais ceux qui ont un relativement bon niveau de lecture avec des troubles de l'orthographe, ça... Il n'y a pas franchement de tests, ça c'est, ça c'est vraiment l'anamnèse qui va faire... Et puis il faudra vraiment qu'on trouve des troubles très codifiés, qu'on connaît très bien pour dire qu'il y a vraiment quelque chose. Mais c'est vraiment la tranche d'âge qui me pose de plus de problèmes. Et dans les rééducations aussi ! Au niveau matériel, c'est pareil. Les jeux... On utilise des choses d'adultes en fait mais il n'y a pas beaucoup de choses.

E18 : Et sinon, concernant toujours les troubles développementaux du langage écrit, quels tests ou épreuves utilisez-vous le plus souvent et surtout comment les avez-vous choisis ?
O18 : Alors... BELEC. Alors j'ai deux façons de passer le BELEC, je le partage en fait. Je ne fais jamais passer tout, toute la BELEC avec un enfant que je vois pour la première fois. J'utilise vraiment les épreuves séparément. Donc en première intention, ben forcément la reconnaissance des sons et des lettres, la répétition de logatomes, euh, oui, ça je le fais systématiquement, tous les enfants le font. Quel que soit d'ailleurs âge de l'enfant. Qu'il soit petit ou adolescent. Même des adultes, ça nous est arrivé de vérifier leurs compétences avec ces épreuves-là. Quand il s'agit du versant orthographique, j'utilise ORTHO 3 mais en deuxième intention. C'est-à-dire que jamais la première fois. La première fois, pour tester l'orthographe, je vais leur faire une... Ou je leur fais une dictée, enfin une espèce de dictée parce que je n'aime pas ce terme-là, donc je m'arrange pour que ça ne passe pas comme une dictée, ou alors je leur fais écrire une histoire. Mais je n'ai pas de cotation, je leur fais écrire une histoire, je regarde comment ils se débrouillent, je relève les fautes d'orthographe, de grammaire. Là c'est plus qualitatif que quantitatif, je ne peux pas coter du tout. Et ORTHO 3, je le fais passer euh au bout de plusieurs séances de rééducation, tout simplement. D'abord parce que les enfants sont habitués à moi et qu'il y a déjà beaucoup de choses à faire avant. Donc... ORTHO 3, de toutes façons, il y a des tests qui sont trop longs, je ne pourrais pas faire passer BELEC et tous les autres tests en une fois dans le bilan. Donc ORTHO 3, je l'utilise plus comme outil de rééducation que comme test. Comme outil d'évaluation : j'évalue l'enfant à un moment donné, je vois ce qui pose encore problème comme règle orthographique ou grammaticale. À ce moment-là, je dis voilà, on a fini de travailler ça, on peut commencer à travailler telle règle grammaticale. Et quand on a travaillé, je refais passer. Voilà. C'est surtout au niveau de l'orthographe que je n'utilise pas beaucoup de tests. Au niveau de la lecture, oui. Donc BELEC, LMC, incontournable LMC... Sauf si l'enfant est absolument incapable de lire une phrase. S'il est capable de lire des phrases, même

s'il est..., je ne le fais jamais passer au début du CP bien évidemment, mais je fais au moins passer la première phrase quand ils sont au mois de janvier. Si la première phrase est réussie, je fais passer la deuxième et j'en fais maximum cinq. Je ne le cote pas. Mais si les enfants sont déjà entrés dans la lecture, le LMC euh... Et on ira JUSQU'AU BOUT *(rire)* ! Je veux la cotation ! Le LMC, il est vraiment, pour nous, enfin, pour moi, il est très important déjà pour situer l'enfant parce qu'on a vraiment un panel de phrases qui est très large, on peut relever toutes les erreurs de lecture possibles, toutes ses stratégies de compréhension, enfin on a vraiment le profil de l'enfant. On sait s'il est dans la norme, s'il est en retard, s'il est en avance, c'est important aussi pour nous de savoir, parfois l'enfant peut être en avance et avoir des problèmes dans d'autres domaines mais il peut être en avance au niveau de la compréhension de lecture. Ça me permet de voir quelles sont ses stratégies, quels sont ses moyens de compensation, de voir s'il a un profil homogène ou un profil complètement dysharmonieux, enfin c'est vraiment, c'est une mine d'or ! Et je l'analyse, hein, j'analyse des stratégies de l'enfant. Et ça va permettre aussi de travailler là-dessus. Ça c'est..., c'est vraiment un outil... Comme BELEC, on a la même chose avec BELEC. Oui, je ne t'ai pas dit, dans BELEC, on a aussi MIM A donc le MIM A je ne le fais pas non plus passer le premier coup. Je ne sais pas si des orthophonistes y arrivent, moi ça me pose vraiment un problème de recevoir un enfant en bilan de langage écrit et puis de prendre un chronomètre et de lui faire lire les mots qu'il peut, le plus vite qu'il peut *(rire)* ! Pour moi la première chose, c'est que l'enfant est en échec face à la lecture ou à l'écriture donc il faut qu'on le mette en confiance. Donc ce n'est pas en prenant un chronomètre qu'on y arrivera. Par contre en faisant répéter des mots rigolos, en faisant écrire n'importe quoi, en général on gagne. Mais bon, lire des pages de six mots en moins de temps possible...Donc ça je le fais passer quand vraiment je veux évaluer très très précisément les compétences de l'enfant. Je le fais souvent passer avec les plus grands. Et en deuxième intention./ Autres tests qu'on fait passer ? Euh...

E19 : Eh bien, les tests que vous faites passer le plus souvent.

O19 : C'est BELEC et LMC, voilà. Les incontournables ! On utilise aussi très souvent la dictée de Borel, donc « Le Marché. Les vendeurs bavards posent leurs marchandises sur les étalages... ». J'ai ça dans le classeur de ma collègue, je ne sais pas du tout...et on appelle ça la dictée de Borel... Voilà. Je la fais passer rarement en entier même temps quand l'enfant est au CM2, en général je l'utilise juste pour voir... Quand j'ai fait passer, je fais passer une dictée de logatomes, ça c'est..., répétition de logatomes et dictée de logatomes, ça permet de voir beaucoup de choses. Et puis, une fois que j'ai fait une dictée de logatomes, je fais au moins le début de la dictée de Borel, histoire de voir s'il se situe de la même façon dans des non mots que dans des vrais mots, dans du texte qui a du sens que dans du texte qui n'a pas de sens. Donc là aussi, c'est aussi... Enfin tous les tests sont à prendre séparément et puis il faut aussi après coordonner les résultats. Donc c'est important. Et un enfant qui peut parfaitement réussir à écrire des logatomes et très mal une dictée, ça veut dire pour moi qu'il n'est pas entré dans le langage écrit. Il est rentré dans la combinatoire, il a compris comment ça marchait à peu près mais il ne sait pas quoi ça sert, il n'a pas compris que ça voulait dire quelque chose, la lecture et l'écriture. Et inversement, un enfant peut très bien avoir parfaitement compris que ce qui était écrit c'est ce qu'on dit, et s'en sortir parce qu'il a une super suppléance mentale, mais ne pas s'en sortir dès qu'on lui enlève le sens. Donc c'est important de tout reconstruire après. Donc oui, ça... Ah oui, le Reversal Test ! Autrement appelé le... Je ne sais plus, il a un autre nom... Les figures en miroir... Le test de... Je ne sais plus. Nous on l'appelle le Reversal Test dans la pratique, je ne sais pas si tu le connais sous ce nom-là ?

E20 : Oui, je le connais sous ce nom-là.

O20 : D'accord, OK. Donc ça, oui. Je le fais passer systématiquement, bon, des tests de latéralité, «brosse-toi les dents, regarde dans le kaléidoscope, frappe dans un ballon », ça c'est systématique aussi. Euh... Je réfléchis...Mais euh... Je dois en oublier mais... En fait ça ce sont les incontournables. Après, suivant ce que je vois, je peux faire passer d'autres choses. Ça m'arrive de revenir au langage oral par exemple. Le test de répétition de logatomes est bien aussi parce que ça me permet de voir s'il peut y avoir des troubles du langage oral, en tout cas des séquelles, donc c'est intéressant aussi. Mais sinon, euh... Parfois, je ne sais pas pourquoi, moi je ne le fais pas, il y en a beaucoup qui le font je ne fais pas passer de test de mémoire visuelle. Pourquoi, je n'en sais rien, je ne suis peut-être pas assez visuelle pour le faire *(rire)*, je ne sais pas ! Mais parfois, quand je sens qu'il y a une difficulté au niveau visuel, je vais le faire. Mémoire visuelle et puis, je ne connais pas de test de balayage visuel, mais ça j'observe aussi, je m'en rends compte quand l'enfant dit qu'il a besoin qu'on balaye à sa place. Hein, qu'on découpe

les graphèmes, qu'on relise, qu'on recommence, qu'on suive la ligne, ça je le note mais je n'ai pas de test pour ça. Voilà.

E21 : OK ! Alors sinon, autre résultat à vous proposer : 96 % des répondants utilisent comme outil d'examen un « mélange personnel ». Alors comment comprenez-vous ce terme ? Qu'est-ce que c'est pour vous un « mélange personnel » ?
O21 : Ben moi aussi j'utilise un « mélange personnel » *(rire)* puisque je prends des épreuves séparées. Qu'est-ce que c'est pour moi un « mélange personnel » ? C'est un...Je pense que c'est l'expérience qui fait qu'on se fait son, sa propre forme de bilan et je pense aussi que ça dépend parfaitement de nos, de notre façon d'utiliser les outils. Ça dépend vraiment, c'est assez personnel en fait, c'est vrai. Il y en a qui sont incontournables, je pense notamment à LMC et BELEC. Je pense que ma collègue qui est à 2 m de moi, elle ne les fait pas forcément passer au même moment que moi ou dans le même ordre ou de la même façon. On a une façon bien à nous d'utiliser, oui... Oui, c'est sûr qu'on a un « mélange personnel », quoi. Et puis, ben c'est quelque chose qui évolue. Moi ça fait cinq ans que je travaille, il y a des choses qui n'ont jamais changé mais il y a des tests que j'ai abandonnés parce que finalement je n'obtenais aucune information supplémentaire par rapport à d'autres et puis il y en a que j'ai découvert depuis et que j'utilise.

E22 : Par exemple ?
O22 : Euh, oui mais pour le langage oral, donc pas pour le langage écrit. Mais pour le langage écrit, non, j'ai LMC et BELEC depuis toujours.

E23 : Et pourquoi vous êtes amenée à utiliser un mélange personnel ? Pourquoi pas seulement un test ou seulement...
O23 : Parce qu'on est dans une situation interpersonnelle, qu'on a un enfant face à nous qui n'est pas comme celui d'avant, donc ben déjà on va s'adapter forcément à ce qu'il fait. On va sentir aussi s'il est capable de faire tel ou tel test... Donc on va s'adapter. Donc forcément, bon on retrouve quand même à peu près les mêmes façons de faire, je veux dire qu'il n'y a pas 40 enfants qui viennent et 40 façons de faire passer un bilan ! Il y a plutôt, on va dire, des groupes. Il y a des enfants très timides, on va plutôt essayer de faire passer les tests-là ou de ne pas en faire passer, des enfants supers inattentifs mais pas du tout timides, on va passer notre temps à les canaliser et à essayer de voir si on peut leur faire passer... Enfin, c'est un profil qu'on teste. Donc voilà, le « mélange personnel », il est déjà à ce niveau-là. Il change en fonction du profil de l'enfant et puis en fonction de nous. Donc, alors, nous c'est toujours pareil, c'est ici et maintenant. Moi je peux très bien avoir, parfois ça nous arrive d'avoir une heure et demi pour faire passer le bilan, parfois qu'une heure, donc à ce moment-là on va aller pointer directement certains tests, d'autres qu'on va laisser pour la fois d'après, et puis suivant, suivant mon humeur, si je n'ai pas envie de commencer par celui-là, ben je commence par un autre. C'est vraiment, ça s'inscrit vraiment dans la relation donc c'est personnel de toutes façons.

E24 : Alors de la même façon, 36 % des répondants se créent leurs propres outils d'évaluation. Est-ce que c'est votre cas ?
O24 : Non. Moi je n'ai pas créé d'outils d'évaluation. En revanche, les tests, enfin les feuilles de passation de test, je les ai mises sous Excel donc maintenant j'ai des passations qui sont immédiates, c'est-à-dire que l'enfant me répond, moi je rentre dans l'ordinateur, l'ordinateur compte, moi je n'ai plus à compter. Donc ça pour le LMC, pour certaines épreuves du BELEC. Enfin, en tous cas, j'ai arrêté de faire papier-crayon et de dire au patients: « je suis désolée, soit vous me laissez compter maintenant et je peux vous répondre précisément, soit vous attendez la fois d'après ». Maintenant, je peux répondre tout de suite. Voilà. Ça, c'est ce que j'ai fait. C'était fini, je suis encore en train, pour obtenir effectivement une passation de bilan pour toutes les épreuves que je fais passer et obtenir des résultats tout de suite. Mais je n'ai pas créé... Si, ça peut peut-être m'arriver de temps en temps mais... Non, non, je n'ai rien de très, très novateur à la matière *(rire)* !

E25 : Et à votre avis qu'est-ce qui conduit ces personnes à créer leurs propres outils ?
O25 : Un manque ! Je pense. Je pense simplement un manque.

E26 : Vous le ressentez aussi même si... ?
O26 : Oui... (*Ton dubitatif*)./ Mais ça dépend de l'enfant. On va dire que si l'enfant a un profil harmonieux, où il n'y a pas trop de manque par rapport aux tests, s'il est dans une tranche d'âge facile à tester, avec quelque chose de très logique... Il y a quand même des enfants qui ont des troubles, je veux dire, quand on commence à le voir confondre (b) et (d), on s'attend à voir la suite après *(rire)*. Il y a des choses auxquelles on peut s'attendre. Donc là, il n'y a pas de manque. Mais on peut avoir, oui on peut avoir des difficultés justement pour les plus grands ou les plus petits au niveau du langage écrit, on peut avoir un manque. Mais, je ne sais pas ce qu'ils ont créé comme outils, mais ce qu'il y a de sûr, enfin je pense que tout seul dans son coin, on ne peut pas créer un outil avec des cotations. Ou alors on rencontre tellement d'enfants qu'on peut tester et on se sert des statistiques et tout ça mais... Voilà, je pense que c'est plus des petites épreuves qu'on fait passer sans avoir de cotation, je pense que c'est plutôt ça. Ou alors, je ne sais pas, ils sont formidables, il faut les rencontrer ces gens-là *(rire)*, s'ils remplissent les manques... *(rire)*.

E27 : Et est-ce que ça vous convient qu'on emploie le terme d'« outils de mesure » pour désigner ces outils créés par les orthophonistes ?
O27 : Eh bien s'ils n'ont pas d'échelle, de cotation, non, ce ne sont pas des outils de mesure. Ça permet d'évaluer les stratégies de l'enfant, oui, mais pas du tout de mesurer, de mesurer ce qu'il fait, non. Pour moi, s'il n'y a pas de chiffres, il n'y a pas mesure, ou alors... *(rire)* ou alors je vais replonger dans mon dictionnaire *(rire)* !

E28 : Sinon, 68 % des répondants souhaiteraient que le domaine concernant le repérage et le dépistage des troubles du langage écrit soit développé dans la recherche. Est-ce votre cas ?
O28 : Pourquoi pas ! Oui. Euh, nous on le voit avec des enfants qu'on a eu en langage oral. On sait pertinemment, quasiment 90 fois sur 100, qu'on va les retrouver au moment de l'entrée dans l'écrit. Donc oui, on sait très bien qu'on les dépiste ces enfants-là, on sent bien si leur retard de parole et de langage est réduit, voire même résorbé, on sent très bien que l'accès à l'écrit va forcément leur poser un problème et des troubles... Nous, on utilise, ma collègue et moi, le terme de « séquelles de retard de parole et de langage ». Donc on voit des enfants qui ont des pathologies du langage écrit entraînées par des séquelles de retard de parole et de langage. Donc effectivement, si on avait à ce moment-là des outils qui nous permettent, en maternelle, de dire : « oui, il faudra faire attention », ce serait pas mal, et ce serait pas mal surtout pour les PMI et tout ça, ce serait bien. Parce que c'est vrai que les enfants qui n'ont jamais été suivis par une orthophoniste vont forcément, il y en a pas mal qui vont passer entre les gouttes. Il va falloir attendre la fin du CP, au mieux, le début du CP si les parents sont très très très inquiets, et sinon, il va falloir attendre la fin du CP pour voir un enfant débarquer avec des troubles du langage écrit. Et alors ça, c'est dans le meilleur des cas. Parce qu'on voit des enfants de CM2, sixième qui ne savent pas lire... Donc eux, s'ils avaient pu être dépistés par, par exemple une visite de PMI comme il y en a au niveau du langage oral, ce ne serait pas inintéressant. Parce qu'on sait très bien que c'est au moment où le langage écrit va se construire qu'on peut intervenir, on va dire, de manière plus courte, un peu plus facilement. Ça va être moins rébarbatif pour les enfants, on va pouvoir jouer encore. Alors qu'avec un enfant de 11 ans,12 ans, 13 ans, on sait que ça va lui demander un effort et puis en plus, l'adolescence arrive alors en général, ça lui passe un peu au dessus la tête ! Donc on sait qu'il y a une tranche d'âge, s'ils n'ont pas été dépistés, ce sera difficile et il faudra souvent attendre le lycée, en fait. Quand vraiment ils deviennent matures et que là, la demande vient d'eux. Mais effectivement, il y aurait eu des outils de dépistage, ils auraient été dépistés à six ans, ç'aurait été probablement réglé.

E29 : Sinon, au travers des réponses au questionnaire, les termes d'«activités métacognitives et métalangagières » apparaissaient mal connus par les orthophonistes. Donc est-ce que ce sont des termes que vous connaissez ?
O29 : Oui.

E30 : Et que vous employez ?
O30 : Alors que j'emploie euh... on va dire sur le versant compréhension. C'est-à-dire effectivement, par exemple quand j'évalue les stratégies, les stratégies de compréhension de lecture d'un enfant, je vais voir s'il a des stratégies métadiscursives, s'il est capable d'avoir un recul au niveau phonologique, des choses comme ça. Et je ne les utilise pas en expression, ce ne sont pas des termes que j'utilise. Je les comprends, oui, tout à fait.

E31 : Comment vous pourriez les définir ?
O31 : Ben c'est la capacité à raisonner sur ce qu'on est en train de faire. Donc... Donc il faut avoir fait une maîtrise de sciences du langage plus quatre ans d'orthophonie pour arriver à ça *(rire)* ! C'est euh... Mais c'est ça, c'est la capacité à faire des opérations sur du matériel langagier ou du matériel cognitif. Hein, donc que ce soit la conscience phonologique, que ce soit comprendre une phrase et avoir des inférences à faire, des choses comme ça. On va donner des exemples si on ne peut pas donner de termes *(rire)* ! Non, c'est vrai que ce ne sont pas des choses qu'on utilise facilement. D'abord parce que les gens ont un bon niveau de réflexion au niveau du langage, je trouve. Quand on arrive déjà, nous on est déjà bien contentes de savoir comment l'enfant se débrouille dans le langage, alors quand en plus *(rire)* on arrive à voir comment il se situe dans le métalangage, alors là c'est... Mais c'est assez rare.

E32 : Vous ne les utilisez pas en bilan initial ? Vous ne demandez pas à l'enfant comment il lit, comment il s'y prend pour lire...
O32 : Alors si on... Ben je ne lui demande pas comment il lit. Je demande toujours à l'enfant pourquoi il vient, qu'est-ce que lui il en pense, qu'est-ce que maman dit, qu'est-ce que la maîtresse dit. Après je lui dis ce que moi je dis. Donc déjà, là on a déjà au moins quatre avis : le sien, celui de la maman, celui de la maîtresse et le mien. Après si, je lui demande, avec certains enfants mais pas tous, ceux qui ont vraiment la capacité de se décentrer, d'avoir un raisonnement sur ce qu'ils font, oui, on utilise ces compétences-là en rééducation. Par exemple, on n'a pas forcément d'outils tout faits quand on voit un enfant, je ne sais pas, qui ne comprend pas une règle orthographique. À ce moment-là, on ne va pas lui donner la règle d'orthographe, on va la construire avec lui, on va lui demander de réfléchir tout simplement. Donc oui, on utilise. Mais c'est pas, je veux dire, ce n'est pas comme dans des tests où on dit qu'on va tester la métamachin, la métatruc. Non, c'est en situation. À la limite, je pense que souvent on ne s'en rend même pas compte qu'on le fait. Oui, je pense qu'on ne s'en rend pas forcément compte qu'on utilise ces notions-là. / Il y a encore de la cassette *(rire)* ?

E33 : Oui ! Ça va, ce n'est pas trop long ?
O33 : Non, ça va.

E34 : Concernant maintenant la prise en charge : à l'issue d'un bilan de langage écrit, est-ce qu'il vous arrive d'estimer qu'une prise en charge orthophonique n'est pas nécessaire ?
O34 : Oui.

E35 : Et dans ce cas, pourquoi ?
O35 : Parce que euh, d'abord parce que je n'ai pas pu objectiver de trouble avec les tests, parce que l'anamnèse me fait penser à la nécessité que l'école prenne en charge le problème. Non, ça arrive... Cela peut arriver que les enfants et des difficultés, que je n'objective pas les difficultés dans mon bureau mais que ça se passe mal à l'école. À ce moment-là, si je ne vois rien, si je vois que ça se passe bien avec moi, que ça se passe bien à la maison d'après la maman, eh bien à ce moment-là je renvoie à l'école le problème. Parfois ça peut être juste la bagarre avec les devoirs et à ce moment-là, j'envoie les parents et l'enfant vers une consultation pédopsy. Parfois ça peut simplement relever de ça. Et puis, et puis parfois, alors parfois, la maîtresse ne voit rien mais la maman est terriblement inquiète. Donc là on fait un bilan, on sait très bien qu'on fait de la guidance parentale. Mais, c'est assez rare qu'on le dise du premier coup, c'est-à-dire qu'on le sait, sur le coup on le sait, on sent bien que ça ne relève pas de nous, ça ne relève pas d'un travail à faire avec l'enfant, on sent que ça relève plus d'un travail à faire avec les parents ou avec la maîtresse. Donc à ce moment-là, soit il n'y a vraiment rien rien rien dans le bilan, ce qui est assez rare quand même, c'est assez rare qu'il n'y ait pas, que l'enfant ait les performances maximales dans toutes les épreuves. Donc on élimine le cas-là. En général on discute, on prend le temps du bilan pour parler avec les parents, pour dédramatiser, pour arrêter que la maman s'inquiète. Moi j'ai une maman comme ça en ce moment. Bon, l'enfant a des troubles au niveau orthographique mais elle estime qu'il lit très mal et il lit, il est en CP, il a le niveau CE1 en lecture... En rapidité, en compréhension. Donc je me bats avec la maman pour lui expliquer que, moi professionnelle de la lecture, je dis qu'il lit bien *(rire)* et qu'il faut vraiment qu'elle arrête de s'inquiéter de ce côté-là, qu'il y a d'autres choses, qu'il vaudrait mieux s'inquiéter sur ces autres choses ! Voilà. Mais s'il n'y a pas franchement besoin de rééducation orthophonique et si on ne peut pas avoir tout de suite de discussion avec les parents, on va dire : « on va commencer, il a besoin d'un petit coup de pouce » et on sait très bien qu'avec l'enfant on va travailler bien

sûr mais qu'on va attendre le moment où les parents vont être prêts à entendre que ça va du côté de l'enfant, qu'il faut aller voir ailleurs... Mais oui, ça arrive qu'on dise à la fin d'un bilan. Mais ce n'est pas la majorité des cas. Mais nous on le fait, oui.

E36 : Quelles autres alternatives vous proposez ? Donc consultation pédopsy...
O36 : Consultation pédopsy, euh, consultation psychomot, là c'est mon grand manque *(rire)* ! Alors dans notre région, il n'y a pas de psychomotricienne en libéral. Donc on n'y a accès que par les CMP qui sont toujours surchargés. Donc quand on envoie en ce moment en bilan psychomot, on obtient le premier rendez-vous quatre mois après et un compte-rendu de bilan six mois après, donc l'enfant il a fait son année... Donc oui, psychomot, pédopsy, / ORL, ophtalmo, voilà.

E37 : Et puis éventuellement une prise en charge de l'école...
O37 : Et puis éventuellement, voilà, l'école, quoi. Voir du côté de l'école comment ça se passe en classe, s'ils peuvent bénéficier d'un soutien scolaire ou voir aussi, pour certains parents, nous ça nous arrive de dire qu'il n'y a pas besoin : « mettez-le à l'étude pour qu'il fasse ses devoirs sans vous et puis vous verrez bien après ». Ça peut être simplement ça. Ou alors chercher une baby-sitter qui fasse avec lui ses devoirs le soir pour que ça ne soit pas vous. Ça peut être simplement ça qui est... Parfois oui, mais c'est rare.

E38 : Concernant maintenant le domaine de l'évaluation professionnelle. Parmi les répondants au questionnaire, 74 % connaissent l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé, l'ANAES. Est-ce que vous connaissez ?
O38 : De nom.

E39 : Par quel biais vous en avez entendu parler ?
O39 : Ben au cours de mes études, au cours de formation on en entend aussi parler. Et puis ben dans des courriers qu'on reçoit. Mais je dois dire que je ne me suis jamais penchée dessus...*(rire)*. J'ai trop de choses à faire donc bon... C'est vrai que... L'ANAES...*(rire)* !

E40 : Parmi ces personnes, 45 % disent avoir pris connaissance des indications de l'ANAES concernant le langage écrit chez l'enfant. Est-ce que vous êtes au courant de ces indications ?
O40 : Non. Non. ANAES : A point N point A point E point S, c'est tout, ça s'arrête là *(rire)* !

E41: Donc je vous le dis, l'ANAES a édité des indications qui concernent le langage écrit chez l'enfant.
O41 : Et des choses qu'on retrouve facilement dans les dossiers de l'Orthophoniste ou des choses comme ça ?

E42 : On peut les retrouver sur Internet.
O42 : D'accord. Ben je vais y aller. Je suis contente de le savoir *(rire)* ! On ira voir !

E43: Sinon, en tant qu'orthophoniste libérale, vous avez dû recevoir une plaquette de l'Assurance-Maladie vous proposant de signer un « Contrat de Pratique Professionnelle » ?
O43 : Oui.

E44 : Donc je voulais savoir un petit peu, si vous étiez prête à m'en parler, savoir un petit peu ce que vous en pensiez, si vous en avez pris connaissance...
O44 : J'en ai pris connaissance, euh /, je l'ai mise quelque part, j'avais l'intention de la signer. Après, les syndicats nous ont dit, ne signez pas tout de suite, attendez un petit peu, donc on a attendu et après on a été surchargé de travail. Donc c'est vrai que je ne me suis pas repenchée dessus. Ce que j'en pense, c'est que... Ben...ça.../ J'ai du mal à comprendre parce qu'en fait...ça nous engage... Pour moi, la seule différence avec ce qu'on a à faire sans le contrat et ce qu'on a à faire avec le contrat, se situe au niveau des 600 €. Parce que sinon, il n'y a pas de différence pour moi. En tant qu'orthophoniste, on a une nomenclature, tout des règles à respecter et qu'on doit respecter parce qu'on est orthophoniste, point final. Orthophoniste, comment on dit ? Conventionnée. On doit les respecter, point final. Donc moi de toutes façons, ce sont des choses que je fais déjà. Donc c'est vrai que ça ne me posera pas de problème de le signer parce que je le fais déjà. Maintenant, pour celles qui ne le font pas encore, qui sont encore,

pour moi, ça va être du boulot. Parce que c'est vrai que respecter euh, respecter la nomenclature, respecter les passations de bilan, respecter la nouvelle forme des comptes-rendus, participer à des formations conventionnées, tout ça nous on le fait. Donc voilà. Donc je n'ai pas particulièrement compris l'intérêt, si ce n'est de faire perdre des sous à la Sécu, mais non, je n'ai pas compris l'intérêt. Donc il faut que je me repenche dessus pour être bien sûre que ça sert à quelque chose *(rire)* ! Mais on le fait déjà.

E45 : Et qu'est-ce que vous pensez dans ce contrat du fait d'évaluer l'impact d'une formation obligatoire sur la pratique professionnelle ?
O45 : / C'est à la mode ! Maintenant on ne peut plus rien faire sans devoir l'évaluer, donc oui, c'est pas plus mal après tout parce que ça fait le ménage aussi dans les formations. Mais... Non, moi ça me paraît... Quand je dis que c'est à la mode, ce n'est pas forcément péjoratif, parce qu'on le fait aussi dans notre métier. Forcément que ce qu'on fait avec un enfant, on va révaluer au bout d'un moment. Je pense qu'une orthophoniste qui se pose des questions s'en pose à peu près toutes les cinq secondes avec un enfant *(rire)*. Donc on est sans cesse en train de se dire : « tiens, qu'est-ce que je fais ? Est-ce que je le fais bien ? Est-ce que ça va ? Est-ce que c'est comme ci ou comme ça ? ». Bon, après on évalue avec des chiffres ou sans chiffres. Donc c'est comme tout le monde, oui, on évalue une formation, ben oui. De toutes façons, si ce sont des formations, c'est normal. Ce sont quand même des formations qui sont financées par l'État, par le pays..., par tout le monde en fait. Hein, par tous les gens qui paient des impôts. Donc c'est un peu normal qu'on ne balance pas l'argent par les fenêtres.

E46 : Sinon, parmi les répondants au questionnaire, 28 % souhaitent que se développent des évaluations des techniques de rééducation. Qu'est-ce que vous en pensez ?
O46 : / Dangereux, à double tranchant ! Alors euh... C'est normal qu'on s'évalue, qu'on s'auto-évalue. Maintenant si on nous propose des outils pour s'évaluer avec des chiffres, je crains que ça ne soit détourné au profit de la Sécurité Sociale, pour faire rentrer les choses dans des cases et si on dépasse des cases, ça ne marche plus. Donc à mon avis, c'est à double tranchant. Parce qu'on tient quand même toujours et encore, et à chaque fois qu'on rencontre des personnes de la CNAM ou de la CPAM ou peu importe qui veulent absolument des données quantitatives, nous on s'accroche à la table pour parler de données qualitatives. Et alors, les outils d'évaluation qualitative, ouille, ouille, ouille ! Oui, ce n'est pas simple les évaluations... C'est pas simple du tout. Soit c'est quelque chose de très très long, soit c'est des chiffres, on fait passer des questionnaires avec des chiffres et puis on nous tape sur les doigts après. Parce qu'on ne rentrera jamais dans des cases, c'est pas vrai. C'est pas possible. On travaille sur la relation et sur l'humain donc...

E47 : Alors sinon, 7 % des répondants souhaitent voir être mis en place une harmonisation du nombre de séances de rééducation et de leur fréquence. Qu'est-ce que vous en pensez ?
O47 : Ben là c'est encore le même problème, c'est oui parce que ça éliminera le charlatanisme et puis non parce que ça dépend de l'enfant et de l'orthophoniste. Donc de l'histoire de l'enfant, de son âge donc... Moi je ne me vois pas par exemple faire, rien qu'à mon échelle à moi, quand je reçois un enfant, même s'il a quasiment le même profil qu'un autre, eh bien je n'en sais rien si ça nous prendra deux fois plus de temps ou pas ! Je ne sais pas, ça va dépendre vraiment de ce qui se passe en séance. À mon avis déjà, rien que pour une seule orthophoniste, il y a déjà des écarts, donc... Donc non. On peut très bien avoir un enfant qui travaille très lentement, qui a les mêmes troubles qu'un autre qui ne travaille pas lentement donc ben voilà, qu'est-ce qu'on fait ? On peut avoir un enfant qui vient une fois sur deux, ça nous prendra plus de temps. De toutes façons, ça nous prendra plus de séances de toutes façons puisqu'à chaque fois il faut reprendre ce qu'on a fait avant. Alors qu'un enfant qui est très régulier, il va avoir besoin de moins de séances. Enfin, ça dépend. C'est énorme, quoi. Il y a des facteurs, des facteurs très variables. Moi je ferais grise mine si un jour on me disait : « cet enfant-là a une pathologie du langage écrit, il a tel âge, il est en telle classe, il y a tels chiffres dans son bilan : maintenant vous faites sept séances, pas 12 ». Bon *(rire)* ! D'accord, je fais sept séances mais il ne sera pas rééduqué ! Voilà, c'est tout, hein ! Donc à mon avis, des choses comme ça... Il n'y a que 7 % ?

E48 : Oui, que 7 %.
O48 : Ça ne m'étonne pas ! Faut pas rêver... Ou alors si ça passe, ça sera avec pertes et fracas ! Mais ça ne passera pas... Ce serait un tollé général sinon *(rire)* !

E49 : Et sinon, est-ce que vous seriez favorable à une harmonisation du bilan de langage écrit ? Et si oui, de quel ordre ?
O49 : Oui ! Alors favorable par rapport, par rapport aux tests, c'est-à-dire non pas qu'il y ait des tests incontournables, il est hors de question que toutes les orthophonistes de France, recevant un enfant de huit ans pour des troubles du langage écrit, utilisent BELEC obligatoirement. Ça non. Mais moi j'aimerais bien quand même qu'il y ait un peu plus, une plus grande part quand même faite aux tests. Et en tout cas, à la structure du bilan, comme c'est fait dans la nouvelle nomenclature, hein. La structure du bilan qu'on choisit maintenant, il me semble que c'est important quand même. Je pense. D'abord pour une toute simple raison déjà, c'est que nous on est souvent amenées dans notre région à prendre en charge des enfants qui viennent d'ailleurs, qui ont déjà été pris en charge donc ça ça arrive très souvent. Ben on est contentes quand l'orthophoniste par exemple a fait passer un LMC il y a deux ans. Parce que nous ça nous donne tout de suite l'idée de ce qu'il faisait il y a deux ans et tout de suite on va pouvoir comparer avec ce qu'il fait maintenant. Une orthophoniste qui n'a pas fait passer de tests, moi je suis perdue. Du coup, je refais tout. Je les refais les tests, ceux qui n'ont pas été faits. Donc oui, dans le sens-là, oui, mais pas dire : « vous devez utiliser ça, ça, ça ». Mais dire : « vous devez au moins utiliser un test de compréhension, un test au niveau orthographe... », oui. Pourquoi pas.

E50 : Sinon, concernant la recherche sur les troubles développementaux du langage écrit : est-ce que vous tenez un petit peu au courant ?
O50 : Oui ! Oui, oui.

E51 : Et par quels biais ?
O51 : Essentiellement par les formations. Moi, je suis très formation, je pars beaucoup en formation. Oui, essentiellement les formations en fait. Et puis les revues : l'Orthophoniste, Ortho-Magazine. Mais c'est beaucoup plus difficile... Au niveau de la documentation, se renseigner au niveau documentation, ça nous prend tellement de temps, c'est tellement... C'est la jungle quand même ! Trouver quelque chose dans une doc, c'est pas évident. Donc les livres, moi j'en ai pas mal, mais je n'ai jamais le temps de les lire donc j'ai quasiment aucun livre de ceux que j'ai achetés depuis deux-trois ans que j'ai lus en entier. Je vais piocher une partie là, une partie là en fonction de ce que je recherche. Mais en formation par contre, ça rentre tout seul et puis, on est vraiment... En plus, c'est plus motivant! Pour moi, c'est plus motivant. Et puis on peut immédiatement poser des questions et avoir une réponse. Et puis surtout dans notre région, on a des supers chercheuses *(rire)* !

E52 : Et les données de la recherche font-elles évoluer votre pratique ?
O52 : Oui... Ben, je dirais... Je n'ai que cinq ans de pratique donc je n'ai pas assez de recul. Mais je pense que si on demande à une orthophoniste qui a 30 ans de pratique et qui s'est penchée sur les nouveautés, oui, ça modifie forcément. Mais oui, même les formations que j'ai refaites depuis, m'ont fait repenser deux-trois choses autrement. Mais sinon, non. Les données de la recherche, je ne suis pas encore assez vieille dans le métier *(rire)* pour dire que... Hein, elles étaient déjà quasiment comme ça quand je suis sortie. Donc ça ne change pas tous les ans ! Mais oui, oui ! S'il arrive quelque chose comme ça qu'on ne connaît pas du tout, on va se pencher dessus, ça c'est certain.

E53 : Et est-ce que vous estimez à l'heure actuelle que la recherche répond à vos besoins ?
O53 : // (*soupir*). Ben, complètement, je ne pense pas mais est-ce qu'elle pourra répondre un jour complètement à nos besoins, je n'en sais rien, c'est peut-être finalement un peu utopique de vouloir que la recherche réponde à nos besoins... Mais je pense que oui, moi je trouve qu'on fait, on va dire pour les enfants tout venant, pas ceux qui ont des difficultés très particulières, qui donnent des tableaux complètement tordus. Mais oui, pour les enfants tout-venant, je veux dire qu'on a des outils de langage écrit qui sont bien. En tout cas, on s'y retrouve aussi bien au niveau du bilan que dans les rééducations. Parce que les outils, moi ce que je demande à un outil, c'est d'être utilisable en rééducation. Parce que si j'ai juste un test qui me dit :il a 39 % d'erreur, pfff, ça ne m'intéresse pas. Moi si j'ai un test qui me dit il y a 39 % d'erreur, il a un an de retard et il fait des erreurs de type tac tac tac, donc il faut travailler ça, ça, ça, oui, c'est génial. Voilà. Ça oui. Et on en a là maintenant.

E54 : Et que penseriez-vous de la création d'un pôle de recherche orthophonique ?

O54 : Oh oui *(rire)*!!! Ce serait bien *(rire)* ! Oui. Moi je suis pour ! Moi je sors de la recherche en fait parce que quand j'étais en sciences du langage, je faisais de la recherche en fait. Donc je vois parfaitement la nécessité, déjà la nécessité qu'il y ait un pôle qui permette de faire se rencontrer des compétences différentes. Moi je peux voir puisque je suis à double formation, donc je vois bien à quoi ça me sert d'avoir été en sciences du langage pour être orthophoniste et inversement. Donc je pense qu'il y a des tas de choses, des tas de collaborations comme ça à faire et que s'il y avait un pôle de recherche, on pourrait au moins... Déjà, je pense qu'il y aurait peut-être plus de crédits aussi. J'imagine. S'il y a quelque chose de beaucoup plus stable, officiel, concret, je pense que oui. Oui, oui, tout à fait.

E55 : Bon ben voilà, j'ai terminé avec mes questions !
O55 : Ben voilà ! J'ai raconté plein de choses !

E56 :Je vous remercie !

ENTRETIEN n°22

E1 : Pour commencer, comment pourriez-vous définir la notion d'évaluation en orthophonie, de manière générale ?
O1 : De manière générale, euh, pour moi l'évaluation, c'est faire le point sur les troubles qu'il peut y avoir. En général, souvent quand on commence, on a des indications qui sont données par, c'est souvent envoyé par la maîtresse, donc on a des indications qui sont données déjà par la maîtresse. Donc on sait, en plus très rapidement quand on a l'habitude de travailler, on sait où on va chercher. Même s'il y a un plan de rééducation, enfin pas de rééducation, de bilan qui est, je dirais, standard entre guillemets, il y a des choses où on va plus chercher./

E2 : Et est-ce que vous faites une différence avec le terme de « bilan » ?
O2 : / Oui, le bilan c'est vraiment une évaluation orthophonique des troubles que peut avoir l'enfant. Donc on va chercher au niveau de la lecture, la compréhension de la lecture, la mémoire, la dictée de logatomes, la dictée de texte, la répétition de mots aussi parce que très souvent on a des surprises de séquelles de retard de parole. C'est très fréquent. Et des fois ce sont des enfants qu'on a déjà suivis, donc on cherche plus précisément autre chose, quoi. Voir si ce qu'on a fait a tenu dans le temps.

E3 : Et est-ce qu'à l'issue d'un bilan vous diriez que vous posez un diagnostic ou alors vous n'aimez pas ce terme et vous préférez parler d'une synthèse... ou d'autre chose... ?
O3 : On peut poser... Enfin, poser un diagnostic, c'est difficile. Et d'ailleurs souvent les parents me demandent : « alors ?? ». En fait on utilise le terme de « pathologies du langage écrit » en pointant ce qui a posé problème au cours du bilan. Mais non, je n'aime pas le terme de « diagnostic ». On ne peut pas vraiment, il y a des choses qu'on découvre après au fur et à mesure des séances, qu'on n'a pas vues lors du bilan. Et donc, c'est vrai que souvent on nous demande un diagnostic et un pronostic,et ça on ne peut pas dire. Moi je trouve qu'on ne peut pas. On peut dire : oui il y a un problème ou non, il n'y a pas de problème, mais c'est tout. De là à poser un diagnostic, euh... On ne peut pas dire par exemple au début d'un bilan, si l'enfant est dyslexique ou pas. Ça on le saura au cours des rééducations. Parce que c'est plusieurs années de rééducation sans résultat flagrant, là on peut parler de dyslexie mais avant, on ne peut pas. Donc en fait les parents, c'est la grande question des parents: est-ce que mon enfant est dyslexique ? Je ne sais pas *(rire)*. Mais bon... Non, « diagnostic » je n'aime pas ça. Problème ou pas problème, c'est tout, c'est tout ce qu'on dit au début.

E4 : Sinon, la Nomenclature Générale des Actes Professionnels stipule que les orthophonistes sont habilités à conduire des « rééducations des pathologies du langage écrit ». Comment pourriez-vous définir ce terme de « pathologies du langage écrit » ? Qu'est-ce que vous incluez dans ce terme ?
O4 : « Pathologies du langage écrit », ça peut être en fait différentes choses. Il y a des enfants qui cumulent tout, d'autres qui ont des troubles bien séparés. Notamment en ce moment, j'ai un petit garçon dont j'ai fait le bilan récemment : lecture impeccable, mémoire, pas de problème, orientation temporo-spatiale, ça route tout seul, et il a juste des confusions. Donc en fait ça va être soit juste des confusions, soit un enfant qui a plusieurs troubles et là il va falloir tout traiter. C'est-à-dire la compréhension de la lecture, parfois même la compréhension du langage oral, parce qu'on est aussi amené des fois dans des pathologies du langage écrit à traiter l'oral. Donc c'est, c'est le bilan qui permet ça... Le traitement de pathologies du langage écrit, c'est vraiment en fonction de chaque enfant, en fonction des troubles de chaque enfant.

E5 : Et quels termes vous employez pour les désigner ces « pathologies du langage écrit » ?
O5 : « Pathologies du langage écrit ». Et après, c'est dans le bilan où je mets : troubles de la compréhension en lecture..., où je définis en fait ce que j'ai trouvé. C'est vraiment comme ça et après c'est en fonction aussi de mon bilan que je vais travailler certaines choses. Hein, c'est difficile de répondre parce qu'en fait, s'il y a troubles de la compréhension, ben je vais travailler les troubles de la compréhension. S'il y a des confusions, je vais travailler les confusions. Souvent, on travaille tout en même temps. Mais il y a des enfants, c'est vrai qu'il y a des enfants pour lesquels je vais laisser tomber des pans. Il y en a, je commence, j'ai eu un autre enfant, où là je commence déjà à lui apprendre le

phonétiquement correct. C'est déjà ça. S'il m'écrit « bateau » (B) (A) (T) (O), je suis déjà très contente. Et après on verra. Mais déjà arriver à ça. À ce qu'il sépare les mots.

E6 : Et par exemple, vous n'employez jamais le terme de « dyslexie » ?
O6 : / Jamais au départ. Après peut-être, oui. Ça peut venir. Mais jamais au départ, ça c'est sûr.

E7 : Et est-ce que vous connaissez les termes de « troubles spécifiques » et « troubles secondaires » ou « troubles non spécifiques » ?
O7 : Ben pour moi, un trouble secondaire, c'est par exemple les séquelles de retard de parole. Ça c'est un trouble secondaire. Les problèmes de mémoire aussi, ça fait partie des troubles secondaires. Sinon le reste, je pense que ça fait partie vraiment de la pathologie du langage écrit. Je trouve qu'il n'y a pas de... Non, « spécifiques », c'est vraiment, c'est aussi en fonction de ce qu'on teste. Si on teste effectivement certaines choses, c'est que c'est spécifique pour nous. Et après il y a ce qu'on appelle les autres examens : la latéralité, l'organisation temporo-spatiale, la mémoire, la discrimination mais enfin ça ce n'est pas secondaire non plus. C'est indispensable *(rire)* !

E8 : De quels éléments avez-vous besoin pour poser un diagnostic entre guillemets de « pathologies du langage écrit » ? Sur quoi vous vous appuyez surtout ?
O8 : / Vous voulez quoi ? Le nom des tests ?

E9 : Donc justement, vous utilisez des tests ?
O9 : Oui, j'utilise des tests qui sont, euh... La plupart sont étalonnés ce qui permet d'avoir une idée qualitative en fait. J'utilise BELEC, j'utilise le test de compréhension LMC aussi. Sinon, au niveau de la mémoire, ce sont des tests de Borel. Mémoire, on a le Reversal Test aussi, ça c'est au niveau des formes inversées. Et au niveau de répétition de mots, c'est pareil, ça vient de Borel.

E10 : Et comment vous avez choisi ces tests en particulier ?
O10 : Alors avant je n'utilisais pas le LMC mais là je trouve que ça donne vraiment une bonne indication, avec savoir aussi si l'enfant a une courbe homogène, des choses comme ça. Alors qu'avant, c'était plus subjectif, maintenant c'est plus objectif. Donc c'est ça qui m'a amenée à utiliser ça. Je trouve que ça donne une bonne représentation aussi. Sinon, dans les tests non étalonnés, c'est difficile, en fait c'est très subjectif aussi. Donc plus ça va, plus je suis...plus je vais vers des tests étalonnés parce que ça me permet d'avoir un profil de l'enfant qui est plus, plus objectif que ce que moi je peux dire sinon. C'est ça qui m'intéresse en fait. Et c'est ce qui m'a amenée à changer aussi dans mes bilans, à prendre des tests plus étalonnés, quoi. Qui ont fait leurs preuves.

E11 : Alors justement, je voudrais qu'on parle un petit peu plus de votre utilisation des outils d'évaluation. Je vais vous proposer certains résultats qui ont été obtenus au questionnaire et puis vous pourrez éventuellement me donner votre avis.
Alors, 96 % des répondants au questionnaire disent que ces outils d'évaluation servent à établir un diagnostic. Cependant, seuls 72 % des répondants disent que ces outils servent à mesurer les performances de l'enfant. Donc ma question, ce serait : à quoi d'autres que mesurer les performances de l'enfant peuvent servir les tests pour aider à poser le diagnostic?
O11 : / Je ne suis pas d'accord, je trouve que ça donne bien le profil de l'enfant, sachant qu'il est en situation de bilan et que forcément les résultats sont un petit peu, comment dirais-je ? Sont parfois en deçà de ce que l'enfant peut faire. Parce qu'il a peur. Souvent les enfants, on les sent, ils sont très angoissés. Et ils sont, en plus ils ont... Ça permet de voir aussi, outre les tests, ça permet de voir le comportement de l'enfant face à l'écrit. Ça c'est vrai que c'est des choses qui ne sont pas non plus quantifiables. Mais il y a des enfants où euh, quand ils viennent en rééducation, il ne faut pas leur parler d'écrit d'abord. Faut faire autre chose. Ou le faire sous une autre forme. Donc c'est vrai que là dans ces cas-là, euh, on se sert du test, on a une idée approximative de ce que l'enfant est capable de faire mais on ne va pas non plus en tenir compte trop, enfin, on ne va pas vraiment se coller dessus, il faut aussi varier en fonction de l'enfant. C'est toujours ça, hein, c'est s'adapter à chaque enfant donc... C'est difficile à dire. Moi je m'en sers quand même beaucoup. Je trouve que ça donne... En plus après quand on leur fait repasser, on peut voir l'évolution, ça permet aussi de voir l'évolution.//

E12 : Donc toujours parmi les répondants au questionnaire, 64 % disent souvent respecter les consignes de passation des tests étalonnés. Est-ce que c'est votre cas ?
O12 : Oui.

E13 : Et pourquoi ça vous semble important ?
O13 : Parce que sinon ça fausse les résultats pour moi. C'est, je pense que c'est... En plus si on ne respecte pas les consignes de passation, on va induire des choses, enfin, on risque d'induire des choses et donc de fausser les résultats. On voit ça, c'est fréquent de dire : « ben là j'ai fait une erreur parce que j'ai induit le résultat ». En disant par exemple, quand au LMC l'enfant se trompe d'image, quand on lui représente après, après avoir tout passé, on lui représente, on aurait tendance à dire : «tu t'es trompé d'image ». Alors qu'en fait, là on induit une réponse qui peut être, qui peut fausser les résultats. Alors que l'enfant regardait la même image, il va changer et c'est pas... C'est ça en fait. Donc oui, je respecte les consignes de passation. Faisant le choix d'un test étalonné, je fais le choix de passer le test vraiment tel qu'il est. Sinon je ne prends pas un test étalonné. Parce que sinon je rentre dans le subjectif aussi. Donc... Oui, oui, je fais comme ils disent *(rire)* !

E14 : Alors par exemple aussi, 50 % des répondants fractionnent les tests mêmes si ce n'est pas prévu dans les consignes...
O14 : Moi non. Quand je passe, quand je fais passer un test, je le fais passer en entier, sauf, mais là ça ne concerne pas le langage écrit, ça concerne le langage oral où les enfants sont plus fatigables. Là, il m'arrive de fractionner les tests. Mais sinon, je préfère ne faire qu'un seul test pendant le bilan et puis le poursuivre après à une autre séance. Mais le test, je le passe toujours dans son intégralité. Le test que j'entreprends, je le finis. Ce qui permet aussi de voir la fatigabilité des enfants, des choses comme ça.

E15 : Alors, parmi les répondants questionnaire, seuls 22 % utilisent systématiquement l'étalonnage des tests.
O15 : Moi quand je prends des tests étalonnés, j'utilise toujours l'étalonnage. Oui, toujours.

E16 : Et en quoi ça vous semble important finalement d'avoir un résultat objectif comme ça ?
O16 : / Euh... Parce que justement c'est un résultat objectif. Je pense que ça ne sert à rien de faire passer un test étalonné si on n'utilise pas l'étalonnage. Oui, mais sinon on rentre dans le subjectif et c'est... C'est difficile parce que si on accroche bien avec un enfant, le subjectif va être beaucoup plus favorable que si on n'accroche pas avec l'enfant. C'est pour ça, là ça donne quelque chose de euh, où le subjectif et l'affectif ne rentrent pas en ligne de compte. C'est pour ça que j'utilise l'étalonnage tout le temps.

E17 : Et qu'est-ce que vous pensez de ce chiffre, 22 % qui utilisent systématiquement l'étalonnage?
O17 : Eh bien je trouve que c'est très peu. Je trouve que c'est dommage. Parce que bon, si... En plus les gens qui ont fait l'étalonnage du test, enfin, je veux dire, ils ont fait un travail sérieux, on sait que c'est... Et que si ce test est sur le marché, c'est que c'est, enfin les résultats sont valables, quoi. Moi je trouve que c'est vraiment très peu, je suis surprise...

E18 : Alors autre résultat : 53 % des répondants disent qu'un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme, obtenu aux tests, est le premier ou le deuxième élément incitant à proposer une prise en charge. Or, parmi ces orthophonistes, seuls 34 % utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. Donc à votre avis, comment font les 66 % restants pour déterminer un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme sans tenir compte de l'étalonnage ?
O18 : Je pense qu'au bout d'un moment, quand on a l'habitude de travailler, on le sent. Et ça c'est pas quantifiable non plus *(rire)* ! Mais ça fait beaucoup appel, là, au subjectif aussi, quoi. On pense qu'il y a... C'est vrai qu'on le voit, même sans quantifier, on le voit s'il y a troubles ou pas troubles. Même sans utiliser les résultats aux tests, on sait, c'est pareil, quand on fait un test de langage oral ou de langage écrit, au bout d'un moment on sait où on veut aller, on sait ce qu'on va tester. Parce qu'il y a des tas de petits signes qu'ils font que... qu'on sait où il faut chercher. Ce qui ne veut pas dire qu'on ne se trompe jamais, hein. Mais...

E19 : Et est-ce que vous pensez, comme 72 % des répondants, qu'il y a des tranches d'âge difficiles à tester ?
O19 : Oui, pour moi c'est le CP.

E20 : Pour quelles raisons ?
O20 : Parce qu'ils n'ont pas encore un accès suffisant à l'écrit, ils sont vraiment à la charnière du langage, du passage du langage oral au langage écrit. Donc en plus, ça dépend de ce qu'ils ont appris au CP, ça dépend de comment ils ont appris à lire, ça dépend de ce qu'ils ont appris, il y a des fois des sons où on nous dit il y a un problème mais il y a des sons qu'ils n'ont pas vus donc on ne peut pas savoir. Donc ça pour moi c'est l'âge le plus difficile. Après, ça va tout... Enfin, après ça roule tout seul, quoi. Les tests on peut les faire passer, et tout. Mais au CP, c'est dur, oui, c'est difficile. C'est difficile de... En plus les tests étalonnés sont prévus pour des enfants qui ont déjà un langage écrit. Donc ça c'est difficile./ Parce qu'il manque encore l'écrit mais ils entrent quand même dedans, donc ce qu'on voit ce n'est pas...c'est difficilement... Oui, c'est difficile, moi vraiment je trouve que c'est difficile parce que les tests ne sont pas prévus pour des enfants de CP. En plus, suivant la période à laquelle on le voit, bon ici par exemple à Pâques, un enfant doit avoir démarré la lecture. S'il ne l'a pas démarrée du tout, bon ben on se dit oui effectivement il y a problème. Mais c'est difficile. Moi je trouve ça très difficile à tester les enfants de CP.

E21 : Et c'est la seule tranche d'âge...
O21 : Oui. Pour moi, oui. Après normalement ils ont acquis des choses donc ça va tout seul, quoi. Mais quand ils sont comme ça en cours d'acquisition, c'est difficile. Mais oui, c'est la seule tranche d'âge qui me pose vraiment problème à tester.

E22 : Alors, concernant toujours les troubles développementaux du langage écrit, donc vous m'avez un petit peu parlé des tests que vous utilisez. Pourquoi vous les avez choisis ? Parce qu'ils vous proposaient un résultat qui vous permet de...
O22 : Parce qu'ils me proposent un résultat qualitatif dans le sens où il y a des courbes-type et on peut avec ces résultats-là mettre l'enfant dans la courbe, voir où ça pèche précisément, si c'est dans les phrases complexes, en morpho-syntaxe, des choses comme ça. Là vraiment où ça pèche. C'est ça qui m'intéresse aussi, dans le LMC, c'est vraiment ça. Et on voit où la courbe descend et on se dit, ben tiens, c'est surtout ça qu'il faudra travailler dans la compréhension parce que c'est ça qui va poser problème. C'est ça qui pose problème. Donc ça c'est... C'est pour ça que ça m'intéresse aussi.

E23 : Ça vous donne des pistes...
O23 : Voilà, c'est plus... Oui, au niveau euh... Quand on fait passer un test de lecture, à mon avis hein, sans étalonnage, on dit bon il y a des problèmes mais où se situent exactement les problèmes, c'est difficile à voir. Alors que là ça met tout de suite le doigt sur les problèmes./ ça précise bien où est le problème. Parce qu'un enfant peut par exemple dans les phrases simples où il n'y a pas de pronoms, de choses comme ça, très bien réussir, et dès qu'on fait entrer en jeu un pronom, le résultat chute. Donc c'est ça aussi que ça permet de tester pour moi.

E24 : Sinon, 96 % des répondants utilisent comme outil d'examen un « mélange personnel ». Je voudrais savoir comment vous comprenez ce terme déjà.
O24 : C'est des gens qui ont vu des tests à droite à gauche et qui ont pioché ce qui les intéressait dans ces tests-là. Ce que j'ai fait moi. C'est vrai qu'il y a un mélange quand même. J'ai le LMC, j'ai le BELEC, j'ai Borel, j'ai un peu... C'est vrai que j'ai pris où ça m'intéressait, j'ai pris ce que je voulais.

E25 : Et vous prenez à chaque fois un test en entier ?
O25 : A chaque fois je prends un test complet, oui.

E26 : Ce ne sont pas des morceaux ?
O26 : Non.

E27: Et à votre avis, pourquoi les orthophonistes se font un « mélange personnel » finalement?
O27 : Parce qu'on prend forcément les tests qu'on est plus à l'aise pour les faire passer. On prend les tests où on est plus à l'aise, les tests où on a l'habitude aussi. Et je crois, je crois que tout orthophoniste

fait ça. On prend jamais une batterie de tests en entier. Moi dans BELEC par exemple, je ne prends pas tout. Donc je pense que oui, on prend les tests euh, pareil, les tests qui à notre avis vont nous donner une indication précise ou suffisante et oui, on prend les tests dans lesquels on est à l'aise. Par exemple, moi dans le PER 2000, qui est pour le langage oral, je ne le connais pas suffisamment bien pour l'utiliser donc je ne l'utilise pas. Et je pense que c'est ça en fait : on prend les tests qui nous ont aidés, qui nous ont aidés en fait pour les bilans précédents, ce qui veut dire qu'après on peut être amené à choisir autre chose parce que ça ne nous convient pas. Mais effectivement, il faut être à l'aise dans les tests qu'on utilise. Mais je pense que c'est pour ça que les gens prennent un peu à droite à gauche. Et puis après ça dépend de sa pratique aussi.

E28 : Il y en a qui correspondent mieux à des types de pratique ?
O28 : Oh oui, je pense. On choisit les tests aussi en fonction de sa pratique.

E29 : Et sinon, 36 % des répondants se créent leurs propres outils d'évaluation. Est-ce que c'est votre cas ?
O29 : Non. Je trouve ça dangereux.

E30 : Pour quelles raisons ?
O30 : C'est totalement subjectif et je suis... Enfin, quand on voit tout le travail qu'a nécessité l'étalonnage d'un test, ou la fabrication d'un test, je pense que ce n'est pas... Enfin, on ne sait pas si on a quelque chose qui est performant ou pas. Moi je ne suis pas pour la création, enfin, parce que je ne suis pas créative non plus mais... Je trouve que créer son test, ben voilà, on est content, on a créé son test mais s'il n'y a pas de suivi derrière, s'il n'y a pas un travail concerté avec d'autres personnes et s'il n'y a pas d'étalonnage, je trouve ça dangereux. Parce qu'on peut penser que son test est très bien mais on ne sait pas en fait. Ben non, il n'y a pas de point de vue extérieur et tout ça, donc moi je ne trouve pas ça, je ne trouve pas ça bien.

E31 : Et est-ce que ça vous gêne qu'on emploie le terme d'« outils de mesure » pour désigner ces créations personnelles ?
O31 : Ben oui parce qu'il n'y a pas eu, il n'y a pas de mesure. C'est une mesure qui est subjective de la part de l'orthophoniste qui utilise les outils qu'elle a créés elle-même. / Parce que quand on voit les tests, ça sert aussi beaucoup pour les mémoires les étalonnages de tests, et donc c'est, enfin je veux dire, ça demande un travail énorme et qui donnent des résultats à peu près objectifs. Donc pour moi, oui, on ne peut pas mesurer avec des tests personnels. J'en suis convaincue *(rire)*. Parce qu'en fait je trouve que, utiliser un test qu'on s'est créé soi-même, c'est orienter aussi la rééducation qu'on va faire. Donc... Donc c'est pas objectif, quoi. Oui, moi je trouve que ça doit déjà donner une orientation à ce qu'on va faire. Donc ça ne me plaît pas *(rire)* !

E32 : Sinon, 68 % des répondants souhaiteraient que le domaine concernant le repérage et le dépistage des troubles développementaux du langage écrit soit développé dans la recherche. Qu'est-ce que vous en pensez ?
O32 : Oui, je pense qu'il y a des tas de choses encore qu'on n'a pas, qu'on n'a pas bien exploré, notamment au niveau cognitif. Et pareil, l'incidence de la mémoire sur le langage écrit, les choses comme ça. Effectivement, je pense qu'il y a des recherches à faire encore et d'autres tests à créer. À mon avis, il y a encore un gros travail à ce niveau-là. Et puis bon, c'est pareil, troubles cognitifs, on dit il y a des « troubles cognitifs », ça peut englober des tas de choses, au même niveau que « pathologies du langage écrit » ça peut englober des tas de choses. Il faudrait pouvoir préciser plus finement en fait ce qu'on va faire et puis les troubles qu'a vraiment l'enfant. Parce que troubles cognitifs, c'est pareil, certains troubles cognitifs peuvent entraîner effectivement une pathologie du langage écrit mais peut-être pas tous. Donc il faudrait savoir, il faudrait travailler à ce niveau-là et puis moi c'est vrai que l'incidence de la mémoire aussi, la latéralité croisée, des choses comme ça, ça ça me permettrait... Je pense qu'il y a des tas de choses encore à chercher et puis on ne sait pas très bien comment ça fonctionne. Donc...

E33 : Sinon, au travers des réponses au questionnaire, les termes d' « activités métacognitives et métalangagières » apparaissait mal connus par les orthophonistes libéraux. Je voulais savoir si c'était des termes que vous connaissez ?
O33 : C'est des termes que je connais mais de là à les définir, ce sera beaucoup plus difficile *(rire)* ! Oui. C'est vrai que c'est des choses... Je pense que maintenant les orthophonistes sont mieux formés que nous on ne l'était, à ce niveau-là. Moi quand j'ai fait mes études, on ne parlait pas du tout du cognitif. C'est après, au fil des formations, de la formation continue que j'en ai entendu parler, mais avant je n'en avais jamais entendu parler, ça c'est sûr.

E34 : Ça consisterait en fait à demander par exemple à l'enfant qu'est-ce que c'est que lire, à quoi ça sert et comment il fait, lui, pour lire, enfin ce genre de choses. Est-ce que vous êtes amenée à utiliser ce type d'activités lors d'un bilan initial ?
O34 : Je demande toujours à l'enfant pourquoi il vient. Et très souvent, on est surpris. Enfin, les parents sont surpris *(rire)*! Nous, on en a l'habitude mais... Parce que l'enfant est tout à fait capable d'expliquer pourquoi il vient. Et je trouve que c'est, que c'est très révélateur, les enfants sont tout à fait conscients de leurs troubles. Moi je vois par exemple mon fils qui est suivi en orthophonie, euh, quand il est arrivé chez Carine, il a dit : « alors voilà, j'ai un problème, je n'arrive pas à faire la différence entre [k] et [g] ». Donc pour lui, c'était... Ou alors : « j'ai un problème, il y a des mots que je n'arrive pas à lire quand ils sont compliqués, qu'il y a plein de (R) dedans ». Très souvent aussi, on a demandé à l'enfant « qu'est-ce que t'as du mal à faire ? », hein, parce que d'abord on lui demande pourquoi il vient, et puis moi je pose des questions pour savoir, pour préciser un peu. Et en fait les enfants sont très conscients de leurs troubles. Il y en a qui disent d'un autre côté, j'en ai un qui m'a dit : « de toutes façons je ne suis pas handicapé, je ne veux pas venir ». Bon ben tu ne viens pas, de toutes façons ça ne sert à rien que je le prenne. Mais les enfants, je pense, sont très conscients de leurs troubles. Et ils expriment beaucoup mieux ça quand il n'y a pas les parents que quand il y a les parents. Mais je prends toujours les parents en bilan, ceci dit. Je revois avec l'enfant après. Mais les enfants sont capables de dire : « quand il y a deux lettres, eh ben j'arrive pas à les lire. Quand elles sont toutes seules, je sais ce que c'est, mais quand elles sont ensemble, je ne sais pas ». On a vraiment des réponses pertinentes ! L'enfant sait./ Pour moi c'est ça.

E35 : Alors sinon, concernant maintenant la prise en charge : est-ce qu'à l'issue d'un bilan de langage écrit il vous arrive d'estimer qu'une prise en charge orthophonique n'est pas nécessaire ?
O35 : Oui.

E36 : Dans ce cas, pourquoi ?
O36 : // Parce que je n'ai décelé, euh, parce que je n'ai rien décelé de, d'important. Il m'arrive de déceler des petites choses mais... J'ai eu une petite fille qui est venue, il y avait juste (B) et (D). Envoyée par la maîtresse, elle doit être dyslexique et en fait elle confondait juste (B) et (D), donc ça me semblait un peu léger pour la prendre en rééducation. Euh, oui en fait, je, quand la compréhension est bonne, qu'au niveau de l'orthographe d'usage il n'y a pas grand-chose, ce sont juste des petites règles grammaticales qui de toutes façons vont être revues à tous les niveaux scolaires, et qu'il n'y a pas de confusions de sons, en général je ne prends pas. En général, quand ils sont en rééducation, c'est qu'il y a quelque chose. Mais ça m'est arrivé de... Alors, ce que je propose parfois, quand j'ai un doute, je contacte la maîtresse pour savoir, enfin l'enseignant, pour savoir ce que lui a remarqué. Parce que moi je ne me vois pas forcément, on est en relation duelle avec l'enfant, donc je ne vois pas forcément quelque chose qui peut se passer en situation de groupe. Donc là j'essaie de voir. Mais souvent je propose de revenir, quand j'ai un petit doute, je propose de revenir un peu plus tard. Pour voir, pour refaire le point, voir si ça a évolué ou pas. Mais effectivement, il m'est arrivé de ne pas prendre des enfants. Quand les troubles sont vraiment légers et que je pense qu'ils peuvent se résorber tout seuls, je ne prends pas l'enfant. Enfin, tout en disant aux gens que si jamais ils ont le moindre problème, ils reviennent, on refera un bilan.

E37 : Et quelles autres alternatives vous pouvez être amenée à proposer aux parents ?
O37 : Euh, parfois je pense qu'avant l'orthophonie il y a un suivi psy qui va être nécessaire, quelque chose comme ça. Que le problème n'est pas, enfin, retentit sur les résultats scolaires mais qu'il n'est pas orthophonique. Ça arrive. On voit des enfants qui arrivent, le problème n'est pas orthophonique, nous, au niveau de l'orthophonie, on ne peut rien faire. Enfin, on ne peut rien faire... Des fois on a eu des enfants, on nous a dit : « les parents refusent tout suivi donc l'orthophonie, c'est mieux que rien ». Mais oui, il y a

des fois où les troubles ne relèvent pas de l'orthophonie donc là je peux effectivement proposer aux parents un suivi, un suivi psychologique, d'aller voir un psychologue. Je n'utilise pas le terme "psychiatre" parce que ça fait très peur ! Donc de prendre rendez-vous déjà au centre de guidance et de voir après.

E38 : D'autres propositions de prises en charge ? D'autres alternatives éventuellement ?
O38 : Non. Non, parce que le service d'aide à G., il fonctionne très bien. Donc des fois c'est eux qui prennent le relais. Mais ça, c'est quand il n'y a pas besoin d'orthophonie.

E39 : Le service d'aide ? C'est-à-dire ?
O39 : Le RASED. Mais bon, c'est quand ça ne relève pas de l'orthophonie. C'est vraiment à cette condition-là. Il y a aussi des fois où je dis, la rééducation d'accord mais ça ne suffira pas.

E40 : D'accord, ça peut arriver que ce soit en parallèle.
O40 : Oui. Mais on voit les enfants changer au fur et à mesure. Ils prennent de l'assurance, c'est vraiment... Souvent les résultats scolaires s'en ressentent immédiatement parce qu'ils sont plus sûrs d'eux et puis on leur montre qu'ils peuvent réussir, quoi. Et puis des fois, ben, à mon avis il n'y a pas lieu de faire de l'orthophonie et il n'y a pas d'autres problèmes non plus./ Il m'arrive aussi d'orienter chez le pédiatre, oui. Chez le pédiatre quand c'est un enfant que je soupçonne d'être hyperactif. En général, je l'envoie chez le pédiatre parce que le pédiatre fait un bilan somatique complet et puis après il l'envoie chez le psychologue. Disons que c'est lui qui prend en charge tout ça. Donc c'est lui qui après fait voir une psychologue, une psychomotricienne, enfin, fait vraiment un bilan complet pour pouvoir après décider s'il y a besoin de Ritaline ou pas. Ça ça m'arrive.

E41 : Alors concernant maintenant un domaine plus vaste, l'évaluation professionnelle. Parmi les répondants au questionnaire, 74 % connaissent l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé, l'ANAES. Est-ce que vous connaissez ?
O41 : Oui *(rire)*. Oui je connais puisqu'en fait on en entend souvent parler, c'est vrai. Maintenant, on ne sait pas trop ce que ça nous apporte, si, ça nous apporte des choses effectivement au niveau... au niveau, à notre niveau à nous, dans les, justement, les accréditations, les choses comme ça. Mais pfff, je trouve que ce n'est pas assez euh, pas assez suivi, quoi. Je trouve qu'il manque des choses. Quand on voit par exemple, euh, enfin là je déborde un peu mais, quand on voit des orthophonistes qui n'ont jamais suivi de formation continue après leurs études, ça fait un peu peur... Je ne pense pas non plus qu'il devrait y avoir un contrôle mais là, avec le contrat de bonne pratique qu'on a, on est obligé de suivre une formations par an. Et je trouve ça très bien. Franchement. C'est indispensable.

E42 : Justement, je voulais savoir ce que vous pensiez de ce « contrat de pratique professionnelle » ?
O42 : Alors je le trouve... C'est un peu, comment dire ? (*cherche dans ses papiers*) Est-ce que j'ai reçu la réponse ?
E43 : Vous pensez le signer ?
O43 : Je l'ai signé ! La FNO a dit qu'il fallait le signer, alors j'ai signé *(rire)* ! Mais c'est vrai que euh, bon... En revanche je ne suis pas d'accord pour qu'on donne une prime parce qu'on a signé le contrat. Ça je trouve ça complètement ridicule, on n'a pas besoin de ça pour... Hein, parce qu'on reçoit une prime, qui est assez conséquente en plus. Je crois que c'est 600 € par an si on suit ça... Alors ça, je trouve ça complètement ridicule. Je trouve que ça n'a aucun intérêt ! On ne fait pas ça pour recevoir de l'argent. Donc... Je cherche si j'ai la réponse... (*cherche toujours dans ses papiers*). C'est vraiment... Je trouve que ça fait la canne et le bâton *(rire)* ! Enfin, la carotte et le bâton plutôt. Je trouve ça vraiment... On n'est plus des enfants ! Je trouve ça ridicule qu'on dise : « ben c'est bien, si vous signez le contrat, si vous respectez les engagements, vous aurez 600 € ! » Non, franchement... C'est ridicule ! C'est totalement totalement totalement ridicule pour moi. On n'a pas besoin de ça. Ce n'est pas pour ça qu'on va signer ou ne pas signer !

E44 : Et dans ce contrat, qu'est-ce que vous pensez plus précisément du fait d'évaluer l'impact d'une formation obligatoire sur la pratique professionnelle ?
O44 : Je pense que ça nous permet d'évoluer dans nos pratiques professionnelles, de changer des choses où on n'avait pas euh, comment dire ? / Ça nous permet de modifier aussi en fonction de

l'évolution, des découvertes de la recherche, ça nous permet de modifier notre pratique. Je pense. Et euh... Voilà la réponse qu'on reçoit (*me montre la réponse qu'elle a reçue après avoir signé le contrat de pratique professionnelle*). Et euh c'est très important parce qu'effectivement, l'évolution, je veux dire c'est au même titre qu'un médecin va modifier aussi sa pratique, faire attention à d'autres choses parce qu'on lui a dit : « attention, quand il y a ça, il y a peut-être ça », je pense que nous ça nous permet aussi d'évoluer et c'est indispensable. Les techniques évoluent, on est dans un monde en pleine évolution, la recherche en orthophonie commence et donc ça nous permet de, oui, d'avoir des méthodes entre guillemets, des nouvelles façons de faire. Et puis je pense que c'est un plus. Moi là j'ai fait la formation GEPALM et ça m'a apporté... Même au niveau, pas uniquement au niveau des activités logico-mathématiques mais au niveau d'autres, enfin même au niveau de la pathologie du langage écrit. Et c'est vrai que maintenant je vais plus rechercher aussi des troubles d'organisation. On peut avoir un enfant qui a tout, tout ce qu'il faut, mais qui ne sait pas aller les chercher dans les cases. Et donc il ne peut pas les utiliser. Donc moi oui, je pense que c'est important, ça ne peut que nous améliorer. Qu'améliorer notre pratique de l'orthophonie. (*relit le contrat*) en fait avec le contrat de bonne pratique, on s'engage à « participer à une action de formation continue conventionnelle comportant un module d'évaluation », ça c'est pas très clair.

E45 : Oui, c'est justement le point dont on vient de parler.
O45 : « à transmettre au service médical, à sa demande, le compte-rendu de bilan » : bon ça on le fait si on nous le demande, hein. Voilà. « Le respect de ces engagements sera vérifié annuellement et donnera lieu au versement de la rémunération forfaitaire de 600 € » : donc ça pour moi c'est totalement inutile. Mais bon... Effectivement, en fait c'est pas très clair, « participer chaque année à une formation continue », ça d'accord, mais « comporte un module d'évaluation », c'est quoi ? Est-ce que c'est une formation continue où on sera évalué à la fin de cette formation ? Euh, c'est clair que je ne ferai jamais une évaluation, je suis contre. Ou est-ce que c'est que la formation sera sur les bilans justement et sur la manière d'évaluer les enfants ? On ne sait pas. C'est pas clair.

E46 : Alors, parmi les répondants au questionnaire, 28 % souhaiteraient que se développent des évaluations des techniques de rééducation. Qu'est-ce que vous en pensez ?
O46 : Là c'est pareil, ça dépend de ce qu'on entend par évaluation. Si c'est évaluer des orthophonistes sur la manière dont elles fonctionnent, je suis contre. Maintenant si c'est évaluer les techniques comme ça sans que ce soit personnel, oui, pourquoi pas. Mais ça ça fait partie de la recherche, pour moi. Mais évaluer les orthophonistes, non. On fonctionne tellement différemment que c'est, c'est... Je trouve que ce n'est pas quantifiable, enfin, on ne peut pas, on ne peut pas quantifier une rééducation, c'est quelque chose de... C'est pas vraiment quelque chose de concret la rééducation pour moi. Si on cherche un résultat concret, c'est pas... Si l'orthophoniste joue, on va lui dire « vous ne faites pas d'orthophonie », ce qui est faux. Enfin, je ne sais pas, pour moi ça me paraît, ça ne me paraît pas, on ne peut pas évaluer qualitativement une rééducation pour moi. C'est très dangereux en fait parce qu'il faudrait qu'on rentre dans des cases. Et on ne rentre pas forcément dans des cases, en plus en fonction de chaque enfant notre manière d'agir est différente donc c'est impossible d'évaluer. Pour moi c'est ça.

E47 : Sinon, 7 % des répondants souhaitent voir être mis en place une harmonisation du nombre de séances de rééducation et de leur fréquence. Qu'en pensez-vous ?
O47 : Je trouve ça nul *(rire)* ! On ne peut pas, c'est comme quand les parents nous demandent combien de séances il faudra : on ne peut pas savoir. Donc.../ On a déjà, on part pour 30 séances, on ne fait pas forcément les 30 mais on part pour 30 séances, on renouvelle avec 20. C'est quand même relativement... Alors on les fait ou on ne les fait pas, ça dépend de l'évolution de l'enfant. Mais, non, moi je... Qu'est-ce qu'on va dire ? Il a une pathologie du langage écrit ? Oh, je trouve ça assez léger, allez hop, 50 séances, pas plus. C'est n'importe quoi. Donc pour moi ce n'est pas possible. Au même titre qu'aux parents quand ils me demandent combien de séances on va faire, je dis «je ne sais pas». On ne peut pas, enfin je ne sais pas, je trouve ça dangereux. C'est pas comme les séances de kiné où on dit 12 séances ça va suffire. Pourquoi ? C'est pas possible. / Non, non, pour moi c'est pas possible.

E48 : Et est-ce que vous seriez favorable sinon à une harmonisation du bilan de langage écrit ? Et si oui, de quel ordre ?
O48 : (*soupir*) // Euh, donc c'est pareil, je crois que c'est difficile, c'est vraiment chaque orthophoniste qui fait en fonction de ce qu'elle, qui fait en fonction de ce qu'elle veut, enfin de ce qu'elle a l'habitude de pratiquer. Et le danger, c'est qu'après on arrive à une grille où il faudra cocher des cases si on fait toutes la même chose. Et il y a des enfants qui ne rentrent pas dans les cases. Donc le risque c'est ça pour moi. Le risque, c'est qu'on va avoir un QCM et il faudra cocher des cases et après on mettra une feuille à trous sur les cases et s'il n'y a pas suffisamment de cases cochées, on voit nous dire ben non, ça ne va pas, on ne peut pas le prendre. Donc non, je ne suis pas du tout pour une harmonisation comme ça.

E49 : Et sinon, est-ce que nous avons entendu parler des indications de l'ANAES concernant le langage écrit chez l'enfant ?
O49 : Non. / Je ne crois pas.

E50 : Alors concernant maintenant les recherches actuelles sur les troubles développementaux du langage écrit, est-ce que vous vous tenez un petit peu au courant de ce qu'il se fait ?
O50 : Par la formation continue, oui.

E51 : Par d'autres biais sinon ?
O51 : Eh bien sinon euh oui, les revues orthophoniques : Rééducation Orthophonique, l'Orthophoniste, euh, comment il s'appelle ?

E52 : Glossa ?
O52 : Glossa, il y a aussi... Ortho-Magazine, voilà, je cherchais le nom. Oui, je lis pas mal. Et on apprend plein de choses en plus, je trouve ça pas mal.

E53 : Est-ce que vous vous estimez que les données de la recherche vous aident dans votre pratique ?
O53 : Oui, parfois. Parce qu'il y a des choses auxquelles, soit qu'on a un peu oubliées, soit auxquelles on n'a pas pensé et qui nous permettre de se dire : « ah ben tiens, peut-être qu'effectivement il a un trouble là et que je ne l'ai pas vu », des choses comme ça. Je pense que c'est, ça nous aide. Et puis ça nous permet de chercher aussi autre chose, notamment au niveau aussi de la dysphasie, pour le langage oral, c'est en lisant que je me suis dit : «ben tiens, tel enfant c'est peut-être pour ça que je rame autant ». Oui donc au niveau du langage écrit, c'est pareil.

E54 : Et est-ce que vous estimez que les données de la recherche ont fait évoluer votre pratique depuis que vous êtes orthophoniste ?
O54 : Oui. Ne serait-ce que par exemple par la connaissance des troubles cognitifs. Ne serait-ce que ça. Où là oui, effectivement. Par exemple ça, c'est pareil au niveau de la passation des bilans, je pense que j'ai changé aussi. Ben c'est aussi... On a fait une formation, dans le cadre des formations conventionnelles de la sécurité sociale, où c'était justement sur le bilan de langage écrit. Et c'était très intéressant. Et effectivement ça m'a amenée à plus utiliser les tests que j'avais mais que je n'avais pas encore utilisés ou que je n'utilisais que partiellement. Et à me dire, bon ben là il faut vraiment que je les utilise complètement, quoi. Donc oui, ça me fait évoluer, forcément.

E55 : Et est-ce que vous estimez qu'à l'heure actuelle la recherche répond à vos besoins ?
O55 : // Elle est tellement infime la recherche... On lui donne tellement peu de moyens à la recherche... Oui, c'est sûr qu'il y a des choses qui vont m'aider mais bon, il faudrait que la recherche soit plus, plus soutenue, plus engagée. Parce que les gens qui font de la recherche en orthophonie, ils ont déjà tellement de mal dans le médical, ils sont pauvres, alors en orthophonie, n'en parlons pas !

E56 : Que penseriez-vous de la création d'un pôle de recherche orthophonique ?
O56 : Bien ! La recherche finalement, c'est la seule chose qui permettra à l'orthophonie d'évaluer, enfin, d'évoluer, et de ne pas rester encroûtée entre guillemets dans de vieilles pratiques qui ne pourront, qui ne suivront pas l'évolution de la société et... De toutes façons, on en a toujours besoin, la recherche apporte toujours des choses, à mon avis. On en a besoin, c'est vital. C'est la seule chose qui permet de faire

avancer. C'est la seule chose qui permet, qui permet aux pratiques, aux...oui, d'avancer, d'évoluer et d'être finalement plus efficaces.

E57 : Et par rapport à ce qu'il existe actuellement, qu'est-ce que vous pensez que ça pourrait apporter de plus ?
O57 : Ben parce qu'on pourrait faire plus, rechercher dans plus de domaines parce que là finalement, on va à l'essentiel, enfin on va pas forcément à l'essentiel, c'est pas le terme, mais on va à ce qui pose le plus de problèmes. Et je pense qu'il y a des tas d'à côté qu'il faut étudier aussi et je pense que parfois on aurait des surprises. Mais là on est obligé de sélectionner les choses qu'on va étudier parce que sinon, parce que sinon, parce qu'on est limité en temps, enfin pas forcément en temps, mais en budget c'est sûr. Donc il y a des choses qu'on est obligé de passer à l'as, on ne pourra jamais les étudier parce qu'il n'y a pas assez de budget ou même de gens qui peuvent être chercheurs justement à cause de ça.

E58 : Ben voilà, j'ai terminé avec mes questions ! Alors je ne sais pas si vous avez quelque chose à ajouter par rapport à ce qu'on a dit, aux définitions du départ ou euh...
O58 : Non, je trouve que c'est bon...

E59 : Eh bien je vous remercie !

ENTRETIEN n°23

E1 : Pour commencer, je voudrais vous demander comment vous pourriez définir la notion d'évaluation en orthophonie ?
O1 : (*éclate de rire*)

E2 : Qu'est-ce que ça représente pour vous ? Qu'est-ce que ça vous évoque ?
O2 : Qu'est-ce que ça représente ? Faire le tour des difficultés que peut présenter un enfant, qu'elles soient verbales, qu'elles soient visuelles, attensionnelles, motrices, affective, oui, disons l'évaluation ça reprend beaucoup, beaucoup de choses. C'est long, c'est souvent beaucoup plus long d'évaluer correctement l'enfant que de faire simplement le bilan. Voilà.

E3 : Donc vous faites une différence avec le bilan par exemple ?
O3 : Ben je pense qu'au fur et à mesure, on suit l'enfant, on fait une évaluation beaucoup plus précise dans le sens où on peut envoyer chez d'autres professionnels ou alors que tout de suite à la fin du bilan, on se rend compte de quelques difficultés mais elles restent quand même très euh, très floues. Voilà. Bon, il y a des difficultés orthophoniques, orthophoniques pures et dures en quelque sorte qu'on peut évaluer assez facilement mais euh il y a quand même des difficultés qui ne sont pas forcément que orthophoniques et puis qui m'embêtent, qui me titillent donc j'attends de faire plusieurs séances et puis je vois *(rire)* si effectivement c'est orthophonique avec des difficultés visuelles ou si vraiment on a besoin d'une rééducation orthoptique, psychomotrice, voilà, par exemple. Mais le bilan en tant que tel, on est obligé, tant par la nomenclature que par le besoin de diagnostic des parents et puis pour nous aussi, d'avoir un acte plus ponctuel que l'évaluation en elle-même. Voilà.

E4 : Alors sinon, est-ce qu'à l'issue d'un bilan vous dites que vous posez un diagnostic ou alors vous n'aimez pas ce terme et vous préférez parler de synthèse par exemple ?
O4 : Ben disons qu'on parle de diagnostic mais c'est un petit peu... Pour certains enfants, c'est justifié et justifiable, pour d'autres, pfff, ou pour des difficultés particulières, ça l'est moins. Mais bon, depuis que j'ai rempli le questionnaire de l'année dernière, disons qu'il y a beaucoup de choses qui ont changé. On a eu au niveau du décret de compétence, etc., on a eu des choses à mettre dans le bilan, dans le compte-rendu de bilan, qu'on ne mettait pas forcément avant. Cette notion de diagnostic, elle y est maintenant, donc je dirais... Je pense que ça a changé l'orientation de mon bilan. Après, depuis que j'ai rempli le questionnaire, c'est pareil, j'ai investi dans des outils qui étaient peut-être plus précis. Alors qu'avant, j'avais encore *(rire)* mes outils d'étudiante on va dire, on cherche à droite à gauche chez les maîtres de stages qui ont des choses intéressantes et puis bon après,... Hein, j'en connais un qui a des meilleurs résultats *(rire)* ! Et c'est pas tout à fait euh scientifique quand même comme manière de faire donc depuis c'est vrai que j'utilise plus tout ce qui est O52, la BREV, une dictée qui est un petit peu étalonnée qui s'appelle « le Marché », euh, enfin bon, des choses qui sont plus, plus précises, voilà *(rire)*. Qui font le tour de plus de choses aussi.

E5 : Et ce sont les choses actuelles qui vous ont conduit un peu à...
O5 : Oui, à me questionner sur ce que je faisais, sur ce que je racontais, sur est-ce qu'il y avait des prises en charge qui étaient vraiment justifiées, euh, bon, surtout qu'en parallèle de ça, j'ai fait une formation avec l'OBSTA[1] où, ce que je ne savais pas, normalement ils font écarts-type moins de deux *(rire)* pour justifier une prise en charge quelle qu'elle soit. Et donc moi j'étais incapable de savoir si j'étais dans un écart type ou pas, parce que bon, c'était vraiment des outils qui étaient un peu comme ça, hein. Le Reversal Test, moi je n'avais pas tout ce qui était étalonnage, etc.*(rire)*, c'était vraiment... Donc c'est vrai que j'ai un petit peu changé ma manière de faire. Parfois les outils que j'utilise manquent d'exercice, on va dire, mais c'est pas grave, ça je peux le reprendre après. Voilà.

[1] OBservatoire Sur les Troubles d'Apprentissage.

E6 : Justement, on en reparlera un petit peu après des outils d'évaluation. Je continue à vous demander quelques termes encore.
La Nomenclature Générale des Actes Professionnels stipule que les orthophonistes sont habilités à conduire des « rééducations des pathologies du langage écrit ». Donc je voudrais savoir comment vous pourriez définir ces « pathologies du langage écrit » ? Qu'est-ce qu'elles comprennent pour vous, comment vous les nommez ?
O6 : (*éclate de rire*). Alors... *(rire)*. On va essayer de reprendre tout ça *(rire)* ! Euh, ben les pathologies du langage écrit, pfff, disons que ça... // Je réfléchis, hein. Je ne veux pas dire des trop grosses bêtises.// Donc les pathologies du langage écrit, ce qui est un petit peu gênant, c'est que ça peut, on peut parler de pathologie du langage écrit dans le tout début de CP. Alors c'est vrai que par rapport à des parents ou à des enseignants, ça peut être très choquant. Voilà *(rire)* ! Donc si c'est des difficultés qui vont être plus, on va dire, d'ordre visuel, euh, tout ce qui est suivi, tout ce qui est, ça peut être aussi le mouvement des yeux qui ne se fait pas bien, le balayage, ça peut être, quand ils sont petits, quoi. Après, ça peut être, c'est vraiment plus des difficultés dans la compréhension du mécanisme de lecture et puis après, il y a des enfants qui comprennent très bien le mécanisme de lecture mais qui vont avoir des soucis à faire fonctionner les lettres ensemble, mais là au niveau visuel. Et puis, évidemment, il y a tout ce qui est habilités phonologiques, métaphonologiques. Mais bon, ça c'est... C'est vrai que souvent tout ce qui est habiletés phonologiques, métaphonologiques, elles ne sont pas toutes seules, c'est rare d'avoir un enfant qui va présenter un problème juste là-dessus. Souvent. Dans ceux que je connais en tout cas. Je n'ai pas non plus une expérience démesurée *(rire)* ! Donc...// Donc voilà, j'espère que j'ai répondu *(rire)* !

E7 : Et quels termes vous employez pour désigner ces « pathologies du langage écrit » ?
O7 : Ben pffff... On n'en a pas non plus énormément. On va... Troubles spécifiques du langage écrit, je ne rentre pas trop dans les détails. Après, on a la dyslexie évidemment, mais ça c'est vrai que, pareil, on est quand même encore dans le flou, on est très mal à l'aise quand il faut répondre aux parents qui nous disent : «Oui, il est dyslexique ? » *(rire)*. Alors, bon, c'est vrai qu'on n'est pas trop à l'aise avec tout ça. Voilà *(rire)*.

E8 : Donc c'est quand même les termes que vous employez ?
O8 : Euh, j'utilise vraiment très très rarement le mot « dyslexie ». Parce que d'une part il y a l'étiquette qui leur colle à la peau, il y a, quand je fais part de ces, de ça à des instits, ils figent les choses comme si c'était à vie. Donc même s'il y a des difficultés qui peuvent perdurer, ça m'embête pour le gamin *(rire)*... Donc c'est vrai que, on va dire, je me cache un peu derrière ce flou artistique qui envahit la dyslexie *(rire)* ! Et je dis : « bon, je ne l'utilise pas parce qu'on ne sait pas trop ce que c'est » *(rire)* ! Comme ça ça rassure un peu tout le monde, ça évite de figer les choses et... Bon, dans le compte-rendu aux médecins, parfois je dis vraiment « troubles spécifiques du langage écrit très importants de type dyslexie -- dysorthographie » euh suivant ce qu'on a évalué. Mais j'évite de trop figer les choses. « Dysorthographie », on est encore assez cool avec ça. Mais « dyslexie », c'est impressionnant le retour qu'il peut y avoir. Voilà.

E9 : Et est-ce que, bon, vous employez le terme de « troubles spécifiques », comment vous pourriez les définir ? Donc il y a « troubles spécifiques », « troubles secondaires » vous connaissez aussi peut-être le terme « troubles secondaires » ?
O9 : Je l'utilise rarement parce que dans le compte-rendu écrit que j'envoie au médecin, disons que je vais d'abord dire, on fait tant de séances AMO machin, troubles spécifiques du langage écrit, et après je dis, bon ben voilà, j'explique, j'aimerais bien faire tel examen complémentaire parce qu'il y a un problème au niveau visuo-oculaire, enfin bon, des choses comme ça, du suivi moteur. Et puis je dis examens complémentaires souhaités, voilà. Donc je ne parle pas trop de « troubles secondaires » en fait.

E10 : D'accord. Comment vous pourriez définir « troubles spécifiques », « troubles secondaires »?
O10 : Wouah *(rire)* !

E11: Comme ça, a priori ?
O11 : « Troubles spécifiques », euh /. Ben dans « troubles spécifiques » on retrouve, oui, c'est vraiment les difficultés, enfin, ce n'est pas tellement les causes ce qui vont être nommées là, c'est vraiment les conséquences. C'est-à-dire que je vais plus tôt m'occuper des « troubles spécifiques du langage écrit », ça va concerner les grosses difficultés en lecture, avec impossibilité pour l'enfant de lire ou d'entrer dans

le mécanisme de lecture ou alors impossibilité pour l'enfant de s'exprimer en langage écrit cohérent, de construire une phrase, enfin, voilà. Je ne vais pas gratter plus, je ne vais pas trop en mettre dans le compte-rendu non plus, pour ne pas noyer non plus le, les gens. Et puis de manière générale, j'explique assez en détail les causes, enfin, les difficultés qui sont relevées, ce que ça peut entraîner au niveau des difficultés en lecture et en expression. Donc j'essaie d'expliquer à chaque fois : « on a relevé ça, ça peut expliquer telle difficulté ». Voilà.

E12 : Et pour poser le diagnostic de « pathologie du langage écrit », vous vous appuyez principalement sur quoi ?
O12 : Ben je regarde déjà euh *(rire)*, je regarde tout ce qui est, tout ce qui est capacité à lire, à comprendre ce qui est lu et je ne fais pas passer, je ne vais pas faire passer de trop longues, de trop longs examens, de trop longs exercices là-dessus, parce que si l'enfant vient pour des difficultés de lecture et qu'au bout de deux phrases il coince, je ne vais pas lui donner un examen de type, alors c'est pas O-52, c'est L2MA où il faut lire plusieurs phrases, reconnaître dans les images, etc.. Donc voilà. Déjà j'essaie de lui faire lire des mots, 2-3 mots, trois non mots, euh, une ou deux phrases et puis dans les phrases là, voir s'il a compris, s'il peut montrer dans l'image qui est à côté. Donc je vois ça. Après, si effectivement je ne relève rien là-dessus et qu'on me dit qu'il a un problème de langage écrit *(rire)*, bon je regarde au niveau de tout ce qui est non verbal, donc attention, mémoire, euh, qu'est-ce qu'il y a encore ? *(rire)* Euh, la discrimination visuelle, je regarde s'il y a des choses qui pourraient vraiment rentrer dans les difficultés de langage écrit. Et après, bon ben oui, je vais creuser davantage ou je leur propose de se revoir pour ne faire vraiment que ça. Donc voilà. Donc déjà quand un enfant n'arrive pas à lire trois mots, trois non mots et ne comprend pas une phrase du tout *(rire)*, là on a déjà un petit panel sans que ce soit trop angoissant pour lui, sans que ce soit trop long. Euh, c'est un petit peu perdu dans tout un panel d'exercices donc voilà, il n'a pas l'impression qu'on fait que ça et qu'on appuie sur là où ça fait mal. Au niveau de l'orthographe, ben c'est des choses assez simples... Je réponds à la question, là, ou pas ?*(rire)* Euh, ben je procède un petit peu pareil, et puis je regarde si au niveau des prérequis entre guillemets, même s'il ne faut pas dire ça comme ça *(rire)*, il y a des choses qui sont à relever. Et par contre, c'est vrai que je regarde beaucoup maintenant tout ce qui est compréhension orale. Voilà. Parce que c'est vrai qu'il y a pas mal d'enfants qui ont des, enfin, maintenant c'est moi, il faut que je creuse encore davantage là-dessus, mais je trouve qu'en compréhension orale avec manipulation, il y a beaucoup d'enfants qui viennent pour des problèmes de langage écrit et je découvre en faisant passer le bilan qu'il y a des troubles en amont. Ils peuvent, si je leur demande « montre moi le pion rouge ou le pion jaune », oui. Mais si je leur demande de faire une manipulation en me montrant quelque chose, alors là *(rire)* les pions changent de couleur, ils changent de forme, ils changent de place, enfin, ça devient un petit peu du n'importe quoi. Donc... Donc voilà, « troubles spécifiques », oui, quand je vois qu'il y a des difficultés, on va dire, au niveau phonologie, au niveau de jouer avec les sons et les syllabes, et puis que ben après on a des difficultés pour lire, pour décoder *(rire)* ou alors pour adresser ou alors pour assembler *(rire)*, là je..., oui.

E13 : Et comment vous avez choisi les tests que vous utilisez ? Vous m'avez parlé du O-52...
O13 : En fait, je me suis retrouvée, je me suis retrouvée devant la BREV et j'ai eu la chance de pouvoir faire Dialogoris et voilà. Donc en fait à partir de là, j'ai rabattu *(rire)* sur des choses plus précises. Donc il y a le O-52, le L2MA, bon ça je préfère pas trop le citer parce qu'en fait je ne le fais pas en entier, je ne le connais pas encore assez. Euh, qu'est-ce qu'il y a encore ? Il y a la dictée, pas la dictée, « l'Alouette » que je faisais avec étalonnage et tout. Mais bon, disons que ça ça me donne une indication surtout quand ils sont grands. Parce que la BREV, c'est jusqu'à 9 ans donc quand ils sont grands, quand ils ont plus que neuf ans, c'est vrai que c'est intéressant. Mais bon, je peux juste leur dire : « ben oui, normalement à neuf ans, on réussit ça ! » *(rire)*. Donc ça peut être mal pris quand même. Et puis, euh, oui, là où c'est flou, c'est quand ils ont passé un certain âge, une certaine classe.

E14 : On en parlera justement un petit peu après. Maintenant je vais vous parler un petit peu plus de l'utilisation des outils d'évaluation, des tests. Je vais vous proposer des résultats qui ont été obtenus au questionnaire et puis vous me direz ce que vous en pensez. Voilà.
Donc déjà, 96 % des personnes qui ont répondu au questionnaire, donc il y avait 72 répondants, disent que ces outils servent à établir un diagnostic. Cependant, seuls 72 % disent que ces outils servent à mesurer les performances de l'enfant. Donc à votre avis, à quoi peuvent servir les tests si ce n'est pas pour mesurer les performances de l'enfant ? À quoi ça peut servir en vue d'établir un diagnostic finalement ?
O14 : // Oui. Oui, ça paraît pas trop logique. Ça paraît pas trop logique. Parce que c'est vrai qu'on évalue les difficultés mais qu'on n'évalue pas les performances malheureusement *(rire)*, je pense, on n'est pas du côté positif de la chose malgré tout ce qu'on peut dire ! Donc...

E15 : Ça pourrait être une explication...
O15 : C'est vrai que, même si on va mettre en avant les points positifs après, quand on fait le compte-rendu aux parents, on ne va pas parler de performances ou de contre-performances. Même euh, ils attendent aussi qu'on puisse leur expliquer les difficultés de leur gamin, pourquoi j'ai du mal à faire les devoirs avec lui, pourquoi il n'arrive pas à lire, pourquoi il n'arrive pas à écrire, pourquoi il est flemmard... Donc si vous partez avec un parent qui vous dit ça et que vous lui dites, oh ben il est performant là-dedans, là-dedans, là-dedans *(rire)*... C'est vrai que, je pense de manière complètement implicite, même inconsciente pour nous, on part déjà en disant : « bon, il a quand même des difficultés là, là et là » *(rire)* et après on va dire : «oui mais bon, vous voyez, il a des bons résultats là » mais on ne va pas parler de performances par rapport à un enfant qui est, qui est en décalage ou en grosse difficulté scolairement. Enfin, après c'est *(rire)*, c'est peut-être plus notre vécu après qui parle *(rire)* ! Mais sinon, oui, c'est pas très logique, c'est vrai que si on calcule entre guillemets les difficultés, on calcule les performances des gamins *(rire)*.

E16 : Sinon, 64 % des répondants disent souvent respecter les consignes de passation des tests. Est-ce que c'est votre cas ?
O16 : Maintenant, oui. Mais là encore, je mets un bémol, c'est qu'on a quand même des tests qui sont compliqués. Il y a des trucs au niveau du Khomsi, pfff, enfin des tests de Khomsi, le LMC, il faut s'y coller, quoi *(rire)* ! Donc c'est toujours pareil, je dirais, moi il m'a fallu vraiment pouvoir prendre du temps après mes études pour me dire, je vais revenir avec ça la maison *(rire)* et puis vraiment me remettre le nez dedans, surtout ce qui était compréhension du jargon, parce que même si on en voit quand on est étudiant, on n'a pas assez de recul au niveau de la pratique pour vraiment comprendre l'acception des termes, je pense. Et puis, il y a parfois des tests qui sont quand même complexes au niveau du dépouillage, c'est vrai que ce n'est pas... Là j'ai le PER 2000, il n'est pas très compliqué mais il est super subjectif. Et après, vous vous retrouvez à faire des calculs, vous ne savez pas trop comment gérer la chose mais avec des prédicatoïdes (?) je ne sais pas quoi, bon, moi je *(rire)*, même si j'admire beaucoup M.Ferrand pour ce qu'il fait, euh, là je n'ai pas tout compris dans le truc. Oui, je pense qu'on essaye de le faire mais je pense que souvent on le fait de travers quand même. Sur le... Par exemple quand il faut compter un énoncé avec prédicatoïde je ne sais pas quoi et puis un autre prédicatoïde de lieu, etc., et puis après on fait un pourcentage, un calcul, un truc, franchement, vous écoutez 15-20 fois votre bande avec le gamin et puis ben par moments, vous vous dites, qu'est-ce que c'est ? Et bon, c'est vrai que c'est pas toujours facile d'appliquer les consignes. Les consignes, si, mais l'évaluation après, elle est pas toujours évidente. Parce que vous avez des enfants qui peuvent être très performants dans leur manière de se faire comprendre et ça ne vous aura pas choqué. En dépouillant les bandes, les machins, vous vous dites, prédicatoïde, mais c'est quand même bizarre, j'ai quand même super bien compris tout ce qu'il m'a raconté et vraisemblablement, son langage est super pauvre *(rire)* ! Donc il y a des fois des questions *(rire)*.

E17 : En quoi ça vous semble important de respecter les consignes ?
O17 : Parce que sinon euh... Le subjectif, on fait au subjectif tout le temps. La rééducation, on la fait avec tout notre professionnalisme, certes, notre relation à l'enfant, notre affectif, le fait d'orienter la rééducation avec tout ce qui est déjà, ce qu'il faut traiter en principal et ce qu'il faut traiter après, je pense qu'il faut qu'on ait quelque chose qui soit autre que subjectif justement pour bien orienter. Parce qu'après, à l'intérieur de la rééducation, il y a forcément du subjectif. On va être plus cool sur certaines difficultés

qu'on aura bien vues comme primordiales chez tel gamin. Donc je pense qu'il faut, le bilan, qui est plus petit que l'évaluation, que ce bilan il soit vraiment précis, qu'on puisse s'appuyer sur des chiffres, oui, parce que bon, de toute façon on est dans une société où on note tout *(rire)*. C'est vrai que c'est difficile maintenant de revenir en arrière pour nous. Mais euh... Oui, avoir un cadre bien précis. Et je pense que plus c'est précis et plus ça rassure aussi les parents et les instits, et que après on peut orienter sur un travail un peu plus pluridisciplinaire en disant : on va travailler ça en premier lieu parce qu'on voit que les grosses difficultés concernent ce point-là. Voilà. C'est un petit peu ça la différence.

E18 : Et par exemple, dans les consignes, 50 % des personnes répondantes fractionnent les tests même si ce n'est pas prévu dans les consignes.
O18 : Moi je ne le fais pas ou plus. Enfin, à part pour le L2MA *(rire)*. Mais disons que L2MA, il n'intervient pas dans le bilan, il va intervenir après dans l'évaluation que je vais avoir à faire quand je vais fouiller un petit peu plus. Donc je dirais c'est pas, le L2MA ça ne va pas être mon point de départ. En point de départ, j'aime bien utiliser le test en entier, dans le bon sens *(rire)*. Mais bon, c'est pareil, par exemple la BREV où on fait plein de choses différentes, il y a des fois où j'ai été obligée de couper, pas dans le bon sens, parce que j'avais une gamine qui avait deux yeux qui partaient dans des sens opposés, qui n'avait pas de lunettes donc je n'allais certainement pas coter tout ce qui était visuel, lecture et orthographe, je ne pouvais pas lui présenter ces items-là. Il fallait vraiment que j'attende qu'elle ait ses lunettes sinon ça ne voulait rien dire. Je me suis permise de faire un peu le bazar dans l'ordre de passation mais sinon non, j'essaye vraiment de me coller à ça. Même dans tout ce qui est, bon, c'est pas langage écrit, mais dans tout ce qui est Dialogoris, c'est un petit peu plus cool dans la manière de faire avec les parents. J'essaie quand même de passer, je dirais, de secteur en secteur, pas du coq à l'âne, que les parents voient qu'il y a un suivi. Alors ils ont l'impression qu'on pose plusieurs fois les mêmes questions mais ça leur permet de creuser aussi un petit peu... Et puis on peut en rire : « Vous savez, on est des bavards, on radote ! » *(rire)*. C'est vrai que ça permet d'être un petit peu...

E19 : Sinon, 22 % des répondants utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. Alors est-ce que c'est votre cas ?
O19 : Oui, quand il y en a un et qu'on peut le faire, oui.

E20 : Est-ce que c'est un chiffre qui vous étonne, 22 % ?
O20 : Ça me paraît peu./ ça me paraît peu, maintenant ça ne m'étonne pas *(rire)* ! C'est malheureusement... Enfin, je dirais par rapport aux maîtres de stages que j'ai eus, euh je n'en ai pas vus qui utilisaient des tests étalonnés non plus. À part Mme Maeder, Mme Pelgrims *(rire)*, Mme Lederlé, euh, bon, je n'ai pas non plus fait tous les maîtres de stage de Meurthe-et-Moselle et des Vosges ! Mais non, c'est vrai qu'il y a quand même beaucoup, beaucoup de collègues qui n'utilisent pas forcément de tests étalonnés. Voilà. Et puis bon, comme je disais, vu qu'on a l'habitude de faire un peu à notre sauce, après utiliser un étalonnage alors que la passation n'a pas été respectée, l'étalonnage il devient caduque, hein.

E21 : Et pourquoi vous utilisez l'étalonnage ? Qu'est-ce que ça vous apporte d'utiliser l'étalonnage ?
O21 : Eh ben comme ça je suis un peu plus sûre aussi que je ne raconte pas n'importe quoi *(rire)* ! Ça me permet d'orienter vraiment la rééducation en fonction des points les plus à travailler, d'apporter une réponse plus rapide aussi aux difficultés du patient et puis, à partir de là, la motivation du patient est différente aussi, parce qu'il y a une réponse adaptée tout de suite à ses difficultés. Alors que c'est vrai qu'avant, c'était un petit peu...bon ben oui, un petit peu scolaire on va dire, hein. On va travailler les rimes, et puis après on va travailler les syllabes, et puis après on va travailler sur les sons, et puis en fait ce n'était pas forcément la demande, ni la difficulté principale, alors qu'à mes yeux *(rire)* on va dire de jeune orthophoniste, c'était, il n'y avait que ça qui comptait *(rire)* ! Bon ben ça permet d'orienter vraiment différemment et de pouvoir être plus efficace, plus rapidement. Alors après quand on dit : «bon ben écoute, on fait une pause et puis on reprendra pour 4-5 séances sur ça », on a une adhésion du patient et des parents qui est, qui est claire, quoi. Et puis l'étalonnage, parce que ça fait apparaître un profil donc... Le profil nous sert à nous de manière thérapeutique mais là encore, les parents peuvent se retrouver, ils peuvent comprendre, ils peuvent après nous apporter : « Ah c'est pour ça qu'à la maison, quand il fait ça, il ne le fait pas exprès ! » *(rire)*. Donc ça permet d'avoir quelque chose de vraiment, qui ne sort pas de nous, qui n'est pas subjectif, ça permet de vraiment partir sur un pied d'égalité. Voilà. Et puis bon, d'être

efficace, moi c'est vrai, je vois par rapport aux premières années où j'ai eu des patients pendant deux ans, deux ans et demi, là, on sent une nette *(rire)*, une nette progression. C'est vrai que c'est plus rapide et c'est plus agréable parce qu'on sait exactement où on va pas donc on peut... Bon, il n'y a pas de méthode miracle, là encore.

E22 : Sinon, 53 % des répondants disent qu'un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme, obtenu aux tests, est le premier ou le deuxième élément incitant à proposer une prise en charge. Or, parmi ces orthophonistes, seuls 34 % utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. Donc à votre avis, comment font les 66 % restants pour déterminer un écart significatif sans tenir compte de l'étalonnage ?
O22 : Faut que je réponde en étant correcte déontologiquement, c'est ça *(rire)* ?

E23 : Eh bien comme ça vous vient !
O23 : Il y a des choses que je ne m'explique pas... / Je fais certainement partie de tout ça, hein. Mais je dirais le fait d'avoir posé les questions, donc j'ai répondu brut de décoffrage au questionnaire, il y a des incohérences qui me sont apparues que j'ai essayé de travailler depuis. Donc j'aurais du mal maintenant à expliquer pourquoi autant de pourcentage de collègues *(rire)* font comme ça. Voilà. Moi voilà, je faisais comme ça parce que ça me paraissait être la méthode qu'utilisaient mes *(rire)*, mes maîtres de stage, il a fallu aussi sur le terrain un peu aller chercher à droite à gauche. Et c'est vrai qu'après, bon, pfff... Il y a peut-être le prix des outils d'évaluation du bilan qui coûtent chers, certainement. Il y a le prix, la facilité de passation : c'est vrai que quand vous voyez un truc, vous achetez un outil qui va vous coûter 1000 F, 1500 F, voire plus parce que l'ECPA, c'est encore plus cher, euh et puis que vous devez mettre une, deux, trois semaines pour pouvoir le présenter devant un enfant sans vous sentir complètement gauche, c'est vrai que ça peut peut-être induire des attitudes de, de "je ne remets pas ma pratique en question". C'est vrai que moi j'ai eu mon diplôme en 2000 donc forcément, j'ai envie de faire correctement et pas de travers pendant les 40 prochaines années. Donc voilà. Après c'est au cas par cas. C'est difficile de répondre pourquoi il y a des collègues qui n'utilisent pas l'étalonnage et qui vont quand même avoir des conclusions sur un bilan orthophonique, en disant que c'est orthophonique, voilà *(rire)*.

E24 : Et sinon, est-ce que vous pensez comme 72 % des répondants, qu'il y a des tranches d'âge difficiles à tester ?
O24 : Oui, ben oui, après neuf ans, de manière générale c'est compliqué, tout ce qui est collège, lycée, c'est compliqué. Parce qu'on n'a pas d'outil, l'étalonnage ne concerne pas ces classes d'âge-là. Euh, il y a que la, dans ce que j'ai, il n'y a que la dictée qui s'appelle « le Marché » qui va proposer un niveau, donc au début c'est CP, CE1, CE2, CM1, CM2 et puis après c'est 6^{e} des collèges, 6^{e}...à l'époque ça devait être professionnel ou quelque chose comme ça, et après lycée, terminale. Et donc c'est quand même, il y a des grosses tranches quand même après la primaire ! Donc ce n'est pas très très précis non plus. Euh, oui, il y a des tranches d'âges qui sont difficiles à coter et puis il y a des éléments qui sont difficiles à coter, au niveau de la compréhension euh logico-mathématique, on n'a pas grand-chose. On n'a pas beaucoup de formation non plus. Enfin, après c'est pareil, je ne peux pas mettre toutes les écoles de France et de Navarre là-dedans, mais à Nancy, bon, Mme Morel nous apporte ce qu'elle peut mais on ne peut pas dire qu'on puisse faire un diagnostic de dyscalculie, voilà. À partir de là, il faut acheter les outils. Les outils pour valider ça, c'est TEDDI-MATH, des trucs qui sont aux éditions ECPA, et ça coûte euh *(rire)* une certaine somme ! Moi j'avais regardé, il y avait la N-EEL, UDN II, TEDDI-MATH et puis je ne sais plus quoi, il y en avait pour 7 000 F... Bon ça fait plusieurs outils, mais bon... Faut pouvoir *(rire)* ! Et puis après, il faut pouvoir le faire passer, c'est pareil. On ne peut pas utiliser ces outils, sortir un diagnostic avec des termes précis quand on ne les connaît pas. Je ne peux pas non plus dire que je connaisse l'acception de termes, de tout ce qui est culture dyscalculique, il y a des trucs qui me passent carrément au-dessus. Donc peut-être qu'une fois que j'aurais fait le GEPALM *(rire)*, ça me passera beaucoup moins au-dessus, j'espère ! Donc voilà, je crois qu'en fonction de sa pratique, il y a les études qu'on a faites, on remet en question et puis on a des difficultés ou pas à trouver les tests qui vont avec.

E25 : Sinon, 96 % des répondants au questionnaire utilisent comme outil d'examen un « mélange personnel ».
O25 : Moi plus du tout.

E26 : Comment vous comprenez déjà ce terme ?
O26 : J'ai un classeur, là, de « mélange personnel » *(rire)* ! « Mélange personnel » ce sont des choses qui apparaissent dans les tests qui sont maintenant validés, étalonnés par l'ANAES et autres grands pontes. Mais à l'époque on n'avait pas ça, donc il y avait le Reversal Test, ils n'avaient pas non plus trouvé, moi tous les maîtres de stage qui avait le Reversal, ils n'avaient pas la cotation qui allait avec. Voilà. C'est dans un remplacement que j'ai vu, au-delà de tant de difficultés, en grosse difficulté de discrimination visuelle ; entre telle et telle réussite, ça va, ou on voit l'apprentissage, enfin des choses comme ça. C'est pas très précis non plus. Après, on a les signes Borel. Donc là pareil, à partir de combien d'items réussis ou échoués, on admet qu'il y a une difficulté.

E27 : Donc pour vous, ce sont des tests incomplets plutôt, le « mélange personnel » ?
O27 : Oui, c'est des choses qu'on prend un petit peu de tic et de toc, quoi. C'est les listes de mots qu'on peut se fabriquer, qui ne sont pas... C'est des trucs qu'on a repris à droite à gauche. Ça peut être des trucs du ERTL-4, des mots ou des non mots qu'on a repris du ERTL-4. Ça peut être, pfff... Bon, il est vrai qu'il y a des choses qu'on peut se fabriquer soi-même. On ne peut pas dire après que ça ait une valeur diagnostique, hein. On va dire : ah, là, il y a une difficulté. Mais on ne peut pas dire : vu l'âge du gamin, il n'a pas répondu à ma question donc moi je le considère en grosse difficulté. Bon, s'il a trois ans et qu'il est incapable de vous dire s'il est une fille ou un garçon, ça le regarde, quoi. Les couleurs, bon ben vous avez combien de gamins qui sont en âge d'être scolarisés qui ne connaissent pas les couleurs ? Alors pour nous, on se dit bon *(rire)*, il y a un problème et vous en parlez avec les instits et ils vont vous dire : ben non, il y a plein de gamins qui entrent en petite section maternelle et qui ne connaissent pas les couleurs, ça va venir. Alors je ne sais pas s'il y a quelqu'un qui a tort ou quelqu'un qui a raison, on a nos études, ils ont les leur, ils voient quand même passer plus d'enfants que nous aussi donc c'est vrai qu'il faut peut-être aussi modérer un peu nous nos critères de réussite et d'échec.

E28 : Et pourquoi à votre avis... Vous m'avez dit qu'à une époque vous utilisiez un « mélange personnel », pourquoi vous le faisiez finalement ?
O28 : Je n'avais que ça *(rire)* ! Voilà, je n'avais que ça.

E29 : Et comment se faisait alors votre interprétation des résultats ?
O29 : Je pense mal *(rire)* ! Euh, il y a des enfants pour lesquels je garde une pensée assez émue et triste parce que je me dis que je suis passée complètement à côté... Et j'ai dû les emm...pendant plusieurs mois parce que j'étais à côté de la plaque. Parce qu'il y avait des gros manques, c'était tout ce qui était attention visuelle, non, tout ce qui était moteur, non, tout ce qui était, pff, ben compréhension syntaxique, non, parce que je n'avais pas trop d'idées, parce que tout était un petit peu segmenté alors ou on faisait passer un O-52 en entier mais après on n'avait pas le temps de faire passer autre chose, voilà. C'est vrai que... C'est pour ça que j'en suis venu après à aller chercher d'autres outils, à payer d'autres outils *(rire)* et puis à remettre en question plein de choses parce que c'est... Il y a vraiment des enfants, ils n'ont pas dû garder un bon souvenir de l'orthophoniste, malheureusement *(rire)* ! Non mais voilà, c'est surtout par rapport à ça, par rapport au fait qu'il y avait des choses qui duraient trop longtemps, alors que les difficultés du gamin dans sa vie de tous les jours n'étaient pas aussi importantes que ça et que, bon ben il y avait des, il y a des enfants qui ont continué à présenter des difficultés alors que le travail effectué était là, les compétences étaient là, et puis bon, je suis passée à côté, parce que je n'ai pas testé quelque chose, quoi. Donc mon interprétation des résultats, elle était très, très subjective, une subjectivité qui était peu étayée par mon expérience professionnelle parce que l'expérience professionnelle *(rire)*, je n'en ai pas beaucoup quand même ! Donc, oui, les premières années, je n'ai pas un bilan très positif de ce que j'ai fait comme travail *(rire)*... Mais quand je vois, en peu de temps, puisque le questionnaire, j'ai dû répondre il y a un an, un an et demi, je ne sais pas, quand je vois comme ça m'a fait progresser de me questionner là-dessus et puis de me coller un peu..., bon, j'ai encore du boulot, hein, mais... Je dirais, les rééducations que j'ai commencées à cette période-là, elles sont quasiment toutes finies.

E30 : Ça a été un déclic pour vous ?
O30 : Ben oui parce que je me suis dit, mais je fais n'importe quoi, je ne peux pas justifier, je ne peux pas euh, je ne pouvais... Voilà, je travaillais toute seule dans mon coin, je ne pouvais pas faire un travail d'équipe en étant à l'aise *(rire)*, je ne pouvais pas dire, je veux tels examens complémentaires, parce qu'on m'aurait dit, bon à part pour les examens ORL, parce qu'on m'aurait dit, sur quoi vous vous

appuyez? Donc je me coinçais toute seule, quoi. Donc c'est vrai que ça m'a quand même fait vachement avancer, connaître d'autres professions aussi. Bien, positif *(rire)* ! Je ne travaillais pas du tout avec des orthoptistes, je ne savais pas ce que c'était, et c'est vrai que maintenant on fait un travail d'équipe qui est vraiment sympa. Voilà. Elles, elles ont un travail mécanique sur les yeux qui apporte des résultats assez rapides, que moi je ne pourrais pas faire *(rire)* et après, bon ben c'est vrai, tout ce qui est entrer dans des mécaniques de langage écrit, de compréhension, de jouer avec les mots, jouer avec les sons, etc., ça se fait beaucoup plus facilement. C'est vrai qu'on travaille beaucoup avec un support visuel quand on travaille sur le langage écrit, hein. Vous avez des gamins qui, au bout de 10 minutes que vous travaillez avec lui, il a un oeil qui part en l'air et l'autre qui n'avance plus, comment il peut bénéficier de ce que nous on lui apporte ? C'est rien, quoi *(rire)* ! Et c'est vrai que le fait de pouvoir s'appuyer sur des choses, mais comme les orthoptistes, les kinés, ils sont beaucoup moins subjectifs que nous, en fait. Et on peut parler d'égal à égal. Et après leur faire accepter cette notion de subjectivité qu'il y a dans le suivi. Parce que sinon, c'est vrai qu'on ne paraît pas sérieux, franchement. C'est vrai que moi *(rire)* j'allais dans les réunions, les machins, j'étais dans mes petits souliers ! Maintenant c'est vrai qu'on peut utiliser les outils... Enfin, je ne sais pas si c'était la question exacte *(rire)* !

E31: Oui, oui !
O31: Au niveau de l'interprétation des résultats, j'aurais du mal à revenir en arrière parce que je pense que, vraiment, il y a des trucs que je faisais de travers, vraiment, vraiment. Beaucoup de travers !

E32 : Alors sinon, 36 % des répondants se créent leurs propres outils d'évaluation. Est-ce que c'est votre cas ?
O32 : Non, plus. Non.

E33 : Parce que ça vous est arrivé aussi ?
O33 : Outils d'évaluation, euh, pfff, oui, si on prend l'acception « évaluation » comme je l'ai dit au départ, oui, parfois je vais me dire : est-ce que là c'est performant ou pas ? Est-ce que ce qu'il a fait est cohérent avec ce que je peux attendre ? Mais je ne peux pas dire que je me crée un outil./

E34 : Et à votre avis, pourquoi certains orthophonistes s'en créent ?
O34 : Peut-être qu'ils ont plus de recul que moi. Moi, je dirais, j'apprends à utiliser déjà les tests qui sont faits par des gens qui ont pu faire des recherches, qui ont plus de connaissances théoriques et pratiques, donc franchement, je ne me sens pas encore assez, assez forte pour pouvoir me dire, allez hop, je vais faire un outil d'évaluation pour tel gamin parce que je sais que tous les enfants que j'ai eu de cet âge-là ont su faire ça. Voilà, je n'ai pas encore assez de recul, je pense, pour pouvoir le faire.

E35 : Et est-ce que ça vous dérange qu'on emploie le terme d'« outils de mesure » pour désigner ces créations personnelles ?
O35 : Oui. Oui. Parce qu'il n'y a pas... Ça me gêne quand un test n'est pas validé, déjà. Il a déjà un étalonnage qui n'est pas validé. Donc si c'est pour dire qu'on a mesuré quelque chose avec quelque chose qui n'est pas, qui n'est pas universel en quelque sorte, qui n'est pas... Ça me gêne. Ça me gêne parce que je pense que c'est faire une marche arrière sur tous les progrès qu'on est en train de faire, en gagnant en légitimité, en gagnant en précision, euh, ça me gêne. Voilà.

E36 : 68 % des répondants souhaiteraient que le domaine concernant le repérage et le dépistage des troubles du langage écrit soit développé dans la recherche. Est-ce que c'est votre cas ?
O36 : / Oui. Mais après, il faut aussi voir qu'il y a beaucoup d'orthophonistes qui n'ont pas accès à cette recherche. Moi, je sais que j'aime bien par exemple répondre aux mémoires des étudiants et puis... Mais, quand on n'est pas dans une ville, comme Nancy par exemple, les collègues qui sont sur Nancy, Lunéville et puis annexe, Metz, Thionville et tout ça, eux ils sont à la pointe de tout *(rire)*. Parce que les réunions se passent par la base, parce que ça leur pose... Moi je vois depuis que je travaille, j'ai été syndiquée et tout, je ne pouvais pas aller en réunion. C'était pas faisable au niveau temps, au niveau des kilomètres et puis de l'énergie à mettre là-dedans, je ne pouvais pas. Non c'est vrai que... C'est génial la recherche mais malheureusement on n'a pas accès à tout ça, suivant le lieu où on exerce. Voilà. C'est dommage, parce que même, là il y a des formations continues organisées par le SROLCHA en Moselle, en Meurthe-et-Moselle et dans les Vosges. Et en fait, c'est toujours les mêmes qui vont recevoir les premières les

inscriptions, parce que celles qui sont sur Nancy vont recevoir avant celles qui sont dans les Vosges forcément, et on est toujours à l'arrache, quoi ! Voilà. Donc voilà, ça fait trois ans que je téléphone mais non, maintenant on ne prend plus par téléphone ! Il faut renvoyer par écrit et quand vous recevez le courrier, c'est trop tard ! Non c'est vrai qu'il y a des petites choses comme ça, bon, sans..., c'est dommage parce que du coup il y a des orthophonistes qui sont vraiment à la pointe de plein de choses et puis, il suffit qu'on soit un petit peu...disons excentrées, ben il faut vraiment jouer des coudes pour avoir les infos, pour...voilà. J'aimerais bien me dire, je vais toutes les semaines à Nancy, enfin, c'est un peu prétentieux, tous les mois je vais à Nancy, je prends des mémoires et... Mais bon *(rire)* ! Il y a la vie personnelle à côté aussi *(rire)* !

E37 : Sinon, au travers des réponses au questionnaire, les termes d'«activités métacognitives et méta langagières » apparaissaient mal connus. Alors je voulais savoir si ce sont des termes que vous connaissez ?
O37 : Non, pas forcément, pas comme ça, non.

E38 : D'accord. Donc ce serait des activités qui consistent à demander à l'enfant qu'est-ce que c'est que lire, à quoi ça sert, comment il fait pour lire, enfin ce genre de choses. Est-ce que vous êtes amenée à utiliser ce genre d'activités lors d'un bilan initial ?
O38 : Pas du tout, non. Non, parce que tout de suite, ça par contre, enfin chacun fait comme il veut mais moi ça, je trouve que c'est la question piège : qu'est-ce qu'elle me demande ? Attends, c'est super dur là !

E39 : Ça risque de mettre l'enfant en échec ?
O39 : Ben voilà ! Et puis il y a le politiquement correct, parce que souvent il y a papa et maman qui sont là, pas les deux, l'un ou l'autre, et puis il faut forcément, il faut répondre que forcément, ben oui on aimerait bien lire, oui, on aimerait bien y arriver à l'école. Il y a des gamins, ça leur passe au-dessus ! Donc j'évite de poser ces questions-là. Je sais pourquoi tu viens ? Ouais. Bon. Ben qu'est-ce que t'en penses ? Est-ce que tu penses que tu as vraiment du mal là-dedans ou pas ? Et voilà. Après, qu'est-ce que c'est que lire... Peut-être qu'après je pose la question dans le suivi, mais dans le bilan, non. Non, parce que c'est dur *(rire)* ! On la pose déjà aux étudiants en orthophonie, qu'est-ce que c'est que lire *(rire)* ! C'est Mme Piquard qui, je ne sais pas si elle enseigne toujours, voilà, qu'est-ce que c'est que lire *(rire)* ?

E40 : Et concernant maintenant la prise en charge, est-ce qu'il vous arrive d'estimer à l'issue d'un bilan de langage écrit qu'une prise en charge orthophonique n'est pas nécessaire ?
O40 : Oui.

E41 : Et dans ce cas pourquoi ?
O41 : Quand je vois que ce sont des choses qui sont vraiment trop ciblées, c'est-à-dire quand vous avez euh, pfff... Ça m'est arrivé, j'avais une petite fille qui lisait très bien. Par contre, au bout de, je n'ai pas évalué le temps, je ne m'en souviens pas non plus, mais au bout de, on va dire cinq minutes, entre cinq et dix minutes, ça devenait le bazar, avec des lettres qui se mélangeaient avec la ligne du dessus, du dessous, d'avant, d'après, alors qu'elle était tout à fait capable de me lire de manière isolée les mots. Si je les mettais comme sous la forme du BELEC, elle pouvait. Si je mettais maintenant 2-3 cartes les unes à côté des autres, les unes en dessous des autres, ça devenait le bazar. Tout ce qui était labyrinthe, très bien réussi et puis un effet de saturation au bout d'un temps. Donc là, c'était pas orthophonique parce qu'il n'y avait pas de problèmes verbaux, il n'y avait pas de problèmes de phonologie, il n'y avait pas de problèmes avant, au niveau de la parole, tout ça, une discrimination visuelle qui était très efficace au départ et puis après qui commençait aussi à faiblir mais, voilà, c'était plus cet aspect-là qui m'avait choqué. Donc là, je n'ai pas fait de suivi orthophonique. Par contre, j'ai envoyé chez l'ophtalmo et chez l'orthoptiste. Parce que ce n'était pas, ça avez l'air plus d'être de l'ordre du mécanisme visuo-moteur, on va dire, que de l'ordre de l'orthophonie. Donc là, j'ai... Sinon, oui, il y a d'autres, d'autres fois où on voit qu'il y a un trouble, il faudrait prendre en charge et puis ben, quand vous avez des gamins qui ont plus de neuf ans, vous leur demandez s'ils sont prêts, ben non.

E42 : Donc la motivation compte aussi ?
O42 : Ben voilà, moi je ne vais pas... Je dis : « je vous rappelle dans 2-3 semaines, un mois, vous en parlez, vous voyez et puis voilà ». Mais je ne vais pas commencer un suivi qui va me prend la tête, qui va

prendre la tête au patient et puis les parents, n'en parlons pas derrière, parce qu'ils vont se dire, attends, il y va à reculons, qu'est-ce qu'elle lui fait faire ? Et puis, même s'ils ne se posent pas cette question, ils vont lui seriner trois jours à l'avance : « tu te souviens, t'as l'orthophoniste ! » *(rire)*./ Donc non, je dirais que quand il n'y a pas la motivation, non. Quand ils sont petits, on va dire, ce n'est pas à eux de décider. Donc je leur dis : « écoute, ça n'a pas l'air de t'intéresser beaucoup, on va quand même essayer parce que de toutes façons, c'est pas toi qui décide, c'est papa et maman » et si je vois que ça pédale vraiment dans la semoule, je refais une évaluation déjà des difficultés que j'ai relevées et en fonction de ça, je vois s'il faut adresser à quelqu'un d'autre ou pas, que ce soit un psychologue, que ce soit un psychomotricien, ou autre, hein. / Voilà *(rire)*.

E43 : C'est à peu près toutes les alternatives que vous proposez aux parents ? L'ophtalmo, l'orthoptiste, le psychomotricien, ...
O43 : Ben oui, parfois le pédopsychiatre, mais ce n'est pas toujours facile.

E44 : Alors concernant maintenant un domaine plus vaste, l'évaluation des pratiques, enfin, l'évaluation professionnelle, disons. Déjà, parmi les répondants au questionnaire, 74 % connaissent l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé, l'ANAES. Est-ce que vous connaissez ?
O44 : Oui *(rire)* ! Je dois avoir un dossier ANAES par là ! Voilà, il y a ce qu'il faut *(rire)* !

E45 : Et par quel biais vous connaissez ?
O45 : Eh bien par le biais, quand j'étais étudiante, on en parlait déjà. Et puis... ce qui prouve que je ne suis pas non plus trop vieille *(rire)* ! Et puis parce qu'on a reçu en 2001 la petite plaquette sur le développement du langage oral chez l'enfant. Partant de là, j'ai été sur Internet, j'ai regardé et puis du coup, j'imprime régulièrement les documents pour voir où ils en sont, quoi.

E46 : Et vous êtes au courant de ses indications aussi pour le langage écrit ?
O46 : Oui. Oui mais bon, pas grand-chose *(rire)* en langage écrit. Hein, il n'y a pas... Ils restent très flous, ils protègent beaucoup euh... Enfin, je vois des collègues qui se permettent de dire que des enfants sont dyslexiques, vous avez les parents qui rappliquent en second diagnostic ici, je ne suis pas là non plus pour, enfin, c'est délicat après de revenir en deuxième diagnostic mais c'est... Et quand vous voyez que le gamin est capable de vous lire un bouquin, qu'il est capable de vous raconter ce qu'il a lu pendant les vacances, que visuellement il n'y a aucun souci, mais que finalement, effectivement, quand il écrit, il oublie de mettre les accents sur les "à" ou qu'il va mélanger "et/est", et que ça, ça a été validé comme dyslexique dans le compte-rendu envoyé au médecin... Euh pfff, franchement, là, je me dis l'ANAES, il va falloir aussi que les choses soient clairement dites aussi, qu'on arrête d'utiliser du vocabulaire comme ça parce que je veux dire, c'est carrément discriminatoire pour le gamin et puis c'est incohérent, c'est incohérent ! Le médecin m'a, je pense que ça a choqué le médecin parce qu'il a fait un duplicata du compte-rendu qu'il avait reçu pour que la maman vienne me voir avec. Donc voilà. Ce que j'ai trouvé là-dedans, j'étais un peu déçue en me disant, parce que c'était marqué, oui, on tolère des deux ans et demi, trois ans, quatre ans de suivi orthophonique, euh...Il n'y a pas de base ! On ne dit pas : si on veut avoir des résultats, il faut voir les enfants tant de fois par semaine. Si on voit le gamin une fois toutes les semaines et qu'il présente un trouble important du langage écrit, je suis désolée, à quel moment on va pouvoir l'aider ? Après, à moduler en fonction des suivis annexes qu'il a, cet enfant, hein. S'il n'y a pas que de l'orthophonie, évidemment *(rire)*, on ne va pas lui asséner trois séances par semaine, l'école, le psychomot, l'orthoptiste ou je ne sais pas quoi ! Bon, évidemment, on va faire les choses de manière cohérente pour qu'on puisse éviter qu'il ait une charge trop importante sur les épaules. Mais j'ai été déçue, quoi *(rire)*. J'ai été déçue parce qu'on n'avait pas assez d'outils non plus qui étaient mentionnés, je trouve. Mentionnés comme validés. Et puis déçue parce que je trouvais, bon, c'est très correct déontologiquement, hein *(rire)*, il n'y a pas de souci, mais c'est vrai que bon, il y a des choses qui me choquent dans la pratique, dans le... Voilà. Point. Je veux dire, quand on vient me parler d'un enfant en me disant qu'il est dyslexique, je m'attends à ce qu'il n'arrive pas à lire. Ou quasiment pas. Je ne m'attends pas à ce qu'on me dise après : ben en fait il ne met pas d'accent sur les "à". Là, je trouve que c'est grave.

E47 : Vous essayez de tenir compte de ces indications ?
O47 : Des collègues ?

E48 : Des indications de l'ANAES.
O48 : De l'ANAES, oui, oui. Sinon les collègues, quand ils veulent bien me donner des indications sur les enfants que je reprends en suivi, oui. J'en tiens compte. Mais bon.

E49 : Sinon, vous avez dû recevoir de l'Assurance-Maladie un « contrat de bonne pratique », en vous proposant de le signer ? Alors je voulais savoir un peu ce que vous en pensiez...
O49 : Ben moi je trouve ça tout à fait logique. Je trouve ça normal de... Si on veut pouvoir justement devenir, prendre une place, comment dire ? Validée *(rire)*, hein, légitimée dans le suivi, dans les soins et ne pas se prendre dans la figure : « mais oui, mais on ne voit pas votre efficacité ! », il faut bien à un moment donné qu'on se mouille un peu. Donc ça me paraît logique de rendre des comptes à notre employeur. Je trouve que c'est quand même eux qui... Sans eux, on n'aurait pas beaucoup de boulot *(rire)* ! Donc, oui, un contrat de bonne pratique ça me paraît normal parce qu'ils nous conventionnent dès qu'on sort de l'école, il suffit d'aller se déclarer à la DDASS et on est conventionnée, donc on peut pas dire que... Donc oui, ça me paraît normal que... Bon après, malheureusement, je ne sais pas du tout au niveau des formations qu'ils appellent conventionnelles ce qu'on pourra avoir. Parce que moi j'ai envoyé ça au mois de juillet l'année dernière et ils m'ont fait un retour au mois de décembre *(rire)* ! Et depuis, je n'ai pas eu de nouvelles sur les formations conventionnelles donc, à voir ! Mais pareil, ça me paraît tout à fait normal de rendre des comptes sur le fait qu'on se forme ou pas. Voilà. Ben, disons qu'il ne faut pas non plus se voiler la face, en sortant de l'école on ne sait pas tout, on attend, moi demain je me fais soigner, je m'attends à avoir des gens compétents en face de moi. C'est vrai que je vais chez mon ostéopathe, s'il me dit que tous les mois il va se former, ben c'est plus rassurant que de se dire, l'homme qui est là, qui est en train de me secouer dans tous les sens sur sa table, il me fait tout craquer et il est peut-être en train de faire de grosses boulettes *(rire)* ! Ou il pratique comme il y a 20 ans ! C'est vrai que, en tant que patiente, j'ai envie d'avoir des gens qui soient performants et au fait. Et en tant que praticien, oui, je trouve ça normal qu'ils veuillent être au courant de ce qu'on fait. / Donc moi ça ne me choque pas ! Après, il y a aussi une certaine mesure, c'est-à-dire que sur bien des domaines on est autonome et ils nous laissent nous débrouiller, hein. Que ce soit à des niveaux comptables, à des niveaux charges *(rire)*, à d'autres niveaux aussi, donc il faut aussi..., c'est donnant-donnant, quoi. On a une autonomie, on assume certaines choses de manière autonome sans eux, il faut aussi qu'ils acceptent de ne pas non plus chapeauter tout, de ne pas... Cette valeur subjective, il faut aussi qu'ils l'acceptent dans notre suivi. Qu'ils nous poussent à être plus rigoureux et performants dans les prises en charge, dans les bilans et dans les résultats qu'on obtient, qu'on se mouille un peu sur le fait de dire, bon pronostic *(rire)* ou mauvais pronostic, de toute façon on est parti pour avoir pas mal de choses à faire sur tel patient, ça je trouve ça logique. Et même, c'est bien, ça nous pousse à faire un petit peu plus...

E50 : Et que pensez-vous plus précisément du fait d'évaluer l'impact d'une formation obligatoire sur la pratique professionnelle ?
O50 : // A voir comment ça va être fait... Là, je ne sais pas ce qu'ils vont proposer. Pour l'instant, je n'ai pas de..., peut-être que vous *(rire)* ? Vous avez plus d'éléments ? Plus de connaissances là-dessus ?

E51 : Il semblerait que ce genre de choses se fasse par questionnaires auto-administrés a priori. Donc à la fin d'une formation, que chaque participant remplisse un questionnaire et puis qu'il en remplisse un à nouveau six mois plus tard. Apparemment, ce serait l'outil utilisé.
O51 : Oui, à voir, à voir. Parce qu'après, il peut aussi y avoir des formations un peu... nunuches, hein ! C'est... *(rire)*. Oui, à voir, moi je n'ai pas de... Le questionnaire auto-administré, oui, il y a plein d'organismes qui fonctionnent comme ça. Par exemple, après le Dialogoris, on a eu pas mal de questionnaires à remplir pour les mémoires *(rire)* mais aussi pour les personnes qui ont fait la formation. Je fais une formation avec François Le Huche : pareil, on a eu un questionnaire au bout de quelques semaines. Donc oui, c'est quelque chose qui est déjà utilisé dans les formations. Maintenant... Maintenant, c'est pareil, ça dépend, par exemple, un outil comme Dialogoris, on m'a demandé, après la formation, oui, c'est tout bien, tout rose, tout génial mais je n'ai pas non plus malheureusement énormément de patients qui ont entre 0 et 4 ans et avec lesquels cet outil peut être utilisable. J'ai des

enfants qui ont 3 ans et demi, presque 4 ans, mais je ne vais pas leur faire le Dialogoris, ils ont un langage, ils ont... Voilà *(rire)*. Je ne vais pas remonter au fait qu'ils secouaient le hochet ou pas !

E52 : Sinon, 28 % des répondants souhaiteraient que se développent des évaluations des techniques de rééducation. Qu'est-ce que vous en pensez ?
O52 : Ça peut être très bien, ça peut être très bien, mais ça peut aussi, ça peut aussi être un piège dans le sens où il peut y avoir des bonnes formations et des mauvaises formations./ Si vous vous retrouvez par exemple dans une ville où il y a Annie Dumont, hein, vous êtes étudiante à Lyon, eh bien vous serez une bonne orthophoniste. Vous vous retrouvez à Nancy, il n'y en a pas beaucoup qui ont fait des livres, qui ont fait des méthodes, à part en rééducation tubaire, vous ne serez pas une bonne orthophoniste *(rire)* ! Je caricature, hein, mais...*(rire)* ! Bon ça peut être très bien, mais après il y a, dans la manière de, dans la rééducation, il y a trop la personnalité de l'orthophoniste qui est impliquée. Moi à l'époque, dans mes études, on parlait de méthode naturelle, Mme Higelé m'avait parlé de méthode naturelle où on laisse l'enfant... J'ai une collègue qui est adorable qui fait ça. Mais je ne pourrais jamais, moi, faire ça *(rire)* ! Non, parce que moi j'ai besoin d'un cadre pour travailler. Donc forcément, dans ce que je vais rendre au gamin, je vais le mettre dans un cadre. Voilà, ça fait partie de ma culture, de mon éducation et c'est comme ça que je vais lui présenter les choses au petit bout. C'est tout. Donc je ne pourrai pas arriver et dire : «Vas-y ! » *(rire)*. Je vais être à l'écoute de ce qu'il aime, de ce qu'il n'aime pas mais il y a quand même l'aspect décision et on se plie à des règles, voilà.

E53 : Sinon, que penseriez-vous d'une harmonisation du bilan de langage écrit ?
O53 : Oui...

E54 : Est-ce que vous y seriez favorable ?
O54 : Oui.

E55 : Alors vous la verriez comment cette harmonisation ?
O55 : Oh oh !

E56: De quel ordre ? Au niveau de la démarche générale peut-être, des outils d'évaluation à utiliser...
O56 : Ben de toute façon l'harmonisation, elle ne sera que par rapport à des choses qu'on peut coter, valider et étalonner. Donc, répétition de mots..., enfin des choses très... Après, il y aura forcément la manière de discuter avec les parents, tout ce qui est anamnèse, qu'on ne peut pas harmoniser. Parce que vous avez des... Là encore, je ne vais pas dire des orthophonistes, mais même moi, je suis sortie de la fac, c'était une heure le bilan... Point. Maintenant, un bilan ça me prend trois heures et je ne parle pas de quand je l'écris *(rire)*. Je ne parle pas du dépouillage *(rire)*. C'est trois heures, trois heures par patient. Donc... Avec les parents, bon après il y a tout le travail avec les instits à faire, mais je veux dire, c'est vraiment trois heures que je passe avec eux. Donc l'anamnèse me prend un temps assez important, la connaissance que je peux avoir de l'enfant, la confiance qu'on met en place à ce moment-là, la guidance parentale, tout se met en place aussi. Mais ça fait partie du bilan quand même. Parce qu'à partir de là, moi je vais pouvoir dire, je vais pouvoir être plus précise, savoir si les difficultés sont parce qu'il a été sollicité ou pas. Parce que si vous relevez des difficultés chez un gamin et en fait il n'a jamais eu besoin de travailler ou de répondre à des choses de ce type-là, ben forcément qu'il est en difficulté, il ne l'a jamais travaillé ! Voilà, l'harmonisation, on pourra la faire sur les outils, sur les outils étalonnés, validés. Après, il y aura forcément ce que l'orthophoniste met dedans. Voilà. Vous aurez toujours des orthophonistes qui vont travailler avec les parents, d'autres qui ne travailleront pas avec les parents. Vous aurez toujours des orthophonistes qui travailleront avec des cahiers, d'autres pas de cahiers *(rire)*. Il y a des choses qu'on ne pourra pas harmoniser. Et je pense qu'il y a des méthodes pour lesquelles les orthophonistes se sentiront très mal à l'aise aussi. Voilà *(rire)* !

E57 : Alors je n'ai plus beaucoup de questions, on arrive à la fin ! Concernant les recherches sur les troubles développementaux du langage écrit, est-ce que vous vous tenez un peu au courant de ce qu'il se fait ?
O57 : Franchement, non.

E58 : En même temps, depuis que vous êtes sortie, il n'y a pas eu beaucoup de changements !
O58 : Non, je ne me suis pas tenu non plus au fait de tout ça, franchement. Il y a des choses qui m'ont intéressée, notamment l'année dernière il y a une étudiante qui avait fait un mémoire sur le langage écrit et tout ce qui était musique. Malheureusement je n'ai pas poussé plus que ça. J'ai eu le questionnaire mais... *(rire)*. Je n'ai pas eu plus de résultats derrière, j'ai pas cherché. Non, non. Bon, je sais ce que c'est que l'adressage, l'assemblage, donc c'est vrai que peut-être par rapport à des collègues qui ont plus d'expérience et qui doivent vraiment se remettre là-dedans, je ne vais pas avoir les yeux qui vont être exorbités si je tombe dessus sur des articles ou... *(rire)* ! Donc c'est peut-être aussi pour ça que je n'ai pas de raison d'avoir travaillé. Mais non, je ne peux pas dire que...

E59 : Et est-ce que vous estimez que la recherche répond à vos besoins ?
O59 : // la recherche ? Ben je vais répéter, hein, moi je trouve que je n'y ai pas beaucoup accès. Donc je suis super curieuse mais je n'ai pas beaucoup d'accès à tout ça. Euh, de par le temps que j'ai, et puis la situation géographique où je suis. Ici, il n'y a pas encore d'annexe *(rire)* à la faculté de médecine de Nancy *(rire)* ! Mais euh, j'aimerais bien plus, j'aimerais bien plus d'informations, plus de formations. Mais ça ne veut pas dire que je pourrais le faire non plus, hein ! Après, on a aussi notre vie personnelle à côté, donc il y a beaucoup de travail à faire mais... *(rire)*. Moi la recherche, j'espère qu'elle va pouvoir répondre à mes questions de plus en plus. J'espère que des groupes comme OBSTA, j'étais vraiment très heureuse avec des groupes comme ça de faire des formations. Donc c'est Catherine Billard, qui est à Paris, qui s'occupe de ça.

E60 : (o)(b)(s)(t)(a) ?
O60: Oui: OBservatoire Sur les Troubles d'Apprentissage. Et au mois de juin, il y a eu à Paris quelque chose de vraiment très intéressant, une réunion entre professionnels de santé qui s'occupaient des enfants pour les troubles d'apprentissage, donc beaucoup d'orthophonistes, des éducateurs, quelques psychomotriciennes, enfin bon, et puis des instits. Et notamment, enfin, je ne sais plus le nom des gens, des gens de l'Education Nationale. D'après ce que je sais, c'est une des premières réunions avec ces deux grands pôles. Et c'est vrai que j'ai beaucoup apprécié de pouvoir entendre les critiques qu'il y avait à faire sur ce qu'on faisait. Et c'est vrai que, ben par exemple, même si ce n'est pas du domaine de la recherche pure et dure, là ça a été dit qu'effectivement, on se cache beaucoup derrière notre espèce de secret professionnel. Là encore, on ne se mouille pas beaucoup. Donc *(rire)*... Et vous avez des instits qui veulent aider et qui ne peuvent pas, parce qu'on ne leur donne pas... Bon, c'est vrai que c'est délicat, ce serait très prétentieux d'arriver vers l'instit et de lui dire : « vous pourriez faire ça, proposer ça. Évidemment, vous n'avez que 30 gamins, vous n'avez que ça à faire ! » *(rire)*. Donc c'est vrai qu'il faut pouvoir le présenter aussi d'une manière, on va dire *(rire)*, gentille *(rire)* ! Voilà! Et puis si la demande s'en fait sentir. Mais euh... Bon, je m'étais retrouvée, là encore, d'habitude je me fais toute petite mais là je me suis faite toute petite au fond et je me suis retrouvée à côté de Pierre Ferrand. Et arrivé un moment, il y avait une institutrice qui disait : « oui mais bon, moi le gamin il va je ne sais pas combien de fois chez l'orthophoniste, pendant les horaires scolaires, et je n'ai pas de retour ! ». Bon, c'est vrai que l'instit faisait ce qu'elle pouvait, on ne peut pas lui reprocher, en plus c'était pendant les horaires scolaires, pour une fois ! Et donc « je n'ai pas de retour, je ne sais pas ce qu'il se passe, je ne sais pas ce que le gamin a et moi j'aimerais bien des comptes-rendus ». Alors là, ouh, gros tollé, que ce soient des orthophonistes ou d'autres du niveau médical : « mais c'est pas possible, ne vous rendez pas compte ! Etc. ». Je voyais Pierre Ferrand à côté qui... *(rire)* ! Alors moi je me faisais toute petite parce que je ne voulais pas du tout ramener ma fraise *(rire)* ! Et puis il commençait un peu à s'échauffer aussi alors je lui ai demandé : « Mais comment on peut faire ? ». Il m'a dit : « on peut TOUJOURS détourner ! On peut toujours contourner quelque chose, en restant correct ». Et à partir de là, il ne m'a pas donné de réponse précise, mais du coup ça m'a permis de cogiter sur ma pratique et c'est vrai que du coup maintenant, toujours en restant correcte avec les parents, je leur propose de prendre contact avec l'instit, « est-ce que vous souhaitez, ou est-ce qu'elle souhaite un compte-rendu écrit ? » Si oui, ça ne sera de toute façon pas le même que celui que j'envoie au médecin, ou à l'orthoptiste ou au psy ou au psychomot. Mais je propose. Et en fait je fais, l'intitulé c'est : « aux bons soins des parents de Machin pour l'instit Untel ». Et ce sont eux qui décident ou pas, et je les mets en garde aussi en leur disant : « écoutez, je vous donne un exemplaire pour vous aussi, vous le gardez dans vos affaires, et comme ça si un jour on remet ça sur le tapis, vous savez ce qu'on a écrit, ce qu'on a dit et pourquoi ». Voilà. Donc c'est eux qui font le choix en tant que parents, puisque c'est eux qui ont le dossier médical, moi je n'ai pas... Et comme ça, si un jour il y a un problème

entre l'école et les parents, les parents ne sont pas pris au dépourvu, en se disant que je n'ai pas respecté le secret : « elle a envoyé ça, on n'est pas au courant, ça sort d'où ? », voilà. Et c'est vrai que du coup, le retour des instits est super positif parce que ben, « je fais ça, qu'est-ce que t'en penses ? », «Ben oui c'est bien, c'est une bonne idée ! Moi je travaille comme ça, voilà ». Et ça leur permet, eux, d'avancer et moi j'avance aussi en fonction de ce qui est fait à l'école. Donc c'est vrai, ce que je trouvais intéressant c'est que, ce n'était pas de la recherche, c'était une journée de formation et d'information au moins, on a pu discuter de choses et ça a certainement fait avancer beaucoup de personnes sur leurs pratiques. Bien plus que d'avoir des formations conventionnelles ou des *(rire)*... Des trucs obligatoires. Faire rencontrer des gens qui vraisemblablement devraient travailler ensemble mais ne le font pas, c'est bien *(rire)* ! C'est bien.

E61 : Et que penseriez-vous justement de la création d'un pôle de recherche orthophonique ?
O61 : Ben oui mais ça va toujours se situer pareil. Ça sera Paris *(rire)*, ça sera...

E62 : Et si on imagine ce qu'il faudrait, finalement, ce serait quelque chose qui soit proche des orthophonistes sur le terrain, ou peut-être par Internet ? C'est comme ça que vous pourriez l'apprécier finalement ?
O62 : Ben oui. Oui, oui. C'est sûr que si on a un accès direct, si on peut... Après, les orthophonistes qui sont dans des zones un petit peu..., on peut se tenir au courant des recherches mais on n'a pas les outils pour faire les recherches. Donc après, à voir, ça veut pas dire qu'on ne peut pas le faire prochainement ! Mais là, à l'heure actuelle, je vois Mme Piquard qui travaillait dans des laboratoires, qui travaillait dans des choses vraiment très précises avec des outils très précis... Il y a des choses qu'on ne peut pas faire. Si demain on nous dit : « Ben là tu es dans ton cabinet, tu fais des évaluations de recherche sur la voix », je vais répondre : « t'es fou, et je les mets où les outils, moi ? » *(rire)*. Hein, c'est pas possible ! Et puis par rapport à ma patientèle, c'est trop peu !

E63 : Donc il faudrait un accès direct, sinon ça ne changerait rien par rapport à ce qu'il existe maintenant...
O63 : Non. Bon maintenant de toute façon, il y aura toujours des personnes qui vont se tenir au courant et puis d'autres pas... Mais euh... Ce vrai que si on pouvait déjà avoir de temps en temps des retours un petit peu plus précis sur ce qui est fait ou pas... Parce que bon, même au niveau des réunions syndicales, des comptes-rendus c'est souvent..., enfin dans les Vosges, en Meurthe-et-Moselle c'était très bien fait, mais dans les Vosges, c'est très vindicatif... Moi j'adhère pas trop *(rire)* ! Aussi pouvoir se contenter de ce qu'on a et puis essayer de faire bouger nous. Après on obtiendra *(rire)* ! Mais bon, voilà.

E64 : OK, ben voilà, j'ai terminé !
O64 : Ça y est ? C'est tout *(rire)* ?

E65 : Eh bien je pense que c'est déjà pas mal ! Je vous remercie !

ENTRETIEN n°24

E1 : Comment pourrais-tu définir la notion d'évaluation en orthophonie ? Qu'est-ce que ça t'évoque ?
O1 : Alors, évaluer ! C'est au moyen de techniques définies ou de tests définis, faire l'état des lieux à un moment donné d'une situation ou de troubles précis. Dans le cadre de l'orthophonie, justement de troubles précis du langage oral ou du langage écrit.

E2 : D'accord. Est ce que tu fais une différence avec le terme « bilan » ?
O2 : Peut être que l'évaluation serait plus sur le plan quantitatif tandis que le bilan serait peut être plus porté sur le qualitatif. Parce que c'est vrai que sous le terme de bilan, moi je vais regrouper plus l'anamnèse, la discussion avec les parents. ça va être quelque chose de beaucoup plus global, si tu veux. Pour moi l'évaluation, c'est vraiment faire l'état des lieux à un moment T grâce à des moyens très déterminés, en fait et pas forcément déborder sur l'histoire de l'enfant, rester sur vraiment quelque chose de très qualitatif, de très quantitatif, pardon.

E3 : Et sinon, est-ce qu'à l'issue d'un bilan, tu dis que tu peux poser un diagnostic ou alors tu n'aimes pas ce terme et tu préfères par exemple parler de synthèse ?
O3 : Moi, ça me dérange, dans le sens où j'aime déjà pas poser de diagnostic à l'issue d'un bilan. Bon, à part pour une déglutition infantile, pour des choses vraiment où entre guillemets « tu te mouilles pas ».Maintenant pour tout ce qui est diagnostic un petit peu plus délicat, je préfère me laisser une, deux, trois séances d'intervalle pour mieux me faire une idée sur la pathologie et sur l'enfant ou la personne adulte. C'est vrai que j'ai du mal à, d'emblée, si tu veux, autant je vais, je vais peut être donner des pistes aux parents, autant leur donner abruptement comme ça un mot significatif, euh, comme diagnostic, ça me pose problème. Je préfère me laisser un petit peu plus de latitude et puis peut être aussi donner plus de latitude aux parents de se préparer un petit peu à un diagnostic. Parmi les patients que je vois, euh, à B., c'est souvent des diagnostics, bon, de retards de langage, de retards de parole donc c'est pas quelque chose de très grave. Par contre quand je bosse par exemple à F., c'est vrai que j'ai un petit peu cette attitude aussi vis à vis des patients que je peux rencontrer à F. qui sont quand même des patients bien plus lourds ! C'est vrai qu'on se donne toujours, tu vois, un peu de recul, donc non, j'aime pas porter des diagnostics comme ça, abruptement, pour des choses un peu plus complexes. Mais je pense que c'est un travers que j'ai, non, je pense pas que ce soit un travers, mais c'est une habitude que j'ai en fonction aussi du travail qu'on fait avec l'équipe pluridisciplinaire à F. Tu vois, on va jamais dire abruptement « Eh bien voilà, votre fils présente une aphasie due à son traumatisme crânien ». Tu vas essayer d'amener les choses de façon à ce que ça soit pas trop euh, pas trop difficile à gérer et puis leur laisser le temps un petit peu de souffler dans une situation et un contexte qui sont souvent très difficiles, où on n'a pas finalement que le plan orthophonique. On a aussi le plan moteur, on a le plan affectif, on a plein plein de choses qui entrent en ligne de compte donc ..donc je prends toujours un peu de recul par rapport à ça, voilà.

E4 : Sinon la NGAP stipule que les orthophonistes sont habilités à conduire des « rééducations des pathologies du langage écrit ».
O4: Hum, hum !

E5 : Donc j'aimerais savoir ce que tu entends par ces termes de « pathologies du langage écrit », qu'est ce que ça inclut pour toi ?
O5 : / hum ! Alors, « pathologie du langage écrit »...C'est vrai que j'aurais tendance à dire, à penser tout de suite à dyslexie, dysorthographie. Maintenant je pense qu'on peut aussi inclure alexie-agraphie. Et puis je pense que malgré tout, euh, il faut aussi penser aux troubles du graphisme en temps que tels et c'est vrai que moi, euh, j'ai quand même pas mal de patients qui, justement, en complément de leur retard de parole ou leur retard de langage, ont souvent des gros problèmes au sujet du graphisme et c'est quelque chose que j'essaie de rééduquer. Donc j'engloberais un petit peu tout ça en fait. Voilà.

E6 : Et est-ce que tu connais les termes de « troubles spécifiques » et « troubles secondaires » ? Saurais-tu les définir ?
O6 : (*Soupir*) Plus au niveau du langage oral. Au niveau du langage écrit, je t'avoue que c'est pas quelque chose que, que je maîtrise.

E7 : Et si tu essayais de les définir ?
O7 : (*Soupir*) Troubles spécifiques, ça serait peut être en rapport avec une déficience très précise. Et puis troubles secondaires, plus peut être des choses acquises, peut-être illettrisme, des choses comme ça.

E8 : D'accord ! Et sur quels éléments tu te bases pour poser le diagnostic entre guillemets de « troubles du langage écrit » ?
O8 : Alors bon, déjà il y a tous les tests que tu peux faire passer lors du bilan. Moi je sais que malgré tout, je me mets beaucoup en rapport avec les maîtresses et c'est vrai que je vais les voir sur le terrain, je discute beaucoup avec elles. Et puis je pense aussi que l'anamnèse est quand même très importante. Tous les éléments que tu peux recueillir de l'évolution, de la construction de l'écriture et la construction de la lecture, je pense que ça aussi c'est quand même très important. Et puis malgré tout, il faut quand même énormément se baser sur sur les outils, alors standardisés, il faudrait, je le sais. Maintenant, dans la pratique, je suis pas sûre... J'ai fait un petit peu ma petite sauce à moi mais je pense que ça *(rire)*....Donc j'ai mes outils à moi que j'utilise. Et je pense, c'est vrai que j'hésite pas non plus à avoir recours à d'autres, d'autres professionnels style psychothérapeutes ou pédopsychiatres, si euh, si les diagnostics sont difficiles à poser et que je veux un complément d'informations par rapport à ça. Donc c'est vraiment un champ d'actions, c'est jamais limité – alors il y a des cas qui t'apparaissent très clairs comme ça d'emblée, où tu te dis, bon, ça ne peut pas être autre chose que ça - mais pour les cas un petit peu litigieux, c'est vrai que j'essaye de faire un petit peu le tour de tout pour être vraiment sûre de poser quelque chose de fiable. Mais là encore, pour un diagnostic de dyslexie, euh... A F., on est en train de monter plus ou moins une petite antenne de diagnostic de dyslexie, on est en train de voir que vraiment poser un diagnostic fiable et sûr, c'est quand même quelque chose de très délicat donc euh, bon voilà ! Je t'avoue, j'ai un petit peu de mal à parler de dyslexie, je sais que pour un enfant par exemple qui est en cours préparatoire, qui a des difficultés d'apprentissage de la lecture et ben je dirais tout simplement « troubles d'apprentissage de la lecture et de l'écriture ». « Dyslexie », j'ai... « Dysorthographie », c'est marrant, j'utiliserais peut être plus facilement que « dyslexie »... Voilà, « dysorthographie » j'ai moins de doutes, si tu veux. « Dyslexie », vraiment établir un diagnostic de dyslexie, je reste toujours excessivement prudente donc j'dirais, je vais dire « troubles de la lecture », tu vois, je vais essayer de trouver un petit peu... Je ne vais pas dire une phrase bateau mais quelque chose qui soit moins, moins cinglant que « dyslexie » et qui implique moins de choses. Mais c'est vrai que j'ai quand même du mal à utiliser ce mot-là *(rire)* ! Je suis peut être dans le vrai...

E9 : Nous allons maintenant parler de l'utilisation des outils d'évaluation. Je vais te proposer des réponses qui ont été données au questionnaire pour que tu me donnes éventuellement ton avis. Alors déjà, 96% des répondants au questionnaire disent que ces outils servent à établir un diagnostic. Mais cependant, 72% seulement disent que ces outils servent à mesurer les performances de l'enfant. Donc en fait, comment peux-tu comprendre, à ton avis, à quoi peuvent servir les tests s'ils ne servent pas à mesurer des performances ?
O9 : Le problème, c'est qu'on a des tests qui sont excessivement pertinents pour des domaines très précis, très ciblés. Maintenant, il y a un peu de disparité au niveau des tests en orthophonie : c'est qu'autant tu as des choses très précises qui vont te permettre de mesurer, je ne sais pas moi, le repérage spatial ou les compétences au niveau de l'adressage ou des choses comme ça, autant pour vraiment évaluer quelque chose de plus global finalement, pour te faire ta propre idée sur le cas présent, ben c'est une succession de tous petits trucs en fait de tous petits trucs très précis qu'il faut que tu colles les uns aux autres pour arriver à te faire un schéma global sur l'enfant. Donc je pense que c'est pour ça que finalement on arrive à évaluer les performances de l'enfant que partiellement, je pense. Moi, je le conçois comme ça.

E10 : Et est-ce que ces outils te servent à poser un diagnostic ?
O10 : Moi j'ai du mal à le faire, tout du moins moi personnellement je n'arrive pas à poser un diagnostic uniquement avec une batterie de tests. Bien sûr que ça t'amène à un fil conducteur à...Mais c'est vrai que

sans avoir eu un entretien préalable avec les parents, sans avoir observé l'enfant, sans avoir eu un certain recul vis à vis de, de son attitude en séance, j'ai quand même du mal à poser un diagnostic et vraiment établir l'ensemble de ses performances, même sur un bilan d'une heure et demie. Ça me semble pas être, être suffisant pour, pour vraiment cibler, vraiment ce que l'enfant peut produire. Mais bon. Après c'est vrai qu'on a les obligations temporelles et pécuniaires donc après bon, voilà *(rire)*. C'est bien le souci ! C'est bien le souci !

E11 : Alors sinon, 64% des répondants disent souvent respecter les consignes de passation des tests étalonnés ou épreuves standardisées. Est-ce ton cas et pourquoi ?
O11 : Alors, j'essaye au maximum de les respecter parce que ben c'est des tests étalonnés et je pense que s'ils on été étalonnés, c'est justement pour arriver à des résultats fiables et pertinents. Alors autant suivre la démarche faite par l'auteur et comme ça on est sûr d'arriver à un résultat, hum, satisfaisant. Maintenant, il m'arrive d'utiliser un test qui a été conçu pour cibler un domaine particulier pour en fait établir un, établir une vision sur un autre domaine. C'est vrai que par exemple pour tester le vocabulaire, bon, je vais me servir, je sais pas de, de quelquefois du O-52, des images du O-52, c'est vrai que c'est, ça peut paraître paradoxal parce que ça baisse la compréhension mais c'est vrai que je, des fois je l'utilise à une autre fin. En fait là par contre, je vais pas du tout suivre l'étalonnage qui a été proposé au départ mais par contre, je m'interdirai de le proposer par exemple en tant qu'épreuve-type pour ma rédaction de bilan, c'est-à-dire que ce sera quelque chose que j'utiliserai pour moi mais je ne le mentionnerai pas en tant que tel, en fait. Mais c'est vrai que ça m'arrive de temps en temps de les détourner un petit peu de leur, de leur champ de mission. Ça c'est sûr.

E12 : Qu'est ce que tu penses de ce pourcentage, 64%, tu dirais...
O12 : Ça ne m'étonne pas *(rire)* ! Ça ne m'étonne pas du tout *(rire)* ! Non, parce qu'en discutant un petit peu avec mes collègues, euh, on est quand même, je pense que tu me le confirmeras, mais on est quand même beaucoup à faire un petit peu notre petite sauce *(rire)* ! Donc voilà. Donc ça ne m'étonne pas du tout !

E13 : Alors par exemple 50% des répondants disent fractionner les tests même si ça n'est pas prévu dans les consignes.
O13 : Ben oui. Ben forcément ça revient un petit peu avec ce que je te disais tout à l'heure, c'est qu'en fait comme on a des tests qui finalement visent un domaine particulier quand nous on veut se faire un panel, ben, une exploration un petit peu globale des possibilités de l'enfant et ben c'est souvent que tu vas piocher, tu te dis tiens, lui, il m'a l'air d'être un petit peu limité au niveau du repérage spatial, je vais aller piocher ce petit test-là pour voir ce que ça donne, puis tiens, j'ai l'intuition que peut être celui-ci au niveau de l'adressage, c'est pas super, donc tiens je vais aller piocher un petit peu de celui-là pour voir. Oui tu fais un petit peu ta petite soupe ! Donc bon, rien d'étonnant.

E14 : Sinon seuls 22% des répondants utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. Tu l'utilises ?
O14 : (*soupir*) J'essaye, oui. Mais pour être franche, je pense que je fais partie des 22%, je fais partie des autres, de l'autre pourcentage en fait.

E15 : Oui et pourquoi, les raisons ?
O15 : Eh bien, déjà parce que les tests que j'utilise, je les connais bien et que si tu veux, ben, j'arrive maintenant à force de les utiliser à savoir à l'avance quelles questions sont positives ou négatives, par exemple, quelles réponses sont positives ou négatives et donc j'arrive à, à toute seule établir le schéma de l'enfant en fait. J'arrive à voir que dans ce domaine-là, il est un petit peu plus faible et j'ai pas besoin d'étalonnage sous les yeux pour savoir qu'il a un souci, finalement tu vois. Voilà. Je pense que pour être plus pertinente effectivement, il faudrait utiliser l'étalonnage. Bon, à ma décharge c'est vrai que *(rire)*, je l'utilise pas tout le temps.

E16 : Sinon, 53% des répondants disent qu'un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme, obtenu aux tests, est le 1er ou le 2e élément incitant à proposer une prise en charge. Or parmi ces orthophonistes, seuls 34% utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. A ton avis, comment font les 66% restants pour déterminer un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme ?

O16 : Ben, je pense que c'est à force de pratique et aussi d'intuition. Je pense que t'arrives à cibler, en fait, cet écart. Je veux dire, tu le visualises, t'as pas besoin de l'avoir chiffré pour voir qu'il y a un souci. Je crois que c'est ce qu'on appelle un peu l'expérience. Et puis alors bon, les pontes de la F.N.O.[2] te diront que ben maintenant, et puis de la CPAM[3], qu'il ne faut plus avoir que des intuitions mais qu'il faut avoir des choses bien fiables. Non, je pense que malgré tout c'est une question d'expérience et puis une question de .....tu arrives toujours à, à voir dans quelle mesure un enfant est en deçà des performances qui sont attendues pour son âge. C'est ça, j'imagine qu'en sortant de l'école, c'est un peu plus délicat à faire mais c'est vrai que vite on arrive à voir que où le bât blesse et qu'il faut faire quelque chose quoi...Mais malgré tout je pense que c'est un petit peu intuitif quand même. Il faudrait.....*(rire)*.

E17a : Penses-tu, comme 72% des enquêtés ayant répondu au questionnaire, qu'il y a des tranches d'âge difficiles à tester ?

O17a : Oui, il y a certainement des tranches d'âge qui sont difficiles à tester mais parce qu'on n'a pas les outils qui correspondent justement à ces tranches d'âges. C'est vrai que chez les petits pour retard de parole, retard de langage, ça on a bien ce qu'il faut. Maintenant à l'entrée du CP, on a quand même des batteries qui sont intéressantes. CP, CE1, CE2, quand on passe à CM1, CM2 on a des choses très vieillottes euh qui forcément ben ne plaisent pas toujours aux enfants. Et c'est vrai, là par contre on utilise nos propres outils parce que ben proposer euh proposer un texte fastidieux qui date des années 60 à un gamin de CM1 ou de CM2 maintenant, comme entrée en matière ça se pose un peu là, tu vois donc euh... Je pense que , je pense qu'elles sont plus difficiles à tester parce que ben justement on n'a pas les outils suffisants et puis après ben, c'est une question d'être aussi à l'aise avec cette tranche d'âge ou pas. Je pense qu'il y a des orthophonistes qui sont très à l'aise et qui ont plus de sens pratique avec des petits bouts de choux et qui seront certainement beaucoup moins, qui auront beaucoup moins de facilité à gérer un enfant de CM1, un enfant de CM2 ou un adulte. Donc là après, ça dépend de toi, tes qualités, tes qualités relationnelles et c'est tout.

E17b : D'accord. Et comment tu fais donc pour tester ces tranches d'âge ? Tu utilises quand même les outils ?

O17b : J'utilise les outils qui me sont proposés en sachant que je suis toujours en quête de nouveaux outils ou de ....pour essayer d'un petit peu d'améliorer les choses. Mais sinon, ben c'est vrai, je fais un petit peu ma petite cuisine, bon avec un texte que j'aurais trouvé intéressant enfin sur, c'est pas dans un livre où bon... C'est vrai que malgré tout on essaye, ben, on essaye de piocher à droite, à gauche pour euh, en sachant que c'est pas quelque chose de pertinent parce que c'est absolument pas standardisé et qu'on ne peut pas en déduire grand-chose. Maintenant, c'est vrai que quand c'est des troubles du langage écrit, telle une dysorthographie, à la limite tu peux faire passer n'importe quel test. J'veux dire l'écrit parle ! J'veux dire, quand tu veux faire une dictée à un élève de CM1 ou de CM2 et que tu vois les erreurs commises, bon t'as quand même l'intuition qu'il se passe quand même quelque chose de pas normal. Donc malgré tout, on jongle un petit peu avec ça. Mais encore une fois c'est pas bien *(rire,)* c'est pas bien !

E18 : Concernant toujours les troubles développementaux du langage écrit, quels tests ou épreuves utilises-tu ? Et surtout, comment s'est fait ton choix ?

O18 : Alors quels tests j'utilise ? Je serais bien bien embêtée de te dire les noms parce que, c'est vrai que j'les connais pas ! C'est...non ....qu'est ce que .... Si tu veux, je les connais tellement que, ben, on me dit : « Ah bien oui c'est le...,je ne sais pas, c'est le Khomsi », j'dirai : « ben oui, c'est le nouveau Khomsi, ben oui forcément » mais comme ça, c'est vrai ça ne me vient pas. Et puis qu'est ce qui a fait que je me suis inspirée de ceux-ci, je pense que c'était leur facilité de passation et puis surtout leur attrait par rapport

[2] Fédération Nationale des Orthophonistes.
[3] Caisse Primaire d'Assurance Maladie.

à l'enfant, quelque chose qui, qui puisse en même temps être pertinent dans ce que je veux tester et qui, euh, soit suffisamment... alors ludique, c'est pas le mot parce que quand on fait une épreuve de bilan, tu fais pas de jeux sauf avec les tous petits. Mais dans le cas du langage écrit, qui ne l'amène pas à se renfermer sur lui- même avec quelque chose qui soit, ben, qui ne soit pas sympathique tout simplement. Un gamin qui arrive déjà avec des troubles du langage écrit, si tu lui présente en situation de bilan quelque chose de complètement rébarbatif, euh, moi je suis partisane de dire que, il ne s'investira pas et là il ne développera pas toutes les performances qu'il pourrait développer si, si il n'était pas en contexte d'examen. Donc bon, j'essaye au maximum qui soit le plus attrayant possible et que ça lui donne envie bon, de montrer déjà qu'il sait faire des choses et de se, se montrer performant, dans la mesure de ses possibilités bien sûr.

E19 : OK ! Alors 96% des répondants utilisent comme outil d'examen un « mélange personnel ». Comment tu comprends ce terme ?
O19 : (rire) C'est moi, c'est ma petite soupe ! C'est ce que je t'ai dit ! Non mais c'est en fait...

E20 : Qu'est ce que ça inclut, en fait ?
O20 : Ben je pense que tu pioches, tu pioches les épreuves qui te semblent toi, judicieuses à ton bilan personnel et puis tu les assembles pour faire, ben, ce qui te semble le plus, le mieux, pour arriver aux fins que tu t'es données, en fait. Donc euh bon, c'est toujours notre petite soupe *(rire)* !

E21 : Et comment fais-tu pour interpréter les résultats de ce « *mélange personnel* » ? Est-ce que tu fais plutôt une analyse qualitative ou une analyse quantitative ?
O21 : Alors ça va être difficile d'obtenir des chiffres dans le sens où en principe, les batteries de tests qui te sont proposées donnent des résultats globaux en fonction des différentes épreuves que tu as pu passer. Alors c'est sûr que si tu veux en tirer une à chaque fois, tu vas pas pouvoir faire quelque chose de global. Euh, maintenant effectivement, je pense que tu fais quelque chose de beaucoup plus qualitatif et ça ne veut pas dire que ça ne soit pas mieux que le quantitatif. Parce qu'au moins, au moins tu, tu vas au bout de tes intuitions et même si on te dit bon que, qu'il est à moins 2 écarts-types de la norme machin (soupir), ben c'est bien quoi , c'est bien on sait qu'il est à moins 2 écarts-types mais bon je pense que, intuitivement, tu le savais en fonction de ce que tu as pu réaliser dans ton bilan, dans ton petit bilan personnel. Donc bon, de savoir qu'il y a moins 2 écarts-types, pour moi ça n'apporte pas grand chose, juste à savoir que cet enfant effectivement est en difficulté dans tel champ d'application, dans ce domaine précis là et qu'il va falloir après, dans ton plan de rééducation, prévoir justement d'axer les exercices ou les choses que tu peux lui proposer sur ce plan-là et le renforcer un maximum. Maintenant, à savoir s'il faut le renforcer jusqu'à 2 écarts-types plus haut que la moyenne, moi, je sais pas quantifier ce genre de choses donc euh tant que l'objectif que tu t'étais fixé au départ, en fonction justement de ce que t'avais pu observer dans ton bilan, n'est pas atteint, eh bien tu continues à faire travailler et puis voilà. Je crois qu'on vise pas des chiffres mais de toutes façons on travaille pas avec des chiffres, on travaille avec des personnes donc euh bon une personne, tu vas pas l'appréhender en disant, ben tiens, je sais pas, elle a 27 ans, donc comme elle a 27 ans, elle a forcément ça, ça, ça, ça, ça. Non, cette personne tu vas l'appréhender en disant : voilà, je sais pas, elle est plutôt, plutôt émotive donc il va falloir plutôt que je la prenne, il faudra que je lui fasse plus de sourires, ou il faudra que je sois plus diplomate, ou il faudra que mais bon , tu vas plutôt la prendre sous ce plan-là. Moi, je fonctionne plus comme ça. Donc euh donc pour moi les chiffres, ça veut pas dire grand chose.

E22 : Alors sinon, 36% des répondants se créent leurs propres outils d'évaluation. Est-ce que c'est ton cas ?
O22 : Non (*soupir*). Malgré tout, j'ai quand même un petit peu de mal à créer des choses mais pas parce que je ne me sens pas capable de le faire, mais quand même parce que j'aime bien utiliser des choses qui ont été visées par des spécialistes. C'est-à-dire que je vais piocher effectivement des petites choses un petit peu partout mais euh mais en ayant toujours l'assurance que ça va être quelque chose de judicieux pour ce que je veux tester, voilà ! Maintenant, faire moi-même mon matériel de bilan, pfffou, je ne le fais pas, à part bon, ben c'est vrai, dans les troubles du langage écrit, je vais peut être aller piocher un texte qui me semble intéressant mais je crois pas que je le, il aura pas une valeur prédictive par rapport à ce que, par rapport à d'autres petits éléments que j'aurais pu, j'aurais pu tester. Donc euh, j'ai un petit peu de mal.

E23 : Est-ce que ça te dérange qu'on parle d' « outils de mesure » pour désigner ces « créations personnelles » ?
O23 : Je trouve que c'est un petit peu délicat dans le sens où quand même, c'est des choses qui n'ont pas été expérimentées, utilisées. Ça me semble délicat quand même.

E24 : D'accord... Sinon, 68% des répondants souhaiteraient que le domaine concernant le repérage et le dépistage des troubles du langage écrit soit développé dans la recherche : est-ce ton cas ?
O24 : Ah oui ! *(rire)* Oui ça c'est certain, c'est certain. On manque cruellement, et d'outils scientifiques effectivement pour pouvoir appréhender l'ensemble des troubles du langage écrit, et puis après euh au niveau des méthodes de rééducation. J'dirais que globalement, on a peut être un petit peu plus de pistes au niveau de la rééducation mais c'est vrai qu'au niveau du dépistage, ça reste encore très faible malgré tout. Et je pense, la dyslexie me vient à l'idée parce que c'est vrai que je me pose toujours beaucoup beaucoup de questions. Quand je suis sortie de l'école, j'avais l'impression après les cours de Mme P., je ne sais pas si c'est toujours elle, heu ben d'être un peu au clair quand même avec ce que c'était qu'une dyslexie. Puis je me suis aperçue en avançant que, ben finalement, dans la pratique, tu peux rarement poser vraiment un réel diagnostic de dyslexie, c'est quand même quelque chose de très spécifique. Ça a plein d'applications et j'ai l'impression qu'actuellement sous le terme de « dyslexie », euh, on met, on met plein plein de choses qui mériteraient, ben justement, d'être soumises à des activités de recherche parce que je crois qu'on est bien loin de ce que, on est bien loin de la vérité, finalement. Donc euh oui effectivement, je pense qu'au niveau du langage écrit, on a encore des choses à faire, ça c'est sûr.

E25 : D'accord. Et tu penses qu'en découvrant d'autres outils, ça pourrait aider les orthophonistes à plus en utiliser ?
O25 : Je pense parce que actuellement, ce qui se passe, c'est qu'une orthophoniste qui est en libéral, en cabinet, elle a à sa disposition des outils très orthophoniques ou elle n'a pas d'outils orthophoniques parce que malgré tout, ça manque cruellement et pour pouvoir poser des diagnostics un petit peu délicats – alors certaines le font, moi pour ma part j'me sens un petit peu seule, j'me sens un petit seule et je pense que pour, pour poser vraiment quelque chose de fiable il faut faire appel euh, c'est vraiment un diagnostic multidisciplinaire pour moi. Donc, donc je pense que si on avait déjà des outils plus pertinents, ça nous permettrait en amont de faire la différence entre un trouble, je vais pas dire minime parce que ça m'embête, un trouble mineur de l'apprentissage de l'écrit, qui à ce moment-là ne nécessite pas qu'on mette en branle toute une équipe multidisciplinaire et puis un trouble majeur du langage écrit qui là nécessite justement qu'on oriente vers des spécialistes. Et actuellement c'est ce qui se passe, c'est-à-dire que les orthophonistes en libéral qui se trouvent confrontées à des cas qu'elles ne peuvent pas diagnostiquer avec ce qu'on leur propose actuellement, eh bien elles envoient à F., elles envoient à la M., elles envoient...et ce qui fait que nous - donc là, je prends ma casquette de F. - on voit arriver finalement des gamins qui relèvent pas d'une institution, qui relèvent pas d'une structure aussi lourde, qui finalement auraient très bien pu être rééduqués en libéral, mais faute d'avoir pu faire un diagnostic fiable ou peut être par peur aussi, elles ont envoyé ailleurs. Donc c'est là où il y a peut être quelque chose à faire aussi, je pense que c'est important qu'on se penche sur la question. Voilà ! Et c'est pour ça que bon ,oui oui mais je pense que je suis plus sensibilisée à ça mais bon, pour en parler très très souvent avec A. B. par exemple, qui est donc le médecin rééducateur de F., qui a créé donc la classe de dysphasie et puis qui est vraiment en train de se pencher sur la question de la dyslexie. C'est vrai qu'elle trouve qu'on n'est pas suffisamment aidé en libéral. C'est vrai que quand on voit nous tout ce qu'on fait passer à un enfant qui vient en bilan à F. et que seulement après eh bien , le bilan orthophonique, le bilan ergo....., le bilan psycho et neuropsycho, on arrive encore pas toujours à poser un diagnostic, comment tu veux qu'une orthophoniste en libéral avec juste une toute petite batterie de tests minuscule, elle arrive à faire le tri ? C'est pas possible, donc je pense qu'il y aurait, il y aurait certainement un gros effort à faire de ce côté-là. Mais encore c'est vrai que moi j'ai cette vision un petit peu biaisée du travail en équipe, je milite pour ça.

E26 : Alors, au travers des réponses au questionnaire, les termes d'« *activités métacognitives et métalangagières* » apparaissent mal connus par les orthophonistes libéraux.
O26 : *(rire)* Ma qu'est ce que c'est que ça *(rire)* ?

E27 : Eh bien justement est-ce que tu connais ces termes ?
O27 : (*soupir*) Oui, pour les avoir entendus, entendus, mais si tu veux vraiment savoir ce que tu vas mettre là-dessous, moi, j'aime pas trop les termes un peu fourre-tout comme ça, tu vois c'est « activités métalangagières », ça veut tout dire et ça ne veut rien dire, quoi ! Oui, bon, j'utilise pas en tout cas.

E28 : D'accord. Je vais continuer un petit peu. Ces activités consistent à demander à l'enfant par exemple qu'est-ce que c'est que lire, à quoi ça sert, comment il s'y prend pour lire. Je voudrais savoir si tu utilises ce type d'activités lors d'un bilan.
O28 : Alors moi j'aime bien discuter avec les enfants, je ne conçois pas de faire un bilan avec les parents en face de moi, le gamin dans un coin qui fait des dessins et ne pas lui adresser la parole du bilan. Ça c'est un truc que j'ai du mal à faire mais vraiment chez les tout petits, il y a exception parce que c'est souvent difficile déjà d'entrer en communication avec eux lors d'une première entrevue, t'as quand même des gamins qui sont très timides donc ça c'est quand même difficile. Maintenant, pour tout ce qui est langage écrit, j'essaye de voir d'abord les parents, ensuite je vois le gamin tout seul et avant d'entrer dans le vif du sujet en lui faisant faire des épreuves qui, il faut pas se leurrer, sont quelques fois rébarbatives, j'essaye effectivement de voir un petit peu comment il se sent dans l'activité de lecture, si pour lui c'est quelque chose de fastidieux, si c'est quelque chose qu'il juge comme difficile, est-ce que c'est quelque chose qui lui plaît ou au contraire c'est quelque chose qui le rebute, est-ce que c'est une activité qu'il utilise au quotidien, s'il va s'amuser par exemple à lire ben je sais pas les panneaux publicitaires, est-ce que c'est quelque chose qui est utilitaire pour lui, de même que l'écriture, ça va toujours de pair. Ou c'est quelque chose qui ne lui semble pas indispensable pour sa vie de tous les jours. Donc oui c'est vrai, je questionne quand même souvent sur ce genre de choses parce que je pense que c'est aussi les impliquer dans une démarche de rééducation et malgré tout, chez les petits bouts de choux qu'on voit pour troubles d'apprentissage de la lecture par exemple, on sent que ça va être quand même un travail certainement de longue haleine. Je pense déjà qu'un premier contact c'est très très important et je pense que surtout on obtiendra des résultats bien meilleurs si l'enfant est impliqué et qu'il voit où on veut en venir. Si au départ tu sens que l'enfant est complètement démobilisé et qu'au niveau de la lecture, c'est pas quelque chose qui lui semble indispensable et au contraire qui lui semble être une activité complètement, quelque chose qui finalement le dépasse complètement, je pense que la rééducation s'orientera pas vers les mêmes choses que si t'as un gamin qui te dis « Oui eh bien de toutes façons j'aimerais bien lire mais j'y arrive pas ». Les choses sont complètement, sont complètement différentes ! Mais oui effectivement c'est des choses que j'essaye de voir très tôt dans la prise en charge.

E29 : D'accord. Concernant justement la prise en charge, est-ce qu'à l'issue d'un bilan de langage écrit tu peux estimer qu'une prise en charge orthophonique n'est pas nécessaire ?
O29 : Oui.

E30 : Oui et pour quelles raisons ?
O30 : Oui dans le cas très particulier, souvent c'est quand l'enfant est immature. Quand je vois à l'issue du bilan que l'enfant n'est pas prêt à entreprendre une prise en charge ou alors que les parents sont pas du tout derrière et que ça va être la croix et la bannière pour obtenir une régularité et quelque chose de construit, euh là c'est vrai qu'en général je me laisse un petit laps de temps pour voir comment l'enfant va évoluer. Et puis autre cas, en début de CP ou en CE1 ou CE2. Alors déjà, en début de CP, c'est vrai que quand les gens viennent me voir en novembre pour me dire « Ouh là là, il y a un gros problème, mon enfant ne sait pas lire », j'laisse un petit peu de temps parce que j'imagine qu'en novembre, on est quand même encore au balbutiement de l'apprentissage de la lecture. Donc je me laisse un petit peu de temps, en fonction de l'enfant. Si je vois vraiment qu'il patauge, je vais donner un petit coup de main mais souvent je me laisse un petit peu, un petit peu de latitude. Et puis CE1 CE2, c'est peut être des parents aussi qui vont être trop présents et attendent beaucoup trop de leur enfant. Ça c'est vrai que sur B., j'en ai quand même beaucoup parce que c'est une école qui est quand même, très - j'aime pas ce mot mais le problème c'est que je suis obligée de l'employer - c'est quand même une école très élitiste qui les pousse énormément et du coup, c'est vrai que certains parents sont un petit peu en décalage entre ce que l'enfant doit produire et ce qu'on attend de lui à l'école. Donc quelquefois j'ai des parents qui viennent me voir en me disant « ouh là là, il n'a que 14 de moyenne, vous vous rendez compte par rapport au reste de le classe c'est pas du tout suffisant, il faut faire quelque chose ! ». Donc là en général, oui, j'essaye de différer ou carrément d'interrompre les choses en disant : « Ecoutez, laissez lui le temps d'arriver et puis

tout va bien se passer ». Là oui, c'est aussi un cas où je décide que la prise en charge n'est pas nécessaire. Quand je vois effectivement qu'il y a un problème de graphisme de, de maladresses au niveau de, ou de maladresses globales ou de choses comme ça, effectivement je peux, ben je l'ai déjà fait quoi, une ou deux fois, orienter vers un psychomotricien. Et puis par contre au niveau d'un psychologue ou d'une prise en charge plus psychologique, j'ai du mal à le faire après tout de suite un bilan parce qu'un bilan en une heure et demie, malgré le fait que quelques fois tu te dis qu'il y a quelque chose qui ne tourne pas rond, ben souvent je pense que l'orthophonie va permettre, alors ça aussi j'devrais pas le dire mais bon on est entre nous, que l'orthophonie sera peut être aussi un tremplin vers quelque chose d'autre. C'est-à-dire que toi, sur une dizaine de séances, ben tu vas te rendre compte qu'il y a un truc qui te chiffonne et qui vaudrait peut être mieux orienter vers quelqu'un d'autre. Seulement ça te laisse à toi le temps de découvrir les choses et ça laisse aussi aux parents le temps de faire un petit cheminement, toi tu les amènes aussi à se rendre compte qu'il y a des choses qui ne vont pas et qu'il faudrait peut être penser à voir un autre partenaire. Donc à l'issue du bilan, j'ai du mal quand même à orienter vers autre chose, bon à part si je vois une petite puce qui arrive avec, mais là ça ne sera plus dans le cas du langage écrit, avec un articulé dentaire complètement anarchique, j'me dis bon ben il y a une déglut à faire mais le problème c'est qu'il faut déjà passer chez l'orthodontiste. Là par contre, j'hésiterais pas à dire à la maman : « écoutez, allez chez l'orthodontiste ». Autre cas aussi, si je m'aperçois au cours du bilan pour du langage oral qu'il y a un problème auditif : là par contre je vais tout de suite conseiller d'aller voir l'ORL. Mais bon, ça je crois que c'est un petit peu systématique, ça je pense que tout le monde le fait, enfin j'espère *(rire)*, j'espère !

E31 : Alors, concernant maintenant l'évaluation professionnelle. Donc, parmi les répondants au questionnaire, 74% connaissent l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé.
O31 : Oui, l'ANAES.

E32 : Oui voilà ! Donc par quel biais la connais-tu ?
O32 : Alors l'ANAES ben, je dirais que j'en ai plus entendu parler au travers de F. parce que c'est vrai on a été soumis justement à des questionnaires, des questionnaires, des entretiens professionnels aussi dans le cadre de l'ANAES. Donc c'est vrai, si je connais c'est plus par ce biais là, quand même donc bon. Il y a eu une démarche d'accréditation de fait, en fait, à F. donc on a eu des entretiens à gérer pour obtenir en fait ce genre de choses, donc bon.

E33 : Et sinon, est-ce que tu es au courant de ses indications concernant le langage écrit chez l'enfant ?
O33 : Pas au niveau du langage écrit, mais par contre plus au niveau du langage oral parce que je m'intéresse énormément à la dysphasie et que j'ai suivi tous les rapports, toute la démarche qu'il y a eu pour tout ce qui était troubles du langage oral. Donc plus au niveau oral, au niveau du langage écrit, j'avoue, non. Ça c'est vrai que c'est quelque chose notamment, je sais qu'il y a plein de choses qui ont été faites sur la dyslexie a priori, en plus c'est mal tombé, c'est tombé en plein quand j'avais pas le temps donc non, j'avoue ne pas m'être renseignée...et c'est pas bien *(rire)* ! Il va falloir que je remédie à ça ! Finalement il y a plein de choses qui sont pas bien *(rire)* ! Je vais ressortir de l'entretien, j'vais être complètement dépitée *(rire)*, j'vais complètement revoir ma façon de travailler *(rire)* !

E34 : Sinon en tant qu'orthophoniste libérale, vous avez dû recevoir un Contrat de Pratique Professionnelle.
O34 : Oui. Oui, alors le problème c'est qu'en fait c'est que je l'ai reçu pendant mon congé de maternité, donc j'étais entre 2 tétées, 2 couches, donc j'ai pas eu le temps de me pencher dessus très sincèrement. Bon, j'ai demandé à ma remplaçante de me faire un petit topo là-dessus, ce qu'elle a fait, mais c'est vrai, ça il faut vraiment que je le reprenne en détail.

E35 : D'accord. Bon, on va passer là-dessus. Et sinon, 28% des répondants souhaiteraient que se développent des évaluations des techniques de rééducation.
O35 :Qu'est ce qu'elles appellent par évaluation des techniques de rééducation ?

E36 : Ben, comment tu le comprends toi ?
O36 : Quelqu'un qui viendrait te voir à domicile pour, en libéral, pour voir comment tu pratiques ?

E37 : Alors ça je pense que ça ne serait pas les techniques de rééducation, ce serait plus au niveau de la recherche, finalement ça serait plutôt de l'évaluation de recherche plutôt qu'une évaluation sur le terrain.
O37 : Oui, qualitatif sur le terrain, oui. Je pense, je pense que de toutes façons ça peut déboucher sur quelque chose de positif certainement, maintenant (soupir) maintenant, c'est comment faire en sorte que ça n'empiète pas aussi sur notre pratique quotidienne. C'est-à-dire qu'il faut que ce soit suffisamment pertinent pour que ça nous apporte, mais j'aurais du mal quand même à, à ce qu'on remette en question – pas ma pratique, parce que je dis pas que j'suis complètement, que j'suis la meilleure orthophoniste du monde loin de là, mais c'est vrai que ouais, ça peut être un petit peu tendancieux, il faut voir comment c'est mené. Mais quoiqu'il en soit, je pense que ça peut être...

E38 : 7 % des répondants souhaitent voir être mis en place une harmonisation du nombre de séances de rééducation et de leur fréquence. Qu'en penses-tu ?
O38 : Alors, qu'est-ce qu'on entend par harmonisation du nombre de séances ? C'est-à-dire que, par exemple, pour un retard de langage, on dirait : « bon ben voilà, là il y aurait 20 séances, point barre» ?

E39 : Oui, par exemple.
O39 : Je ne suis pas du tout pour. Je ne suis pas du tout pour parce qu'un enfant qui a un retard de langage, c'est pas, c'est pas un numéro, c'est un enfant avec euh son rythme d'apprentissage, avec euh... On ne peut pas calquer un nombre de séances pour une pathologie. Je veux dire, le nombre de séances, il est dépendant de l'enfant, il n'est pas dépendant de la pathologie. Autant, on voit bien, autant tu vas peut-être mettre, je prends une rééducation de voix parce que ça m'arrive souvent, autant tu vas mettre 10 séances avec une dame qui a une thyroïdectomie pour régler les choses, autant en fonction de l'état psychologique de la patiente, de sa fatigabilité, de plein de choses, je vais peut-être mettre 20-25-30 avec une autre. Donc moi ça me semble absolument pas judicieux de faire une chose comme ça ! Non, et puis c'est nous limiter quand même ! Je veux dire, tu te dis : bon ben voilà, cet enfant il a tel problème, tel problème, quel problème, ça veut dire qu'en 20 séances il faut que je case trois problèmes et qu'il soit rééduqué en un mois disons. Si on nous dit 10 séances, deux séances par semaine, en 10 séances, en un mois il faut que ce gamin il ait cet apprentissage-là. Moi je ne sais pas faire ça. Surtout qu'il y a une séance où tu vas avoir un enfant qui est plus fatigué, qui va être certainement moins attentif, euh, ou peut-être il va avoir besoin de parler, il va avoir besoin de faire autre chose. Non, je ne peux pas faire ça moi, ce n'est pas possible *(rire)* ! D'ailleurs, 7 %, ça ne m'étonne pas que le chiffre soit si minime *(rire)* ! Oui, j'aimerais bien que tu me dises qui c'est parce que... *(rire)*.

E40 : Alors sinon, est-ce que tu souhaiterais une harmonisation du bilan de langage écrit ? Et si oui, de quel ordre ? Est-ce que ça serait au niveau de la démarche générale, des outils à utiliser...
O40 : Ça serait peut-être souhaitable justement par rapport au point dont je te parlais tout à l'heure, pour éviter justement... Alors pour éviter, non, parce que ça peut être bien dans certains cas, qu'on soit obligé de faire appel à d'autres partenaires pour poser un diagnostic. Je pense que si on avait tous en main un même outil, euh, eh bien on pourrait y voir un petit peu plus clair et puis ça nous permettrait quand même de pouvoir faire plus de comparaisons. Parce que là, comme on a des outils finalement qui varient d'une personne à une autre, fatalement on n'a pas de point de comparaison. Donc je pense que ça pourrait être intéressant qu'il y ait effectivement une harmonisation de l'évaluation, je pense que ça peut être bien.

E41 : D'accord. Donc surtout au niveau de l'outil ?
O41 : Moi je trouve. Je trouve. Au niveau des méthodes de rééducation, je pense que la diversité des professionnels fait qu'un enfant sera peut-être plus à l'aise avec une personne plutôt qu'une autre et je pense que c'est un petit peu les règles du jeu. Euh et c'est bien justement il y ait cette diversité, qu'il n'y ait pas un moule d'orthophoniste donné et qu'on fasse pas tous la même chose. Donc je pense qu'au niveau rééducationnel, ça serait peut-être plus... Même si ça nous donnerait des lignes de conduite, je pense que déjà ce serait très difficile à appliquer parce qu'on a tous notre subjectivité, on ne fonctionne pas du tout pareil les uns et les autres donc... Non, je pense qu'au niveau de la rééducation, c'est pas possible. Moi ça me semble délicat en tout cas.

E42 : Sinon, concernant les recherches actuelles sur les troubles développementaux du langage écrit, est-ce que tu te tiens un petit peu au courant ?
O42 : Alors je me tenais au courant. Je t'avoue que depuis, ben depuis le mois de juillet, plus du tout *(rire)* ! Parce que ben, pour des raisons personnelles, non. Je le faisais beaucoup avant, je réessaye de me réintéresser un petit peu à tout ça. Seulement c'est vrai que malgré tout, un petit bout de chou de cinq mois, c'est lourd, en plus d'un cabinet et d'un poste à F.. C'est vrai qu'on a moins de temps pour la formation et pour se tenir au courant de tout ce qui se passe. Alors à part des réunions ponctuelles comme il va y en avoir demain soir à la médecine préventive sur le bilan, euh, c'est vrai qu'on a quand même plus de mal à suivre le mouvement, ça c'est sûr. Quand on est orthophoniste, petite orthophoniste dans son cabinet libéral, je crois que ça serait mentir que de dire qu'on est au courant de tout et qu'on essaie de se mettre au courant. Disons que... Bon, on a notre vie personnelle, etc.. Bon, à part feuilleter l'Orthophoniste et essayer de voir un petit peu chaque mois les informations en gros plan, pffff, aller dans le détail, c'est quand même plus délicat.

E43 : Mais toi qui travailles justement à mi-temps en salariat, est-ce que tu trouves justement que tu arrives à avoir plus de renseignements en travaillant au centre de F. ?
O43 : Eh bien moi je trouve *(rire)* ! Je trouve parce qu'on communique plus et... Rien qu'ici en libéral, le fait qu'il y ait d'autres thérapeutes... Moi je sais qu'ici, bon, je travaille avec le kiné, on suit plusieurs patients en commun, dont des patients à domicile type AVC avec des hémiplégies, type SEP, type SLA et je travaille aussi avec le médecin généraliste du dessous et la diététicienne. Ce qui fait qu'en fait on arrive à se faire notre petite équipe à quatre et ça c'est hyper intéressant. Ça c'est sûr que c'est vraiment très, très bien et si toutes les orthophonistes avaient la chance de fonctionner comme ça, ça serait très, très bien. Bon, le problème, c'est qu'en libéral, t'es souvent un petit peu tout seul, ça c'est sûr.

E44 : Au niveau de ton emploi en salarié, tu peux aussi peut-être discuter plus?
O44 : Alors, on en discute plus aussi parce qu'on est plus aussi d'orthophonistes. C'est vrai qu'à F., on est quand même neuf. On se fait des petites réunions hebdomadaires pour parler de, pour essayer de voir au niveau de la structure de F. quelles sont les choses qu'on peut mettre en place ensemble, quels sont les problèmes, bon voilà. Et puis c'est vrai qu'il y a toujours une ouverture sur l'extérieur. Et puis malgré tout, on a quand même des formations, qui nous sont payées, bien plus que tu pourrais éventuellement t'offrir en libéral donc, en l'état actuel des choses, je m'estime mieux informée par le contact que j'ai et que je peux avoir avec les autres partenaires à F. que toute seule en libéral, ça c'est sûr et certain. Parce que l'orthophoniste en libéral qui ne va pas aux réunions, qui ne reçoit pas l'Orthophoniste, eh bien personne ne va la contacter pour la mettre au courant de ce qui se passe. Si vraiment tu ne fais pas l'effort d'aller chercher des informations, eh bien les informations, tu ne les as pas. À part quelquefois des publications de la FNO qui t'arrivent comme ça mais bon, c'est quand même très très rare, c'est vraiment quand il y a des grosses, grosses choses. Mais sinon, c'est vrai qu'on est quand même très isolé en libéral, c'est sûr.

E45 : Et est-ce que tu estimes que les données que t'apportait la recherche quand tu te tenais un petit peu au courant – mais bon, en même temps il n'y a pas beaucoup de choses qui ont changé depuis - est-ce que tu penses qu'elles faisaient évoluer ta pratique ?
O45 : // (*soupir*) C'est... Alors les données que je pouvais avoir... Enfin il faut... (*Soupir*). Si c'était juste un article que je lisais dans l'Orthophoniste, non parce que je ne pouvais pas, si tu veux, les réadapter à ma pratique quotidienne parce qu'elles n'étaient pas suffisantes. Maintenant, si cet article débouchait sur une formation bien précise qui faisait justement étalage des derniers progrès, des dernières techniques qui avaient été mises en place, oui, là par contre ça m'amenait à réadapter peut-être mes, ma technique de prise en charge. Euh, maintenant, si ça se cantonne juste à un petit feuillet *(rire)*, non franchement je ne vais pas complètement changer ma manière de rééduquer de façon radicale par rapport à ce que je vais pouvoir lire, ça c'est sûr ! Il faut que... Je pense qu'il faut, à la théorie, apporter la pratique pour pouvoir la réadapter après. Je pense.

E46 : Est-ce que tu estimes qu'à l'heure actuelle la recherche répond à tes besoins ?
O46 : // Je pense qu'elle pourrait être beaucoup plus importante qu'elle ne l'est. Euh, qu'elle réponde à mes besoins, certainement pas. Parce que je pense... D'un autre côté, c'est vrai qu'on est peu d'orthophonistes en France, qu'il y a peu de gens qui, euh, qui se lancent dans la recherche parce que

malgré tout, on a tous une vie, on a tous des obligations, on a tous souvent un cabinet qu'il faut gérer, on a tous des patients, donc le temps qu'il te reste pour être dévolu à la recherche finalement, il est très très restreint et c'est vrai que malgré tout, on n'a pas de chercheurs. Les gens qui cherchent, ben, c'est les gens qui, bon je ne citerai pas d'exemple mais j'ai quelqu'un en tête, qui n'ont pas de vie de famille, qui de toutes façons se sont lancés dans l'orthophonie il y a 20 ans et c'est leur cheval de bataille donc ils vont droit devant et puis les cherchent, ils cherchent, ils cherchent ! Heureusement qu'on a des gens comme ça ! Heureusement ! Mais c'est vrai que malgré tout, ça reste insuffisant... C'est dommage...

E47 : Et que penserais-tu justement de la création d'un pôle de recherche orthophonique ?
O47 : Ah, je pense que ça serait excessivement intéressant, mais en espérant que ça incite peut-être nos collègues *(rire)* à donner un petit coup de pouce et à mettre un petit peu la main à la pâte. Peut-être qu'avec une structure un petit peu plus organisée, on aurait un élan peut-être un petit peu plus dynamique. J'en doute... mais on ne sait jamais *(rire)* ! Pourquoi pas !

E48 : Tu crois à la création d'une recherche payée ? Tu penses que ça peut arriver ?
O48 : Pffff, non. Non parce que je veux dire qu'on se fait déjà taxé de nanti, en disant qu'on gagne trop, que c'est scandaleux, que le bilan, vous vous rendez compte, l'AMO à 2,37euros, vous vous rendez compte ce n'est pas possible... Donc une recherche rémunérée, il ne faut pas rêver ! Non, je ne pense pas. Ou alors c'est que les choses vont vraiment évoluer dans le bon sens, il faut y croire ! Mais bon... Je suis un petit peu sceptique quand même *(rire)* !

E49 : Bon ben voilà, j'en ai terminé avec mes questions alors je ne sais pas si tu as quelque chose à ajouter par rapport à ce qu'on a abordé ?
O49 : Non, je trouve que c'est vraiment très très intéressant. Je dirais que ce n'est pas facile parce que tu nous prends vraiment à brûle-pourpoint, il faut qu'on ait le temps de réfléchir, c'est sûr ! Mais je trouve que c'est vraiment très intéressant. En tout cas, je pense que ça va être un mémoire qui, qui risque d'être bien *(rire)* ! Non, non, c'est super ! Par rapport aux réponses que j'ai pu te donner, est-ce que ça te satisfait ? Est-ce que tu vas pouvoir en tirer quelque chose ? Est-ce que...

E50 : Ah oui, oui !
O50 : D'accord. Par rapport à mes collègues, ça te semble être à peu près dans la même lignée ?

E51 : Oui, c'est vrai que j'entends beaucoup dire à peu près...
O51 : ... les mêmes choses.

E52 : Oui, il y a souvent les mêmes choses qui reviennent, c'est vrai. Bon après, il y a toujours des choses qui changent un peu.
O52 : Oui, toujours des choses qui diffèrent un petit peu. De toutes façons, en fonction de la personne et en fonction de sa, je pense de sa formation aussi parce que... Et puis en fonction de ce qu'elle fait parce que, tu vois, moi j'ai...

E53 : ...une approche un peu différente.
O53 : Oui, voilà, je pense. Cette individualité, c'est vrai que c'est un petit peu dû au fait que j'ai un exercice mixte et c'est vrai, que ces très très intéressant, ça c'est sûr ! Mais bon... Ça t'apportera un petit quelque chose de différent *(rire)* ! Bon ben c'est bien !

E54 : Eh bien je te remercie !

ENTRETIEN n°25

E1 : Pour commencer, comment pourriez-vous définir la notion d'évaluation de manière générale en orthophonie ?
O1 :C'est voir les capacités de l'enfant dans le domaine pour lequel il vient. Par exemple, pour le langage écrit, voir un petit peu sa conscience phonologique, après la lecture selon l'âge de l'enfant. Avec un enfant de CP, on ne verra pas les mêmes choses par exemple qu'avec un enfant de CE1. Pour moi, c'est voir un petit peu toutes les capacités donc moi je me suis fait des classeurs où j'ai recensé un petit peu âge par âge, ce que je pouvais leur présenter et je pioche là-dedans selon leur âge. Et puis bon après, si un enfant est en CP, début d'année ou fin d'année, je ne présenterai pas les mêmes choses. Donc c'est voir ce que l'enfant est capable de faire.

E2 : Et faites-vous une différence avec le terme de « bilan » ?
O2 : Eh bien le bilan pour moi, c'est plus, euh, allant avec toute son histoire d'enfant. Hein, évaluation pour moi, c'est vraiment que le langage écrit et puis le bilan c'est... par exemple quand les parents prennent rendez-vous pour un bilan, ou même l'histoire, les maladies qu'il a eues, etc. Voilà. Tout son contexte, on va dire, familial. Moi je comprends ça comme ça *(rire)*, je ne sais pas si c'est ça !

E3 : Donc finalement pour vous le bilan est plus large, il englobe l'évaluation mais aussi l'anamnèse...
O3 : Oui je pense *(rire)* !

E4 : Et est-ce qu'à l'issue d'un bilan vous dites que vous posez un diagnostic ou alors vous n'aimez pas ce terme et vous préférez parler de synthèse... ou d'autre chose ?
O4 : J'évite de parler de « diagnostic ». Je préfère laisser ça aux médecins ! Je ne l'emploie jamais. S'il fallait l'employer, je l'emploierai mais... Moi je ne dis même pas « synthèse », je dis : « le résultat de l'évaluation, du bilan met en avant ceci ». Le bilan pour lequel la personne vient parce que sinon... Mais « diagnostic », je ne l'emploie jamais *(rire)* ! Sauf si c'est une maladie neurologique mais ça ce n'est pas du domaine du langage écrit. Pour un enfant, non XX. Moi je dis plutôt les « troubles constatés ». Mais « diagnostic », non *(rire)* !

E5 : La Nomenclature Générale des Actes Professionnels stipule que les orthophonistes sont habilités à conduire des « rééducations des pathologies du langage écrit ». Comment pourriez-vous définir ce terme de « pathologies du langage écrit », qu'est-ce qu'il inclut pour vous ?
O5 : Je pense que ça serait, enfin pour moi il englobe toutes les difficultés que peut avoir un enfant face au langage écrit. Ça peut être aussi bien le lire que le comprendre, que l'écrit. Je pense que c'est le langage écrit sous ses trois aspects : lecture, compréhension, écriture.

E6 : D'accord. Et quels termes employez-vous pour les désigner ?
O6 : Ben en général ce sont les dyslexies, dysorthographies mais moi je ne l'emploie pas. Moi je dis « troubles du langage écrit » ou « troubles de la compréhension » ou « de la lecture ». Mais « dyslexie », « dysorthographie », je n'aime pas. Les gens tout de suite s'imaginent, s'il est dyslexique, parce qu'en plus il n'y en a pas des tonnes qui soient archi dyslexiques, moi je dois en avoir trois des vrais dyslexiques. Mais dès qu'on leur dit dyslexie, ils sont tous affolés. Je vois, il y a des mamans qui viennent pour des enfants de trois ans et qui me disent : « oh, il doit être dyslexique ! ». Je ne l'emploie jamais car je trouve que les médias l'ont vulgarisé et du coup, on met tout sous « dyslexie ». Mais bon, aux parents. Après dans mon bilan, dans mon compte-rendu écrit, si c'est vraiment une grosse dyslexie, là je le mets au médecin. Mais euh, aux parents, je ne le dis jamais, rarement ou alors j'attends que la rééducation avance. Je dis : « Oui, maintenant ça avance mais c'était quand même une grosse dyslexie ». Je ne le dis jamais au bilan parce que j'ai le souvenir d'un stage que j'avais fait où l'orthophoniste disait : « Oh ben c'est une dyslexie-dysorthographie mais ça se soigne bien, on fait une rééducation » et je voyais les parents se décomposer ! Alors je me suis dit que je ne ferai jamais ça ! J'avais dû voir trois bilans et les parents étaient effondrés quand elle leur annonçait ça ! Surtout, elle avait une façon de l'annoncer, comme ça, pfffou ! De façon abrupte ! Je me mets à la place des parents quand même *(rire)* ! Même s'il

ne faut pas leur voiler la face ni rien leur cacher, mais il y a peut-être d'autres façons de leur dire *(rire)* ! Au secours *(rire)* !

E7 : Connaissez-vous les termes de « troubles spécifiques » et « troubles secondaires » ou « troubles non spécifiques » ?
O7 : J'ai dû les entendre au cours de mes études mais je ne les emploie pas.

E8 : Et que vous évoquent-ils ? Pourriez-vous malgré tout essayer de les définir ?
O8 : « Troubles secondaires », ça doit être ce qui va entr... Enfin...Je ne sais pas, si l'enfant ne sait pas lire, ça va forcément entraîner des .. Il n'a pas envie de lire, je ne sais pas...Des fois, il y en a qui n'arrivent pas lire mais qui ont envie. Mais je pense que de manière générale, si l'enfant est mal à l'aise avec la lecture, il ne va pas spontanément lire tout seul. Je pense que ça doit être ça les « troubles secondaires ». L'attitude vis-à-vis des livres ...

E9 : De quels éléments avez-vous besoin pour poser un « diagnostic », même si vous n'employez pas le terme, de « pathologies du langage écrit » ?
O9 : Ben je...

E10 : Est-ce que vous diriez que vous faites quelque chose de l'ordre du quantitatif ou alors quelque chose de plus qualitatif ?
O10 : Plutôt...plutôt la qualité quand même, hein, de ce qu'il fait. Enfin, ça dépend parce qu'il y a des enfants, vous voyez les parents qui arrivent en disant : « Bon ben voilà, il confond tel son, tel son », ils montrent le cahier de l'école et puis on leur fait le bilan, ils savent qu'ils viennent pour ça, il y en a parfois qui arrivent à compenser. Alors il y en a pour lesquels on est obligé de faire la quantité aussi pour trouver quelque chose. Mais en général, moi je fais de la lecture de syllabes, de phrases, de mots, de petits textes, je leur pose des questions puis après je passe au langage écrit . Alors, selon l'âge qu'ils ont, j'adapte, hein, je fais des choses plus ou moins difficiles, plus ou moins longues. Un enfant de CP, il va écrire deux-trois syllabes, enfin des choses qu'il a déjà vues, je ne peux pas lui demander des choses qu'il ne connaît pas. Et puis après je fais écrire deux-trois mots. En CP, je ne leur fais pas écrire des phrases. Et en CE2, je leur fais une bonne dictée et puis des fois je leur fais écrire un petit texte, quelques lignes, pour voir un peu leur expression spontanée à eux. J'adapte en fait.

E11 : Et utilisez-vous des tests ?
O11 : Ben pas beaucoup. Si, j'ai le .... Oh je ne sais plus comment il s'appelle... Si, ça doit être l'Inizan : il y a des petits dessins comme ça dans un rectangle et puis il faut relier vers un cheval, papier et puis tout ça. J'ai celui-là, j'ai le CALE et puis des fois j'utilise l'Alouette. L'Alouette avec les assez grands parce que je trouve qu'il y a...« cordeau », ils lisent souvent « corbeau ». C'est pas systématique mais l'Alouette, je trouve que c'est un test qui est relativement bien. Parce que j'en ai pas alors j'ai fait ma petite sauce *(rire)* ! Je ne sais pas si c'est bien, mais bon, j'ai des résultats dans mes rééducations alors je me dis que, bon, je dois quand même voir ce qui ne va pas... Mais euh...par rapport au début, je vois que je fais quand même plus de choses dans le bilan. J'évolue. Parce qu'au début, je faisais pas... je pense plus par manque de temps que par manque de confiance, je ne testais pas du tout la conscience phonologique, pourtant on en avait parlé mais je ne savais pas comment faire. Maintenant, même avec des grands, je le fais beaucoup plus. Alors qu'avant, non. Parce que, je ne sais pas pourquoi, ça devait ou m'échapper, ou ...

E12 : Et comment vous en êtes vous aperçu ?
O12 : Ben en fait en en parlant avec ma collègue, en lisant dans les bouquins et puis j'ai eu une stagiaire, elle m'en a parlé, elle m'a dit : « oh, c'est important, ils nous disent que c'est important ! » et je me suis dit, oui, c'est vrai que moi je le fais après, pendant la rééducation, mais au bilan, je ne le faisais jamais. Finalement, je le fais un petit peu au bilan. Pas beaucoup, peut-être cinq minutes mais ça permet de situer XX. Je me rends compte qu'au moins ça aide à orienter la première séance. Et puis ça change, c'est plus facile, pour les enfants qui ont vraiment du mal à lire et écrire, de faire ça, pfff, c'est une bouffée de ...*(rire)* Ils ne sont pas dans leurs difficultés. Même s'ils ont du mal, je ne leur dis pas. Alors que quand ils lisent, ils voient bien qu'ils ânonnent ou pour écrire, ils se posent des questions ou alors ils mettent cinq

minutes pour écrire un mot alors que là, c'est plus facile. Ça fait un peu une petite récréation dans le ... *(rire)* dans la petite évaluation que je fais *(rire)*.

E13 : Alors maintenant, nous allons parler un peu de l'utilisation des outils d'évaluation c'est-à-dire des tests, des épreuves... Je vais vous proposer des réponses qui ont été obtenues au questionnaire, qui ne sont pas forcément les vôtres mais sur lesquelles vous aurez peut-être un avis à me donner, qui vous feront réagir.
O13 : D'accord !

E14 : 96% des orthophonistes répondants disent que ces outils servent à établir un diagnostic. Cependant, seuls 72% des répondants disent que ces outils servent à mesurer les performances de l'enfant. Donc ma question serait : à votre avis, quels autres renseignements que la mesure des performances peuvent apporter les tests pour aider au diagnostic ?
O14 : En plus des performances, s'ils apportent quelque chose ?

E15 : Oui. En quoi ils peuvent aider à poser un diagnostic si ce n'est en mesurant les performances...
O15 : Plein de choses ! Voir comment l'enfant se comporte vis-à-vis de ce qu'on lui propose. Et puis... Son comportement, voir s'il fait ça rapidement ou s'il est lent ou si c'est bâclé. Ça peut nous donner des indices. Il y a peut-être d'autres choses mais bon, comme ça...*(rire)* C'est sûr que ça amène d'autres choses ! On peut voir aussi son attitude, je ne vais pas dire "corporelle" mais...(*sonnerie du téléphone d'où interruption de l'enregistrement*). Je disais aussi son attitude, pas corporelle mais voir aussi comment il se tient, s'il est tout nerveux ou alors les coudes sur la table, à l'aise. Ça peut donner des indications sur ce qu'il ressent ou ce qu'il a envie de faire... Je pense par exemple aux enfants qui viennent pour la dysgraphie : on peut voir aussi s'il n'y a pas de syncinésies XX. Je pense qu'un enfant même qui a du mal en lecture et qui gesticule dans tous les sens, par rapport à un enfant qui ne bouge pas beaucoup...C'est que ça ne doit pas forcément lui plaire, il y a quelque chose ! X Donc oui, je pense que ça donne d'autres d'indications, oui.

E16 : Vous même, est-ce que ces outils vous aident à poser un diagnostic ?
O16 : Oui. Oui. Même si je ne les utilise pas tous *(rire)* et pas souvent mais je dirais oui.

E17 : Par ailleurs, 64% des personnes répondantes disent souvent respecter les consignes de passation des tests étalonnés. Est-ce votre cas et pourquoi ?
O17 : Ben comme je n'en utilise pas beaucoup, en général je les respecte. Ceux que j'utilise, je les respecte. Bon, pour l'Alouette, je sais que je regarde bien, je m'en occupe bien. Par contre, pour le CALE et l'Inizan, non.

E18 : Pour l'Alouette, pourquoi ça vous semble important de respecter les consignes de passation ?
O18 : Eh bien pour voir la vitesse de lecture surtout. Et puis le nombre de fautes. Mais avec les autres... Je ne sais même pas s'il y a des consignes. Je m'en sers et encore, je ne fais même pas tout : c'est dans l'Inizan, je crois, il y a plusieurs épreuves mais je ne fais pas tout passer, je pioche selon ce que je vois, comment il lit les syllabes par exemple, je me dis : « tiens, c'est peut-être ça » alors je m'adapte. Je ne fais jamais un test en entier.

E19 : Seuls 22% des répondants utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. Est-ce votre cas ?
O19 : Non ! *(rire)*

E20 : Et pourquoi ?
O20 : Ben à part pour l'Alouette où je regarde quand même, mais... Souvent je trouve que l'étalonnage, c'est par rapport... Ça donne un âge, un retard. Je trouve que j'arrive à le trouver toute seule. Il y a peut-être des fois où je le ferai mais... Je trouve qu'au cours d'un bilan, même si on prend une heure et demie, je trouve qu'on n'a pas le temps de tout faire. Et puis moi je garde les parents donc comptabiliser devant eux, je n'aime pas trop parce que ça fait tout de suite rapporté à une norme, enfin je n'aime pas le faire

devant eux, je ne le fais quasiment jamais. Sauf si, parce que je demande en général : « Est-ce que tu veux que ton papa ou ta maman reste avec nous ? », si l'enfant dit oui, les parents restent, si l'enfant dit non, je le garde tout seul, la maman n'assiste pas. A ce moment-là, je ne me permets pas plus de liberté mais si je fais un test avec un étalonnage, si je l'utilise, à ce moment-là, je le regarde.

E21 : Sinon, 53% des répondants disent qu'un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à une norme (donc obtenu aux tests) est le premier ou le deuxième élément incitant à proposer une prise en charge. Or, parmi ces orthophonistes, seuls 34% utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. Donc à votre avis, comment font les 66% restants pour déterminer un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à une norme sans tenir compte de l'étalonnage ?
O21 : Par l'expérience ! *(rire)*

E22 : Oui, vous pensez ?
O22 : Oui, je pense. Parce que moi au début, là je suis dans ma sixième année et je me sens beaucoup plus à l'aise. Au début, je ne gardais pas les parents. Ma collègue, elle, ne les garde pas. Mais maintenant, je les garde, je ne les fais plus sortir. Mais ça permettait, quand on débute, il y a moins de pression *(rire)* ! Parce que moi je préparais à l'avance, hein. Bon là si j'ai un bilan... Cet après-midi j'ai un bilan d'une petite qui est en CP, j'ai vu sa copine qui est dans la même classe la semaine dernière donc je sais ce qu'ils ont déjà vu donc là j'ai préparé. La semaine dernière, comme je ne savais rien, j'avais préparé des choses et puis après, par exemple la lecture des syllabes, l'écriture, je ne pouvais pas lui demander d'écrire des sons qu'elle ne connaissait pas. Donc je n'avais rien préparé alors là, la maman était repartie parce qu'elle me connaît, elle est allée faire ses courses. Mais d'habitude je ne sais pas alors je prépare tout à l'avance. Je faisais ça aussi au début mais là, je mettais vraiment les parents dehors, comme ça je prenais mon temps, je regardais bien et puis après je me disais : «Est-ce qu'il faut le prendre ? Est-ce qu'il ne faut pas le prendre ? » Mais maintenant, je ne me pose plus la question. Moi je pense que l'expérience, elle joue //. Parce que c'est vrai que dans toute profession, c'est comme ça : je pense qu'au début, on a besoin de repères pour savoir ce qu'il faut faire *(rire)* ! Et puis bon, je faisais deux collaborations au début, une ici et une à M., donc j'avais de l'aide ! Dès que j'avais le moindre souci, mes collègues m'aidaient parce que c'est quand même pas évident de commencer comme ça toute seule. C'est mieux d'avoir des collègues, au moins au début, quoi. Après bon... on arrive à se débrouiller !

E23 : Est-ce que vous pensez, comme 72% des répondants, qu'il y a des tranches d'âge difficiles à tester ?
O23 : Ben oui, tous les CP.

E24 : Et pourquoi ?
O24 : Eh bien, parce que tout dépend de la méthode qu'ils ont. S'ils ont une méthode globale, il faut bien qu'ils arrivent à un moment à passer à la phonétique, à savoir lire des syllabes et ce n'est pas évident. Il y en a qui y arrivent mais ceux qui n'y arrivent pas du tout... Et puis ça dépend aussi de la période dans l'année. Un enfant qui est en CP et qui vient à Noël, on ne va pas faire la même chose qu'à Pâques. Pour moi, c'est la période la plus difficile. Parce qu'après, en CE1, bon, on peut se dire qu'il y a encore des sons qu'il ne maîtrise pas encore correctement, c'est encore normal. Et puis après, une fois au CE2, bon ben là il doit tout maîtriser. Mais CP, je trouve que c'est plus difficile parce que quand on connaît la méthode, encore ça va, mais quand on ne la connaît pas... Moi, la petite que j'ai eue, c'était « Frisée à plat » (?), elle est bien mais je ne la connaissais pas. Heureusement, la maman comme je la connais, je lui avais demandé de m'amener tous les livres. Elle m'avait dit qu'elle n'aimait pas cette méthode mais je lui ai dit qu'elle était bien *(rire)* ! Donc je trouve que c'est là le plus dur le CP.

E25 : Et sinon, il n'y a pas d'autres tranches d'âge qui vous semblent difficiles à tester ?
O25 : Ben non, après non, ça va. Parce qu'après je m'en sors bien. Je ne veux pas dire qu'au CP je ne m'en sors pas, mais c'est plus...plus de travail et encore, c'est pas énorme ! De toutes façons il y a des choses qu'il faut faire quelle que soit la méthode : la discrimination auditive, les syllabes ou l'orientation dans l'espace. Je leur fais aussi le Reversal, barrer des formes différentes. Mais après pour les sons, XX. Donc je leur donne des petites choses qu'ils sont capables de faire tout seuls, je leur explique et puis en même temps je regarde le livre et puis je prépare des syllabes XX.

E26 : Concernant toujours les troubles développementaux du langage écrit, quels tests ou épreuves utilisez-vous et surtout, comment s'est fait votre choix ? Alors, vous m'avez déjà cité L'Inizan, le CALE, l'Alouette... Est-ce que vous en utilisez d'autres ?
O26 : Ben je prends le Reversal mais ce n'est pas... c'est pas vraiment du langage écrit. Non, sinon, c'est tout.

E27 : Et comment s'est fait votre choix ?
O27 : En fait, on me les avait présentés en cours et on nous les avait donnés. Et après quand j'ai vu les prix des tests... Je trouve que c'est plus intéressant de privilégier d'abord le matériel rééducatif parce qu'on fait quand même plus de rééducations que de bilans ! C'est mon avis et puis je me dis que, bon, j'arrive bien à m'en sortir. Mais j'aimerais, je me souviens, on nous en avait présenté un, c'était le BELEC je crois, et j'aimerais bien le revoir, enfin que déjà on nous le représente. Parce que ma petite stagiaire m'en a parlé, elle m'a dit qu'il était bien alors... Pour avoir vraiment quelque chose parce que à mon avis, on va y être obligé plus ou moins par la CPAM *(rire)* ! Mais autrement... c'est tout, non, je n'ai rien d'autre *(réfléchit)*. Enfin ma collègue, elle, elle en a plein donc s'il fallait... Et puis il y en a, je sais pourquoi je ne les utilise pas, je trouve qu'ils sont quand même vieillots. Franchement, l'Alouette je fais juste le texte, mais je sais qu'il y en a d'autres, c'est « Jeannot et Georges » je crois, quand je vois les dessins...Il ne faut quand même pas exagérer, ça fait années 60 ! Les enfants encore, mais les parents s'ils voient ça, ils doivent se dire : « eh ben dis donc, ils ne sont beaucoup évolués ! » Je trouve vraiment que c'est pas... Et puis les textes... Ah si, il y en a un dont j'ai oublié de vous parler ! La «curieuse Aventure » de... « Une curieuse Aventure ». Ça je fais lire systématiquement dès le CE1, avant 11 ans mais dès le CE1. Mais là pareil, je ne tiens pas compte de l'étalonnage. Je leur fais lire, je trouve que c'est une belle petite histoire et puis j'aime bien parce qu'ils affabulent souvent quand ils ne comprennent rien *(rire)* ! C'est l'idéal pour raconter n'importe quoi *(rire)* ! J'aime bien, je trouve que l'histoire est sympa et puis je la connais par cœur alors *(rire)*...

E28 : 96% des répondants au questionnaire disent utiliser comme outil d'examen un « mélange personnel ».
O28 : C'est ce que je fais !

E29 : Alors déjà, comment comprenez vous ce terme ? Qu'est-ce que c'est pour vous un « mélange personnel » ?
O29 : Ben je pense que c'est piocher un peu dans chaque test. Ou alors faire soi-même : moi je me suis fait une feuille avec des syllabes. Donc c'est d'abord des syllabes toutes simples puis un peu plus compliquées et puis des sons XX. Et puis après, c'est selon l'âge. Si un enfant de CP n'arrive pas à lire les on, les oin, je n'insiste pas XX. Et puis après, je vous dis, je pioche. Je fais ma petite sauce *(rire)* ! Mais je pense que ça c'est en fonction aussi de sa personnalité et puis de ce que l'on recherche. Normalement, on doit tous rechercher la même chose mais comment on se sent, si on est à l'aise ou pas vis-à-vis des tests, des tests ou de la partie du test. Parce que si on ne sait pas bien l'utiliser, il vaut mieux ne pas l'utiliser. Et puis bon, je trouve que si on veut vraiment bien faire un test, à mon avis ça prend un temps fou ! Pour tout dépouiller... Enfin, il y en a qui le font, hein, j'en connais qui le font. Mais je pense qu'il faut, enfin je ne dis pas qu'il faut être rigoureux parce que ce n'est pas non plus que de la rigueur, ça dépend, je ne sais pas. Je suis rigoureuse pourtant *(rire)* !

E30 : Et comment se fait votre interprétation des résultats à votre « mélange personnel » ? Est-ce que c'est une analyse plutôt qualitative ou plutôt quantitative ?
O30 : Plutôt qualitative. Enfin, je compte quand même le nombre d'erreurs. Par exemple dans les syllabes, si je vois qu'il confond quinze fois les (b) et les (d), je me dis bon, il vaut mieux l'aider. S'il ne les confond qu'une fois, je me dis que ce n'est qu'une petite erreur. Et si tous les sons qui peuvent être confondus, il les confond trois ou quatre fois, là je le prend en rééducation. Donc je regarde la qualité et puis la quantité, parce que c'est vrai qu'un enfant de CP, s'il se trompe une fois ou deux sur le b et le d, surtout si c'est entre Noël et Pâques, ça va. Surtout si pour le reste... En fait après je regarde si pour le Reversal il a tout juste, je vois s'il arrive quand même bien à repérer les signes écrits, et dans ce cas, s'il se trompe un peu pour le (b) et le (d), je ne le prend pas. Par contre, si au Reversal il se plante et que pour les (b) et les (d) il se plante aussi, là je me dis que je le prends. Donc je regarde plus la qualité mais la quantité, je compte quand même. Hein, je fais des petits bâtons, une confusion [f]/[v], allez hop. Et en

général je fais en sorte qu'ils ne voient pas trop, surtout avec les plus grands car quand ils voient qu'on écrit quelque chose, ils s'inquiètent ! Donc j'évite ! Ou alors je leur explique pour les rassurer.

E31 : Alors sinon, 36% des répondants disent se créer leurs propres outils d'évaluation. Est-ce que c'est aussi votre cas ?
O31 : Ben je m'en suis fait, maintenant je ne m'en fais plus parce que je trouve que le mien est pas mal. Enfin, je me suis créé, c'est un grand mot... Ce n'est pas... Je ne me suis pas fait un test, hein. Je me suis fait une feuille pour récapituler parce que je trouvais que la lecture de syllabes, c'est quand même important et il n'y en a pas des masses. Je me suis donc fait une feuille, c'est pas... Je me suis plutôt créé des outils de rééducation. Mais en bilan, non. A part la feuille de syllabes...

E32 : Et vous estimez que cet outil créé vous apporte plus d'informations dans le bilan...
O32 : Ben je trouvais, oui ! Oui. Au moins comme ça on fait tout lire d'un coup. Bon, on ne fait pas lire la page systématiquement XXX. Par rapport au début, je trouve que je jongle plus: avant, je faisais lecture, écriture, point. Maintenant, si je vois qu'ils ont du mal, je fais un petit peu de lecture, après on fait un peu d'écriture puis on voit la conscience phonologique, puis on revient à de la lecture. Comme ça je me dis que ça les fatigue moins et puis aussi, si on les fait lire qu'au début, il y a des enfants qui ont du mal à lire et pour lesquels les troubles se remarquent dans la durée. Si je ne les fais lire qu'au début, je ne vois rien, je passe à côté. Parce que souvent, c'est lié à la fatigue quand même. Les troubles apparaissent quand vraiment les enfants sont fatigués donc maintenant, je répartis. Je fais la même chose mais j'étale plus. Donc après, ma feuille, c'est pas...

E33 : Est-ce que pour vous cet outil d'évaluation que vous vous créez est un outil de mesure ?
O33 : Ben oui parce que je mesure ce qu'il est capable de lire. / Oui. Même si je ne me suis pas fait une échelle. Mais bon, de toutes façons j'en serais incapable. Je vois, il y a des enfants de CP, j'en reviens toujours au CP, il y en a à Noël qui lisent quasiment couramment et puis d'autres qui ont toujours du mal donc... Je ne mesure pas mais je me dis que ça me donne une idée, si je vois qu'en CP, enfin en CP, euh...même avec les grands de CE2, s'ils confondent, si à chaque fois qu'il y a une syllabe ils la confondent avec son homologue, je vais me poser des questions. Mais bon, je ne mesure pas, je ne fais pas, je ne sais pas dire : à tel âge, il y a tant de % qui font tant d'erreurs. J'en serais incapable. Je préfère laisser ça aux chercheurs *(rire)* !

E34 : 68% des répondants souhaiteraient que le domaine concernant le repérage et le dépistage des troubles du langage écrit soit développé dans le recherche. Est-ce votre cas ?
O34 : Oui, ça serait pas mal.

E35 : Et pourquoi justement vous estimez que ce serait bien ?
O35 : Ben peut-être pour aider aussi les enseignants. Parce qu'il y a des enseignants, moi sur M., je n'ai pas à me plaindre, ils envoient les enfants en difficulté chez l'orthophoniste. Ils arrivent à dépister parce qu'à force ils ont l'habitude. Ces enseignantes se rendent compte mais je pense que pour une toute jeune enseignante, c'est pas forcément évident. Moi je pense que ce serait pas mal. Sans faire une norme parce qu'après, si on dit, tiens à tel âge l'enfant il n'arrive pas à faire ça, hop, il va être catalogué. C'est pas bon non plus. Mais au moins pour donner un outil, je pense surtout pour la maîtresse. On a bien le ERTL4 pour les petits, alors pourquoi pas le même genre d'outil pour des plus grands. Mais bon, là je vois quand ils font leurs tests de CE2, ils ont pas mal de... Il y a une page avec des images sous lesquelles il y a par exemple écrit « chabeau » au lieu de « chapeau ». Il faut barrer si le mot est écrit correctement ou pas. Donc là, il y a beaucoup d'enfants qui passent à côté mais bon, je me dis est-ce qu'ils sont vraiment, est-ce qu'ils ont vraiment des difficultés ou pas ? Quand les maîtresses se rendent compte aux tests qu'ils ont fait beaucoup d'erreurs de ce type-là, elles nous les envoient. Mais ça ne veut pas dire forcément que l'enfant a des troubles. Il lit globalement, il ne va pas décomposer le mot parce que le test est quand même assez long. Je pense qu'il n'en a pas le temps. Mais bon, c'est déjà un début. Ça peut donner une piste et même, je trouve que dans tous les livres parascolaires qui commencent à se développer, on aborde pas mal ces choses-là. Par rapport au début, quand j'ai commencé à travailler, je trouve qu'il y a de plus en plus de monde qui s'intéresse à ça, je pense. Donc oui, ce serait bien ! Que les chercheurs cherchent *(rire)* !

E36 : Sinon, au travers des réponses au questionnaire, les termes de « activités métacognitives et métalangagières » apparaissaient mal connues par les répondants.
O36 : Oh oui, ben, alors là, c'est mon cas aussi *(rire)* !

E37 : Et vous avez déjà entendu parler ?
O37 : Oui, oh ben oui. Je trouve qu'une fois qu'on travaille, je ne sais pas pour mes collègues orthophonistes, mais il y a des termes comme ça que l'on n'emploie pas. Je ne sais pas, vous aviez combien de personnes qui ne savaient pas ?

E38: Je ne peux pas vous dire, je n'ai plus le chiffre en tête...
O38: A part, je dirais des orthophonistes, je ne vais pas donner de nom, mais qui font de la recherche, qui sont attirés par ça. Il y en a pas mal sur la région.

E39: Donc ces activités consisteraient à demander à l'enfant qu'est-ce que c'est que lire, à quoi ça sert et comment il fait, lui, pour lire. Utilisez-vous ce type d'activités lors d'un bilan de langage écrit ?
O39: Ben aux petits, oui je leur demande à quoi ça sert d'apprendre à lire. Mais comment ils font, non. Après, aux plus grands, je leur demande s'ils aiment lire ou pas. Parce que bon en général, même s'ils ont des difficultés, ils le savent quand même à quoi ça sert de lire. En CE1, CE2, ils se débrouillent quand même. C'est vrai que des fois, on dit, tu vois, lire ça sert à ça mais pas au bilan, peut-être plus en cours de rééducation.XXX on lit ensemble dans un livre ou alors je leur prête.XXX

E40: Concernant maintenant la prise en charge. À l'issue d'un bilan de langage écrit, vous arrive-t-il d'estimer qu'une prise en charge orthophonisque n'est pas nécessaire ?
O40: Oui.

E41: Et pour quelles raisons ?
O41: Eh bien si l'enfant ne confond rien, s'il réussit tout ce que je lui propose. Et puis bon souvent, il y a des parents qui viennent et qui se posent toujours des questions, pour voir comment est l'enfant. Mais oui, ça m'est déjà arrivé de ne pas prendre l'enfant en rééducation. S'il n'y a aucune confusion, s'il n'y a rien du tout... Bon, il y a des parents qui cherchent toujours, qui insistent. Je leur dis non, que s'il y a un contrôle, ils vont avoir des problèmes avec la Sécurité Sociale et moi en premier. Il y a quand même des parents angoissés ! On ne peut rien y faire *(rire)* !

E42 : Et vous arrivez toujours à convaincre les parents qu'il n'y a pas besoin de rééducation ?
O42 : Ben non, c'est pas évident mais si on leur montre qu'il n'a fait aucune faute, ou que comme faute, il a oublié un s... Si j'ai un enfant de CE2 qui met des s partout et qui en oublie un, il n'y a pas de quoi s'alarmer ! Donc j'en ai déjà vus que je n'ai pas pris en rééducation. Eh bien la petite de CP dont je vous ai parlé, j'ai dit à la maman : « on surveille ». J'ai déjà eu le grand frère en rééducation. Cette petite, elle est de la fin de l'année, elle est de novembre donc il y a encore quelques petites choses en lecture mais elle lit bien ! J'ai dit à la maman : « Je ne la prends pas. Vous surveillez et s'il le faut, je la revois dans 3-4 mois parce qu'elle se débrouille bien ». Oui donc m'arrive, heureusement *(rire)* ! Parce que sinon on travaillerait nuit et jour *(rire)* !

E43 : Est-ce qu'il y a des moments où vous hésitez, où vous ne savez pas vraiment si vous devez prendre l'enfant en rééducation ou pas ?
O43 : Eh bien quand j'hésite et que je vois que les parents sont angoissés ou quand j'hésite, et que je vois que les parents, ils n'en ont rien à faire, ils sont venus parce qu'on leur a dit de venir, je dis : « bon ben voilà, j'hésite. Alors si je vous dis de venir, est-ce que vous viendrez régulièrement ? » et puis je vois ce que les parents me disent. Ou quand vraiment j'hésite, je prends tout ce que j'ai fait et je vais voir ma collègue pour qu'elle me donne son avis.

E44 : Et qu'est-ce qui vous fait hésiter ?
O44 : Par exemple des enfants...je ne fais pas, CE1, CE2, il y a des sons comme les ail, les euil, fin de CE1, début de CE2, ils les revoient en CE2 ces graphies-là. Je me dis bon, ils savent les lire mais ils ne savent peut-être pas les écrire. Donc là j'hésite. S'il n'y a que ça... Je me dis bon, ils vont revoir ça au CE2

alors j'explique bien aux parents et je leur dis que si vraiment c'est difficile après, ils peuvent revenir me voir. Quand ce sont des règles d'usage... Face à la lecture, j'hésite rarement, je n'hésite quasiment pas. C'est plus face à l'écriture que j'hésite, quand c'est le langage écrit, enfin, le langage écrit, quand il écrit. Parce que bon, c'est pas... Les programmes on les connaît mais euh... Tout dépend, il y a des maîtresses qui sont en avance, il y en a d'autres qui sont en retard, on ne sait pas ce qu'ils ont fait en CE1. S'ils sont en CE2, ils ne viennent pas avec leurs cahiers de CE1 donc on ne sait pas ce qu'ils ont appris ! Donc je dirais, ouais, CE2 j'hésite. Enfin, si j'hésite, je vais voir ma collègue et je lui demande. Mais après, non. Si par exemple j'ai un enfant de CM2 qui ne maîtrise aucune règle d'usage, aucun accord n'est fait, je crois qu'il n'a pas appris ses règles de grammaire, au moins qu'il voit pourquoi il faut mettre un s. Au début ça je ne comprenais pas *(rire)* ! Je me disais, ce n'est pas de l'orthophonie donc je ne fais pas de la grammaire ! Je leur explique les liens entre les mots, je revois des petits accords de base, les homophones grammaticaux XXX.

E45 : Quand vous décidez de ne pas prendre en charge, quelles autres alternatives pouvaient vous êtes amenée à proposer aux parents ?
O45 : Eh bien, un suivi psychologique parce que des fois c'est plus un problème de, je ne vais pas dire un problème de concentration mais, si l'enfant a des soucis XXX. Je le propose quand je vois que les parents sont en demande de quelque chose. Parce qu'il y a des parents... ils viennent parce qu'on leur a dit de venir *(rire)*... Autrement...XXX. Des parents qui sont bien ouverts, ça va, mais des fois il y a des mamans qui sont pour et des papas qui ne veulent pas ! XXX Mais autrement, il y a des parents pour lesquels je me dis que ça ne sert à rien ! Sinon je dis : «écoutez, on se revoit dans six mois». Tout dépend de l'évolution de l'enfant. Si je ne les revois pas, c'est un fait pas que tout va bien en général *(rire)* ! Ce n'est pas que je ne veux pas les revoir *(rire)* !

E46 : Concernant maintenant le domaine plus large de l'évaluation professionnelle. Parmi les répondants au questionnaire,74 % connaissent l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé (l'ANAES). Qu'est-ce que vous la connaissez ?
O46 : Oui *(rire)* !

E47 : Et par quel biais ?
O47 : Eh bien je m'en souviens, on nous en avait parlé au cours de mes études. Sinon, dans le magazine l'Orthophoniste. Voilà, donc je la connais *(rire)* ! Je sais que ça existe *(rire)* !

E48 : Et êtes-vous au courant de ses indications concernant le langage écrit ?
O48 : Alors là non *(rire)* ! Enfin, ça fait un bout que je n'ai pas relu l'Orthophoniste. J'y suis abonnée, je leur reçois mais euh, j'avais d'autres choses à faire *(rire)* donc je ne l'ai pas lu depuis belle lurette ! Donc je les ai peut-être lus...

E49 : Sinon, en tant qu'orthophoniste libérale, vous avez dû recevoir une plaquette de l'Assurance-Maladie vous proposant de signer un « Contrat de Bonne Pratique ». En avez-vous pris connaissance et si oui, si vous pensez le signer ?
O49 : Oui. Je ne l'ai pas signé *(rire)* !

E50 : Et pourriez-vous me dire éventuellement ce que vous en pensez ?
O50 : Eh bien je pense que c'est pas mal... Mais bon, moi je ne l'ai pas signé. Parce que je ne sais pas où il est *(rire)* ! Ils m'ont déjà relancée deux fois alors j'ai dit : « oui, oui je vais le signer ! » mais je ne sais pas ce que j'en ai fait ! Parce que j'ai dû l'emmener chez moi et comme j'ai déménagé, je n'ai pas encore vidé tous les cartons donc *(rire)*...

E51 : Je voulais vous demander plus particulièrement dans ce contrat ce que vous pensez du fait d'évaluer l'impact d'une formation obligatoire sur la pratique professionnelle ?
O51 : C'est bien pour se remettre à niveau peut-être./ Mais euh... Moi je vois, je n'ai commencé à faire des formations que l'année dernière. Avant, je n'en faisais pas XXX. Peut-être apprendre à bien mettre en pratique ce qu'on a vu d'abord. Et encore, de toutes façons on ne maîtrise jamais tout, hein. Et j'ai commencé à en faire l'année dernière. Mais c'est vrai qu'il y a des domaines où je sens que je ne suis pas à l'aise. Le langage écrit, il y a des trucs que j'aimerais revoir. XXX. Donc une formation, oui, ça doit être

pas mal mais bon, de toutes façons, c'est difficile. Je vois, il y a même eu des formations là sur Metz, Nancy, Épinal, c'était sur le langage oral. Bon, il y en a une où j'ai pu m'inscrire mais l'autre, non, et pourtant j'ai renvoyé le bulletin dès comme je l'ai reçu. Bon, c'était gratuit donc je pense que c'est pour ça que c'était pris d'assaut. On verra l'année prochaine. Bon, c'était sur le langage oral.

E52 : 28 % des répondants souhaiteraient que se développent des évaluations des techniques de rééducation : est-ce votre cas ?
O52 : Bah, ça peut être bien et pas bien parce que, euh, parce que déjà chaque orthophoniste est différente. Donc un enfant peut se plaire avec une ortho et ne pas se plaire avec celle qui est de l'autre côté de la rue. Et euh, si on fait des évaluations sur les pratiques, ça va les normaliser un petit peu alors que, j'allais dire, c'est ce qui fait son charme. Une ortho peut être très rigoureuse, avoir une méthode très carrée et puis une autre qui est un peu plus... qui a des objectifs quand même. Tout dépend l'enfant, s'il s'adapte bien avec la rigoureuse ou la plus relax. Bon, ça peut être bien et pas bien. Oh oui, si tout le monde rééduque de la même façon ! Vous me direz, au moins *(rire)*, chacun aura ses clients ! Enfin, je ne sais pas mais euh , moi je pense, que c'est pas... Ça peut aider, si. Après ça va faire comme, je pense aux normes ISO 9001, ISO 9002, c'est un peu exagéré, quoi *(rire)*! On n'est pas des entreprises *(rire)*! C'est quand même le contact de qui... Je pense que si le contact ça se passe bien avec un enfant ou même avec un adulte, la rééducation a quand même plus de chances de bien se passer que si c'est à couteaux tirés dès le départ. Moi je vois ma collègue, j'ai déjà récupéré certains de ses patients et elle, elle en a récupéré des miens. Et on n'a pas eu de maux particuliers avec les parents, ni quoi que ce soit. Ça se passe pas bien, allez hop ! Et on ne manque pas de travail *(rire)* ! Donc je me dis que ça peut être bien en fait pour soi, pour savoir se placer, se dire voilà. Mais autrement, vis-à-vis du travail, non. Ça va normaliser, après ça va être, un enfant à 7 ans, qu'il sache faire ça, ça, ça. Alors non *(rire)* !

E53 : Seriez-vous favorable à une harmonisation du bilan de langage écrit ? et si oui, de quel ordre?
O53 : Ben, ça pourrait être pas mal ou alors donner des indications. Peut-être pas, toutes les orthos ne fassent pas le même bilan. Mais ça pourrait être bien, oui. Au moins donner une piste. Mais sans non plus pour obliger à faire telle chose, telle chose, telle chose parce que bon... Il faut qu'on sache les difficultés des enfants mais à l'école, ils sont déjà testés, ils doivent déjà suivre, ils doivent être dans la norme. Il y a des parents qui comparent par rapport aux copains. Alors si encore ici il faut qu'on les compare et les parents sont au courant qu'il y a un truc comme ça, ils vont dire... Ils sont déjà assez... *(rire)* ! Donc ça peut être bien pour donner des indications, vous pourriez faire ceci, tel petit truc, ou je ne sais pas, un enfant en CP, on peut lui faire faire ceci, faire ça. Ça, ça pourrait être pas mal. Mais on peut se le faire aussi. C'est vrai que ça peut être bien ne serait-ce que quand on débute, quand on ne sait pas parce que c'est vrai qu'on peut se poser des questions.

E54 : Concernant les recherches actuelles sur les troubles développementaux du langage écrit, vous tenez-vous un peu au courant ?
O54 : Ben je vous dis, quand je lis l'Orthophoniste. Mais comme ça fait une éternité que je ne l'ai pas lu... J'ai ma petite pile mais le soir en sortant du travail, des fois je n'ai pas forcément envie de lire ça *(rire)* ! Mais autrement, je lis toujours... Je me tiens au courant, ben si, quand même.

E55 : Et est-ce que ce que vous lisez fait évoluer votre pratique ?
O55 : Ben si, des fois ça me donne des idées. Mais bon, comme je vous dis l'Orthophoniste, ça fait longtemps que je ne l'ai pas regardé. Ou alors je lis, il y a un site, c'est orthomalin.com, de temps en temps je regarde. Bon, ce n'est pas comme orthophonistes.fr, c'est différent mais je trouve qu'il y a des petits trucs pas mal. Là je vois, je me suis imprimé, parce que j'ai une dame qui est venue qui a une tumeur au cerveau, il y avait une synthèse des différents types d'aphasies et puis je trouvais que c'était pas mal. Oui, il y a des petites choses sympa sur ce site. Il faut être abonné pour avoir accès aux fiches. Et puis c'est sympa, il y a des petits trucs biens, qui changent un peu. Bon je regarde ça, et puis sinon ma soeur est abonnée à l'autre, Ortho-Magazine. Mais comme je ne lis pas l'Orthophoniste, je ne lis pas celui-là non plus *(rire)* ! Et puis je suis allée au Festival Audiovisuel à Nancy. Voilà. Et puis j'ai fait une formation aussi sur le langage oral. Mais ça n'a rien à voir *(rire)* !

E56 : Estimez-vous qu'à l'heure actuelle la recherche répond à vos besoins ?
O56 : Eh bien des fois, je trouve que ça vole quand même un peu haut *(rire)* !

E57 : Alors vous trouvez que ça ne vous aide pas beaucoup ?
O57 : Si, ça peut être au niveau, peut-être pas intellectuel mais euh, savoir comment ça se passe dans le cerveau. Donc ça me sert quand même dans la pratique. Mais savoir que c'est tel neurone qui agit... Quand l'enfant est devant soi et qu'on voit qu'il a du mal, j'arrive pas faire le lien.

E58 : Que penseriez-vous de la création d'un pôle de recherche orthophonique ?
O58 : Je pense que ça serait bien, oui !

E59 : Qu'est-ce que vous pensez que ça pourrait apporter de plus par rapport à ce qu'il existe actuellement ? Je pense par exemple à l'UNADREO et ses équipes de recherche...
O59 : Ben, l'UNADREO ça marche avec des recherches, enfin des chercheurs, des linguistes... En orthophonie, ça pourrait peut-être plus s'axer, je ne vais pas dire sur la pratique mais... XXX mais ça pourrait donner des pistes. Dire tiens, tel orthophoniste, je fais ça (?) ou peut être des rencontres sur des thèmes particuliers. XXX enfin, moi je trouve. Là, la formation que j'ai faite, c'était par le syndicat de Moselle, il y avait 20 places mais ils ont eu du mal à remplir. Bon, il y avait 20 personnes mais une semaine encore avant, ils disaient qu'il y avait encore des places. Bon, c'était le week-end mais...XXX je pense que les formations faites par la Sécu, elles sont prises d'assaut parce qu'elles sont gratuites. Enfin, je suppose. Parce que ce sont les mêmes intervenants. Donc peut-être pour des rencontres professionnelles mais bon, comme chacun travaille dans son bureau... Moi, j'ai ma soeur alors ça va, il y a des trucs pour lesquels elle m'aide parce qu'en logique, je n'aime pas du tout ça mais j'en ai quand même. Bon de temps en temps, je l'appelle, elle m'aide *(rire)* ! Parce que vraiment je n'aime pas ! Je ne peux pas dire que je ne suis pas logique mais je n'aime pas, on ne choisit pas. Et puis bon, j'ai ma collègue à côté. Elle a eu son diplôme d'orthophoniste juste après moi. Donc quand il y a quelque chose qui ne va pas, on peut demander à quelqu'un. C'est vrai que ça peut dépanner, autrement que pour les réunions. Parce que là, on parle vraiment de la pratique. Mais administrative : la retraite, tout ça. Mais parler de la pratique, ce qu'on fait dans son bureau...

E60 : Bon eh bien voilà, j'ai terminé !
O60 : Eh bien c'est parfait ! On est bien à 10 minutes près ! L'orthophoniste avec qui vous avez rendez-vous après n'aura pas trop à vous attendre !

ENTRETIEN n°26

J'ai rencontré certaines difficultés dans la transcription de cet entretien car la pile de mon micro présentant des faiblesses, certains passages sont inaudibles. Il me manque donc certaines paroles, je les ai indiquées par ces signes : XXX.

E1: Pour commencer, je voudrais vous demander comment vous pourriez définir la notion d'évaluation en orthophonie?
O1:Ce que j'entends, c'est l'évaluation des personnes qui viennent nous voir et dans le même temps, l'évaluation des pratiques de l'orthophoniste. Cela concerne l'orthophoniste dans ses formations, ses modalités de pratique, ses modalités de fonctionnement.

E2:Et en ce qui concerne l'évaluation des patients, des personnes qui viennent vous voir, est-ce que vous faites une différence avec le terme de bilan ?
O2: Comment vous dire ? Le bilan pour moi c'est, c'est ce qu'on entendait dans la formation initiale. Le bilan pour moi ce serait l'ensemble des tests, tout ce qui est du testing. Alors que l'évaluation, c'est quelque chose qui est moins, qui est transversal. Alors que le bilan se serait dans l'autre sens. Dans l'évaluation il y a des termes d'observation, il y a aussi la prise en compte de toutes les notions qui interviennent dans un entretien, c'est-à-dire évidemment les réponses mais aussi tout ce qui passe dans les comportements, dans les attitudes entre les personnes, y compris le rôle qui est joué par l'orthophoniste : ses interventions, les manières dont elle pratique ses interventions, si elle intervient sous forme de questions... Tout ça, ça a une incidence sur ce qui se passe. Mais en soi, je trouve que c'est... Comme ce sont des termes que l'on utilise beaucoup, beaucoup, qui sont fort médiatisés, ils sont hyper définis. Je trouve que du coup, trop d'infos tue l'info, c'est un peu ça. Et je me retrouve dans ma pratique, dans le temps où j'accueille, dans les premières rencontres avec les patients, la famille, je ne me retrouve ni dans la définition du bilan ni dans la définition de l'évaluation. Parce que pour moi, c'est déjà un temps de travail, c'est-à-dire à la fois dans de l'observation et de la thérapeutique. Je pense que la manière dont on intervient, dont on se pose, dont on accueille, a des effets. Je ne crois pas du tout, ça me paraît même être... Je me demande pourquoi on continue à s'accrocher au fait qu'on puisse recevoir des personnes, qu'on puisse tester et que ce soit, que les résultats soient tout à fait objectifs, c'est-à-dire qu'on puisse mettre en catégories, en quartiles. Je pense que ça n'a d'intérêt que pour le moment présent, voilà. Euh, ça fait tellement longtemps que les uns et les autres, dans différents pays, tentent de montrer que ces situations de tests ont des particularités qu'il faut prendre en compte, je me demande toujours pourquoi, encore aujourd'hui, on tient à penser, à croire qu'ils ont une validité objective, moi je ne le crois pas. Je crois que ce qui fonctionne surtout, c'est.... Ce qui fait fonctionner la situation, c'est ce qui est dans la tête de l'enfant : les a priori, les manières de conduire un entretien, de prendre en compte un enfant dans, même quand on dit dans sa globalité, je ne sais pas si on sait exactement ce qu'est la globalité d'une personne mais un petit peu plus que son symptôme. Et euh, avec une position particulière par rapport au symptôme. Ce qui est vraiment dommageable, c'est que dans les bilans, ce qui est proposé en tests, on teste toujours du moins. Et moi je pense qu'on aurait tout intérêt à regarder plutôt du côté de la construction et non pas du côté du manque, du retard. Avoir cette position-là, parce qu'on l'a ensuite, il ne suffit pas seulement de le dire, il faut encore le penser, ça modifie la façon de procéder avec l'enfant.

E3 : Et à l'issue d'un bilan, est-ce que vous dites que vous posez un diagnostic ou alors vous ne m'aimez pas ce terme et du coup vous préférez par exemple parler de synthèse ?
O3: Moi je pense que notre profession a la maturité nécessaire pour... Oui, pour poser un diagnostic. Mais avec tout ce qui fait un diagnostic, c'est-à-dire porter une valeur au temps présent et c'est sur... Par exemple, on peut à un temps t dire du développement d'un enfant : il se situe à peu près à cet endroit-là.

E4: La Nomenclature Générale des Actes Professionnels...
O4: Ah pfffff !!! Moi je suis favorable à un acte unique ! Parce que moi je ne me sens pas différente, moins investie, quand j'accueille un enfant qui vient pour un problème d'articulation et un adulte qui vient pour un problème de langage lié à une pathologie neurologique. Moi je ne fais pas moins, je ne fais pas mieux *(rire)*... Je me dis mais comment c'est possible de penser une tarification, c'est comme si un symptôme demandait plus qu'un autre. Alors je suis OK au niveau du temps ! Voilà, ça oui. Que les choses se gèrent

en fonction du temps. On accueille une personne une demi-heure, ce n'est pas la même chose que d'accueillir trois quarts d'heure, une heure. Je pense qu'on ne peut pas travailler une demi-heure avec les adultes. C'est toujours plus. Et parfois certains enfants auraient besoin qu'on arrête au bout de 20 minutes. Je trouve que l'on devrait pouvoir moduler cela en fonction de ce qui se passe. Parce qu'il y a des enfants qui ont des troubles articulatoires qui mobilisent plus que d'autres troubles apparemment plus graves du langage oral. Moi je vois des enfants qui sont lourdement handicapés et parfois les problèmes de nasonnement, de raucité vocale demandent énormément de travail. Alors, depuis en plus qu'ils ont fragmenté la nomenclature, avant c'était quand même plus simple mais bon... Il y a aussi qu'on a travaillé pendant tellement longtemps d'une certaine manière, après il a fallu se réacclimater. Et je trouve que ça va toujours dans le même sens, quand on fragmente des pathologies, c'est toujours une façon de ne pas reconnaître une personne. Je trouve que c'est dommageable ça. Euh, par contre ce qui m'a paru positif, c'est la revalorisation du bilan. Parce que moi je vois de plus en plus les personnes en deux temps : un temps on se rencontre, on se parle, il y a un échange, j'essaye d'avoir une idée de la façon dont ça se passe entre eux, de la valeur du symptôme, de qui en souffre, qui le décrit, ça ça m'intéresse. Et dans un deuxième temps, je reçois les enfants ou les grands seuls pour pratiquer avec eux certaines épreuves que j'aime bien, qui me permettent un petit peu de cerner les degrés de développement et les secteurs qui sont mal investis. De voir un petit peu les choses à faire. Bon alors après, entre les deux rendez-vous, il y en a pour 1 h 30, deux heures, hein, on va dire plutôt deux heures. Après, vous connaissez la nouvelle architecture rédactionnelle du compte-rendu de bilan qui demande une bonne demi-heure, moi j'en suis là. Donc c'est un temps de travail très important ! Donc je trouve ça normal que ce soit payé en conséquence. Voilà. Mais je ne sais pas si j'ai répondu à votre question ?! Si,oh, vous vous débrouillerez *(rire)* !

E5: Donc cette nomenclature stipule que les orthophonistes sont habilités à conduire des « rééducations des pathologies du langage écrit ». Alors je voudrais savoir comment vous pourriez définir ce terme de «pathologies du langage écrit»? Qu'est-ce qu'il inclut pour vous ?
O5: Toutes les formes d'inadaptation à se représenter de façon symbolique. Voilà.

E6: Et quels termes employez-vous pour désigner ces « pathologies du langage écrit » ?
O6: Moi, je reste, j'en reste aux définitions conventionnelles c'est-à-dire, encore que je ne dise pas "dyslexie", "dysorthographie" parce que je trouve que c'est galvaudé par ce qu'on entend à l'extérieur, les associations de parents en difficulté, des médias, de la presse, moi je ne suis pas d'accord avec leurs définitions. Alors, en fait, je me retire. Moi j'ai une idée de ça mais je ne dis pas "dyslexie" parce que je ne veux pas faire de collusion avec ce qu'on perçoit de la définition à l'extérieur. Donc je suis un petit peu prudente et je dis "troubles spécifiques du langage écrit de type dyslexique, dysorthographique". Voilà. C'est une façon de m'arranger entre..., de faire un intermédiaire.

E7: Donc vous employez le terme de « troubles spécifiques ». Je voudrais savoir si vous connaissez également le terme de « troubles secondaires » ?
O7: Non, ça ne me dit rien du tout.

E8: Et comment pourriez-vous définir ce terme de « troubles spécifiques »?
O8: Alors, les « troubles spécifiques », moi je les... D'abord, c'est ce qui perdure, c'est ce qui, sans doute, appartient aux acquisitions habituelles dans les hésitations, les inversions,... L'imprécision. Et pour certains, ça dure, ça se fixe et ça se chronicise, ça devient chronique. Et moi là je dirais que c'est spécifique, c'est-à-dire que c'est spécifique d'une inadaptation scolaire, professionnelle et je pense aussi que ça ne peut se résoudre que dans une relation d'aide particulière. C'est comme si ça ne pouvait plus se compenser. Il y a des enfants qu'on sent, qui ont sans doute été en très grande difficulté au moment de l'apprentissage du langage écrit et ils ont des séquelles de ce moment-là, ce sont des enfants qui ont compensé, qui ont mis beaucoup, beaucoup d'énergie et de temps à essayer de construire ce système qui leur échappait complètement.

E9: Et alors comment pourriez-vous essayer de définir la notion de « troubles non spécifiques » ?
O9: Alors les « troubles non spécifiques » ? Je ne sais pas ce que ça veut dire. Peut-être que c'est alors plutôt du côté de l'immaturité ? Je dirais... Encore que dans les troubles spécifiques, moi j'y associe toujours une notion d'immaturité. Une immaturité perceptive, logique, instrumentale, comportementale du

style dépendance à l'adulte, que ce soit au niveau corporel, au niveau de la pensée, il y a quelque chose qui n'est pas suffisamment détaché. Donc il y a ça mais parfois il y a des enfants pour lesquels je trouve qu'ils ne vont pas trop mal, ils vont doucement, ils sont un petit peu lents mais je ne me fais pas de souci pour eux. Ça c'est vraiment quelque chose, ça c'est vraiment la clinique, cette manière de sentir que c'est particulier. Parce qu'il y a une conjoncture d'indices qui va vous aider à comprendre, oui, c'est comprendre et percevoir en même temps dans ce qui se dit. Les échanges, la manière dont l'un se plaint, etc. XX.

E10: Et sur quels éléments vous appuyez-vous principalement pour poser un diagnostic de « pathologies du langage écrit » ?
O10 : Euh, je m'appuie sur mes observations transversales. Ou sur..., je demande toujours aux enfants s'ils savent pourquoi ils viennent et ils en ont toujours une idée. Ensuite un échange, quelques épreuves, ça me donne des idées et puis je leur dis : « Bon ben voilà ce que je remarque. C'est vrai qu'il y a une indication d'orthophonie, je peux vous aider» mais je leur demande toujours ce qu'ils en pensent et je leur remets la décision.

E11: Concernant maintenant l'utilisation des outils d'évaluation. Je vais vous proposer certaines réponses qui ont été données au questionnaire et puis je vous demanderai votre avis, vos réactions.
O11: Alors les outils d'évaluation, ce sont les tests ?

E12: Les tests, les épreuves, les batteries, les échelles, enfin tous ces outils de mesure.
O12: D'accord!

E13: 96 % des répondants au questionnaire disent que ces outils servent à établir un diagnostic. Cependant, seuls 72 % des répondants disent que ses outils servent à mesurer les performances de l'enfant. Donc à votre avis, quels autres renseignements que la mesure des performances peuvent être apportés par ces outils ?
O13:C'est ce que ne testent pas les tests c'est-à-dire comment l'enfant fait pour intégrer, s'adapter, répondre à une consigne, quelle est la réaction en situation de test, qu'est-ce que ça mobilise. Parce qu'il y a des enfants qui peuvent être plutôt tranquilles avec le testing et puis il y en a d'autres qui ne supportent pas ça. Donc ils vont surtout activer des mécanismes de défense et vous n'en saurez rien de leurs performances. Ce sera déformé par tous les éléments... Les tests, ce n'est qu'une toute petite information donnée. C'est un leurre de penser qu'un test puisse donner une valeur absolue de capacités. Et en plus, moi je suis très étonnée, parce que j'ai participé l'année dernière à une formation au BELEC. Mais je n'ai rien trouvé de différent par rapport à ce qu'on m'a enseigné à l'école d'orthophonie. C'est-à-dire que ça prend en compte certains secteurs chez l'enfant et pas d'autres. Alors que lire et écrire, ça n'est pas que ça ! Alors je me dis, soit on veut savoir comment un enfant se débrouille avec des non-mots, mais moi ça ne m'apporte pas grand-chose, ça. Parce que quand un enfant apprend à lire, il n'apprend pas des non-mots. Parce que tout ce qu'il cherche à faire, c'est faire du sens avec son activité cognitive. Si l'enfant n'est pas dans cette recherche de sens, c'est une autre forme de pathologie. Et ça ne sera pas du tout mis en évidence par les tests ! // C'est intéressant de demander aux enfants ce qui s'est passé pour eux pendant le test. Leur dire : « tu as compris ce que tu as écrit ? ». Enfin, quand on dit « est-ce que tu as compris ? », on appuie sur un bouton. Plutôt leur demander s'ils leur restent une image, une représentation avec des mots adaptés à leur âge, sur ce qui vient de se passer.

E14: 64 % des répondants disent souvent respecter les consignes de passation des tests étalonnés. Alors est-ce votre cas?
O14: Oui, en général.

E15: Et pourquoi ?
O15: Ça me paraît évident car si vous modifiez la présentation, la présentation dans la manipulation... C'est aussi extrêmement... Ça en dit long sur la valeur d'un test, ça! Si vous modifiez quelque chose dans la présentation, si vous modifiez quelque chose dans la consigne orale, ça modifie les performances.

E16: Par exemple, 50 % des répondants disent fractionner les tests même si ça n'est pas prévu

dans les consignes de passation.
O16: Qu'est-ce que ça veut dire alors ?

E17: Ça veut dire que ces orthophonistes prennent une partie d'un test même si ça n'est pas prévu au niveau de l'étalonnage.
O17:Oh oui, ben moi je fractionne tout, alors là... C'est-à-dire... Enfin, on a un certain nombre de prototypes de bilans... Bon, moi à l'époque où j'étais étudiante, on prenait souvent Borel, Chassagny et d'autres. Moi j'utilise des épreuves de l'un ou de l'autre que j'aime. Voilà. J'aime travailler avec ces épreuves-là, ça me fait percevoir des éléments avec lesquels je travaille.

E18: Alors vous ne pouvez pas vous servir de l'étalonnage ?
O18: Non, je me laisse guider par mon sens clinique. Quand on a fait des tests, quand on a travaillé sous cette forme-là, assez rapidement on acquiert le sens des choses. C'est ce qu'on appelle le sens clinique.

E19: Alors justement, seuls 22 % des répondants au questionnaire utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. Est-ce votre cas ? Utilisez-vous l'étalonnage ?
O19: Non.

E20: Que pensez-vous de ce chiffre ?
O20: En même temps je suis très contente d'entendre ça parce que euh moi j'arrive à situer un enfant déjà au niveau de l'entretien, euh, au niveau de ce que les enseignants disent des enfants. Les enseignants, ils savent très bien les choses, j'ai rarement vu un enfant être orienté en orthophonie par un enseignant à tort. Donc on arrive assez rapidement au cours d'un entretien à dire un enfant est adapté, inadapté, très inadapté, en grande difficulté, vous voyez faire des catégories comme ça. Moi j'arrive à le situer comme ça et très vite je le situe de manière scolaire. Cet enfant-là, il n'a pas les acquis de son âge et de sa tranche d'âge scolaire, il est au cours moyen mais il a plutôt l'air de se reposer sur les acquis de cours élémentaire et pas du tout de cours moyen. Je trouve que c'est largement suffisant, moi, plutôt que de dire il est dans tel quartile. En tout cas, ce n'est pas ça qui nous fait travailler différemment. Donc ça veut dire que les unes et les autres travaillent aussi avec ce qui les a construits dans leur identité professionnelle.
22 %, ça doit être des jeunes orthophonistes ! Parce que je me dis ça ne dois pas être pareil. Parce que je ne fais pas non plus pareil moi. C'est-à-dire que quand on est juste rempli de théorie, forcément on craint de se laisser guider par ce que l'on perçoit, ce que l'on ressent. On nous a tellement appris qu'il faut avoir des quartiles, des centiles qu'on pense que c'est une absolue nécessité pour pouvoir faire un diagnostic. Après, on se dit, tiens, je l'avais senti... Parce qu'après, on a une chance inouïe nous, les personnes on les revoit et on les revoit longtemps et périodiquement, et au fil du temps, on apprend à essayer nos méthodes d'investigation. Les choses essentielles, elles apparaissent parfois au travers d'un travail, il y a quelque chose qui s'échange et on dit: «c'est ça ! ». C'est là où les choses ne sont pas assez précises, c'est ça qui ne lui permet pas de lire et ce n'est pas du tout le bilan, les tests qui vont nous permettre de le comprendre. Donc on a toutes les unes et les autres notre pratique, notre sens clinique, c'est ça qui va nous faire fonctionner. Moi j'ai eu, quand je suis sortie de l'école, j'ai été embauché, ça a été une de mes plus grandes expériences professionnelles, j'ai été embauchée dans un centre d'observation XX. Et toutes les jolies définitions, les théorisations sur les problèmes de lecture, écriture, acquisition du langage oral, eh bien c'est difficile de s'appuyer là-dessus parce que les enfants ont de tels troubles comportementaux, c'est pas les troubles qu'on voit dans notre travail XX. C'est votre sensibilité, vos limites, la manière dont vous gérer la distance aux autres, c'est avec ça qu'on travaille. Et une fois qu'on aura travaillé avec ça, on peut commencer à apprendre à lire et à écrire. Ça m'a fait beaucoup de mal, ça m'a déstabilisée parce qu'il y a de la violence, il y a des choses qu'on ne comprend pas, c'est dur à supporter mais ça m'a appris l'essentiel. Et quand j'ai commencé mon activité en libéral, il y a beaucoup de choses qui ne me faisaient plus peur. De travailler par exemple dans la salle d'attente. Parce qu'il y a des enfants qui n'arrivent pas à se détacher de leur maman. Il y a des enfants qui sont dans un tel état de troubles d'harmonisation de la personne qu'il n'y a rien qui peut passer pour le moment, ils ne peuvent pas encore avoir des jeux symboliques, ils ne peuvent pas encore... C'est le temps de l'avant. C'est bien pour cela qu'ils ne peuvent pas entrer dans le langage écrit. Et si on fait des activités symboliques, on va se casser la figure. Et eux n'avancent pas. Je crois que toutes les personnes qui viennent nous voir sont déjà dans le travail. Parce qu'elles ont déjà matérialisé votre cabinet, la salle d'attente, etc. XX. Ça c'est déjà dans la relation. Donc

moi ça m'a aidée, parce que tout ça, ça ne m'a pas fait peur et puis, c'est peut-être pour ça que je peux travailler avec des enfants prépsychotiques... Et je pense que ça fait partie de notre métier XXX.

E21: Et pensez-vous comme 72 % des répondants qu'il y a des tranches d'âge difficiles à tester ?
O21: Non... (*réfléchit encore*). Non. Ce n'est pas une question de tranche d'âge, c'est plutôt la nature de la personnalité. Ça n'a pas d'âge. Ça peut très bien se passer avec un enfant très jeune et puis, avec une personne âgée, on peut avoir plus de difficultés. Les capacités à supporter, les capacités à évoluer, la, ce qu'on appelle de manière un peu restrictive, la motivation, ça n'a pas d'âge. Ça je l'ai appris avec des personnes âgées [...] (*évocation d'un patient suivi à la suite d'accidents vasculaires cérébraux à répétition*). J'ai vu tellement de gros devenir maigres, de maigres devenir gros, d'enfants en grande difficulté... Moi j'ai la chance maintenant, les enfants que je suivais en maternelle sont devenus de jeunes adultes et j'ai parfois des nouvelles, c'est génial. Parce que des enfants pour lesquels je me disais : «oh là là, ils vont toujours avoir mal!» Eh bien je connais par exemple des jumeaux qui ont fait une école d'ingénieurs. Et puis d'autres qui avaient eu toutes les facilités s'en sortent moins bien dans leur vie de jeunes adultes XXX. Donc je ne pense pas que ce soit une question d'âge du tout. C'est autre chose. Je crois que c'est vraiment... C'est plus du côté du désir. Alors là, c'est une question plus du côté de la psychothérapie, si vous voulez. Je pense que c'est ça. Et on perçoit ça, chez les gens on le sent. J'ai rencontré des enfants en grande difficulté sociale XXX.

E22: Concernant toujours les troubles développementaux du langage écrit, quels tests ou épreuves utilisez-vous ? Et surtout, comment s'est fait votre choix ?
O22: Alors, j'utilise le même type d'épreuves depuis très longtemps. C'est resté attaché à la manière dont j'ai été formée. Donc j'utilise un mixte des épreuves Borel-Maisonny qui ont été revues, réétalonnées et le bilan de Chassagny où il y a des épreuves qui concernent... Moi je suis toujours attachée au langage oral: au niveau des structures, des capacités d'extension, au niveau du vocabulaire, la manière dont les enfants utilisent le langage dans la relation, ça c'est un indice. Autrement, les épreuves de mémorisation, perception, symbolisation, lecture à haute voix. Et puis la transcription écrite avec des phrases XXX.

E23: 96 % des répondants utilisent comme outil d'examen un « mélange personnel ». Comment comprenez-vous ce terme ?
O23: « Mélange personnel », j'imagine qu'elles font ce que j'ai fait, c'est-à-dire elles ont...elles se sont senties bien avec certaines épreuves et puis en les associant les unes aux autres, elles ont le sentiment d'avoir un, comment dire ? Une image, une représentation des difficultés.

E24: Vous utilisez aussi un « mélange personnel » ?
O24: Ben oui, c'est ce que je disais tout à l'heure [...]. Par exemple, j'ai vu travailler, quand je suis arrivée au centre d'observation, j'ai vu travailler une orthophoniste qui avait été formée en rééducation des dyslexies, c'était notre antique formation. Et elle, elle utilisait un test qui s'appelait «la dame de fée » (?). C'est une consigne où on demande un dessin à l'enfant. Et je trouve que ça apporte beaucoup d'éléments. Alors je ne sais pas du tout de quel bilan ça vient, ni qui en est l'auteur, j'ai vu qu'elle faisait ça et ça m'a énormément intéressée. Alors de temps en temps je l'utilise pour voir qu'est-ce que ça donne. Et ça correspond à des... C'est pareil, on peut entendre pourquoi il vient, percevoir un enfant. Quand je sens qu'il y a un décalage entre ce qui est dit et ce qui existe réellement, quand je sens qu'il y a un hiatus, alors là je court-circuite le langage, l'oral pour voir un petit peu comment ça s'organise avec un papier et un crayon. Et ça m'en dit plus sur l'authenticité du présent de l'enfant [...]. Quand j'ai le sentiment que ce qui se dit n'est pas ce qui se vit, je demande un dessin à l'enfant. Ça me permet de voir un petit peu où ils en sont au niveau de leur maturité.

E25: Et pourquoi préférez vous utiliser un « mélange personnel » plutôt que des tests existants en entier ?
O25: Parce que je trouve qu'ils sont tout à fait incomplets, euh, je pense même qu'ils ont tous les mêmes défauts. Oui. C'est-à-dire qu'ils testent tous certains secteurs de la pensée et... Même quand on a fait cette formation au BELEC, les unes et les autres on disait: « Mais enfin, les enfants ne répondent pas comme ça, ils ne font pas comme ça et s'ils ont un échec à cette épreuve-là, ça ne veut pas dire qu'ils ne peuvent pas lire! ». Il y a des liens de cause à effet qui sont très discutables. Mais je pense que c'est un trouble de l'interprétation des résultats. C'est dans l'articulation des réponses que l'on peut faire le plus de

liens et quand on cherche, on trouve. Parce quand on cherche quelque chose, on le trouve. Et si on cherche que dans un ... sur une piste, on est toujours dans la même direction, eh bien l'essentiel nous échappe complètement, parce que moi je pense que là où on a le plus d'informations, d'indices de réelles difficultés, de souffrances, etc., c'est dans le lien, dans l'articulation des réponses. C'est-à-dire, si vous avez un certain type de réponses dans un certain type d'épreuves, ce n'est pas ça qui vous donne, c'est pas ça qui aide à poser un diagnostic. Par contre, si vous avez différentes petites épreuves, la manière dont les choses s'organisent dans la concordance des résultats, dans l'hétérogénéité des réponses XX. En tout cas, ça ne nous donne pas suffisamment d'informations sur les pratiques rééducatives XXX.

E26 : 36% des orthophonistes se créent leurs propres outils d'évaluation. Est-ce votre cas ?
O26 : Euh oui, parce que je travaille en secteurs d'investigation. Pour que ça corresponde à quelque chose qui m'aide à avancer.

E27 : Et est-ce que ça vous convient qu'on parle d' « outils de mesure » pour désigner ces « créations personnelles » ?
O27 : Oui, oui parce que... Mais à condition de ne pas avoir, c'est toujours pareil. Oui, ça me permet de mesurer mais pas à mesurer dans la quantification, pas dans ce sens-là, c'est-à-dire de sentir, de mesurer ce qui est passé, pas passé, ce qui est organisé, ce qui est désorganisé, euh, de ce qui est fluide, pas fluide, plutôt en ces termes-là. C'est une mesure, il faudrait le dire, une mesure qualitative. C'est pour ça que je vous dis oui XXX.

E28 : Au travers des réponses au questionnaire, les termes de « activités métacognitives et métalangagières » apparaissaient mal connus par les orthophonistes ayant répondu au questionnaire. Les connaissez-vous ?
O28 : Ah oui !

E29 : Et pourriez-vous éventuellement les définir ?
O29 : Alors, le métalangage, c'est le langage sur du langage. Et la métacognition, ça serait le savoir sur ce qu'on sait, sur notre propre savoir.

E30 : Est-ce que vous utilisez ce type d'activités lors d'un bilan de troubles du langage écrit ? Est-ce que vous demandez par exemple à l'enfant ce que c'est que lire, à quoi ça sert et comment il fait pour lire ?
O30 : Non. Chez des adultes peut-être. Et encore, avec un objectif... Je sais que j'ai été amenée à le faire parce que j'avais une amie qui s'occupait d'un mémoire, qui était maître de mémoire et le sujet du mémoire était sur ce que pensaient, c'était à propos d'adultes cérébro-lésés avec des troubles du langage écrit, et on leur demandait aux adultes, comment ils faisaient pour lire, leurs stratégies d'évitement, etc. [...].Ca, ça vient toujours tout seul. Et c'est quand ça vient tout seul que c'est thérapeutique. Il y a des enfants qui vont dire : « Ah, on l'écrit comme ça ! Ah ben je croyais que... ».Voilà, là on fait travailler. Alors que si vous dites : « Qu'est-ce que tu croyais ? », ils se demandent ce que vous leur voulez ! Parce que bon, ça dépend de la personnalité XXX.

E31 : Concernant maintenant la prise en charge : est-ce qu'à l'issue d'un bilan de langage écrit, il vous arrive d'estimer qu'une prise en charge orthophonique n'est pas nécessaire ?
O31 : Oui !

E32 : Et dans quel(s) cas ?
O32 : Quand celui qui vient consulter me dit qu'il n'a pas besoin de moi.

E33 : Et avez vous parfois des hésitations à prendre en charge ?
O33 : Non parce que même si parfois, bon, tous ceux... Moi je n'ai jamais vu, enfin, j'exagère, si j'en ai vu. Mais en fait la demande était mal posée, c'est-à-dire ils venaient là parce que peut-être, on croit que, en orthographe,... Souvent, c'est des enfants très avancés au contraire et ils sont un peu inhibés, et puis au fil de l'entretien, on finit par mettre à jour la vraie raison de la consultation. C'était l'alibi XXX. Alors parfois, quand je pense que ça peut aider quelqu'un, lui faire du bien d'être en situation de test, donc je

fais un simulacre de test et puis je dis à l'enfant : « Eh bien tu vois, tu n'as pas besoin de venir, tu as bien répondu partout » XXX. Je dis alors aux parents qu'il n'y a pas d'indication d'orthophonie. Moi, je dis ce que j'observe XX. Mais ce qui est important, c'est ce qu'eux veulent faire de ça. Est-ce qu'ils veulent bien accepter leurs difficultés ? Est-ce qu'ils veulent être aidés ? C'est eux qui prennent la décision. Parce que même si vous, vous estimez qu'il y a besoin d'une prise en charge, S'ils n'ont pas envie, ils vont venir aux deux premiers rendez-vous, ils vont oublier dès le troisième et ils seront en retard au quatrième ! XX C'est un peu le bilan carrefour : les gens viennent et hop, on les réoriente sur la bonne voie, enfin, la bonne voie... Disons vers quelqu'un qui serait plus apte à les aider.

E34 : Alors justement, quelles alternatives pouvez-vous être amenée à proposer aux parents si vous estimez que la prise en charge orthophonique n'est pas nécessaire ?
O34 : Alors je peux conseiller une psychothérapie et de la psychomotricité. Bon alors là j'essaye de me mettre en rapport avec les collègues, savoir qui fait quoi, à quel moment, s'il est intéressant de faire deux rééducations à la fois ou pas. Moi je n'y suis pas favorable.

E35 : Alors, concernant maintenant le domaine de l'évaluation professionnelle...
O35 : Oui, ça c'est pour l'orthophoniste alors ! (*fait un petit bruit*) de l'autre côté !

E36 : Parmi les répondants au questionnaire, 74% connaissent L'Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé, l'ANAES. Est-ce votre cas ?
O36 : Oui.

E37 : Et par quel(s) biais ?
O37 : Alors, j'en ai entendu parler dans les réunions syndicales quand il y a eu toute cette réforme du bilan puisque l'ANAES donne des indications de bonne pratique. Et puis j'en ai entendu parler justement à l'IPERS[4] puisqu'on a signé un manifeste pour demander à ce que soient entendues toutes les pratiques orthophoniques. Il y a actuellement un lien qui se fait avec certains groupes de travaux de l'ANAES et de certaines associations professionnelles. Moi, je...On relisait avec ma collègue certaines indications de l'ANAES et je trouve que parfois dans la même phrase, il y a tout et son contraire XXX. Mais ce qu'on a pu constater avec mes collègues à propos des intervenants de l'ANAES, c'est qu'ils méconnaissent l'orthophonie. Ils sont très étonnés de ce qu'est la réalité de nos patients XX. Par exemple, ils étaient complètement sidérés qu'il n'y ait pas une CLISS par quartier. Ce sont des choses, des réalités de terrain comme ça, alors évidemment après... XX. C'est vrai qu'on a des pratiques très différentes. Le libéral, c'est particulier XXX.

E38 : Vous me dites que vous avez pris connaissance des indications de l'ANAES, je voudrais savoir si vous essayez d'en tenir compte ?
O38 : Bien sûr ! De toutes façons, je crois qu'il faut avoir de la lucidité, euh, ça fait partie, ces indications doivent être prises en compte dans le domaine conventionnel XX. Donc moi dans la mesure où j'ai signé une convention XXX. J'avoue que je n'arrive pas à comprendre, à traduire tout à fait clairement ces indications et j'ai besoin, là il va y avoir une réunion dans pas très longtemps, je vais y aller pour pouvoir en parler avec mes collègues, savoir comment elles comprennent ça. Moi, je ne sais toujours pas XX. Pour le moment, je me dis, est-ce qu'il me manque quelque chose *(rire)* ou bien est-ce que c'est ambigu et ça laisse le champ ouvert, ou au contraire c'est ambigu et ça ferme toutes les possibilités...

E39 : Donc oui, vous avez reçu de l'Assurance-Maladie un « Contrat de Bonne Pratique »...
O39 : Il est là (*dit-elle en me le montrant, bien en évidence sur son bureau*).Tout près de moi (*sourire*).

E40 : Alors justement, j'aimerais que vous me disiez ce que vous en pensez.
O40 : Eh bien comme je vous disais, je ne comprends pas, je vous parle de ça. Donc depuis, parce qu'on a été recontacté par la Caisse évidemment: « vous ne l'avez pas signé, pourquoi, comment » XX. « Mais vous avez des problèmes avec le bilan ? », « ben non, je n'ai pas de problèmes avec le bilan. » X. J'attends de voir les uns les autres pour savoir parce que je pense aussi qu'on est une petite profession et qu'il faut essayer de faire les choses de façon consensuelle. Donc je me dis aussi si majoritairement ma

[4] Institut Pédagogique d'Enseignement et de Recherche Scientifique, dirigé par C. Chassagny.

profession signe ce contrat, je le signerai. Il faut d'abord être orthophoniste en libéral, conventionnée, etc. et ensuite...

E41 : Qu'est-ce que vous pensez plus précisément dans ce contrat du fait d'évaluer l'impact d'une formation obligatoire sur la pratique professionnelle ?
O41 : C'est casse-pieds et je trouve que c'est in-fan-ti-lisant, voilà. Je me dis qu'il est évident, en tout cas pour moi, le fait de faire une formation, un stage, de rencontrer des collègues, ça nous fait tous avancer. C'est vraiment faire abstraction de la manière dont on vit, dont on avance, dont on évolue, etc. Le fait de travailler avec moi ce matin, vous allez partir, vous serez un petit peu changée. Et moi je serai un petit peu changée aussi car au travers de vos questions, je suis obligée de recadrer, de repréciser par les mots, etc. C'est comme ça qu'on fait notre chemin les uns les autres. Donc il est évident pour moi que, moi j'ai fait la formation BELEC l'année dernière pour répondre à toutes ces demandes de modification un petit peu de nos pratiques, par curiosité aussi. Mais sur le fond, j'en avais pas besoin : moi mon bilan, je le fais, depuis trente ans que je travaille... Mais j'avais envie de comprendre, j'avais besoin de remettre des choses à plat, etc. Sur le fond, j'ai été un petit peu déçue parce qu'il m'a semblé que ce n'était pas de grandes nouveautés par rapport à ce qu'on a fait il y a vingt ans à Lilles donc je me dis autant d'énergie pour si peu de XX, ça m'attriste toujours. Mais au moins j'ai à nouveau regardé des cliniques qui n'étaient pas les miennes, j'ai regardé ces histoires de mots, de non-mots qui évidemment préoccupent, enfin à un moment donné on se pose toujours ces questions-là, quelle est la validité de son travail ? Ça m'a réinterrogée. Et puis j'ai rencontré des orthophonistes d'autres régions. Ca, ça a mûri ma réflexion, évidemment ça a eu un impact sur la suite de mon travail. Maintenant, c'est toujours pareil, comment évaluer cela ? Quelle est l'utilité d'une évaluation mesurée, précise, etc. ? Alors si on me demande si j'utilise le BELEC en totalité, je dis non. Ça ne me paraît pas intéressant. Par contre, j'utilise parfois certaines planches du BELEC. Voilà. Donc c'est un plus dans ma pratique.

E42 : Par ailleurs, 28% des répondants au questionnaire souhaiteraient que se développent des évaluations des techniques de rééducation. Qu'en pensez-vous ?
O42 : Ben évidemment. Mais c'est pas en terme d'évaluation. Je crois qu'il faudrait essayer, et c'est urgent, qu'on puisse accéder enfin à la recherche ! Moi, ça fait quinze ans que je travaille avec l'IPERS et ça fait quinze ans qu'on fait des choses comme ça, c'est-à-dire qu'on se retrouve et on se dit : « Alors voilà, avec tel enfant j'ai des difficultés parce que voilà ce que j'observe, je lui présente, il me répond, etc. Et j'ai le sentiment que ça n'avance pas, aidez-moi ! Qu'est-ce que vous en pensez ? Qu'est-ce que vous feriez ? ». Voilà, c'est ça pour moi évaluer, c'est pas dire : « ça c'est bien, ça c'est pas bien, ça c'est catégorie V, ça c'est catégorie IV », on s'en moque ! C'est pas ça qui fait avancer. Parce que chaque avancée est individuelle. Quand on aura compris qu'on ne peut pas uniformiser les prises en charge, c'est-à-dire dire : pour tel type de pathologie, il faut faire tel type d'intervention et on obtiendra tel type de résultat. Si c'était le cas, on le saurait ! Par contre, dans les échanges comme ça, quand on peut entendre, prendre conscience de différents modes d'intervention, de compréhension, d'interactions entre les uns et les autres, ça ça fait avancer ! Et ça ça mériterait qu'on l'écrive et qu'on le théorise, voilà X.

E43 : Et seriez-vous favorable à une harmonisation du bilan ?
O43 : Oh non ! Non, parce qu'à nouveau, je crois qu'il est important qu'on garde cette originalité, c'est notre in-di-vi-du-alité. En même temps, c'est notre originalité d'orthophoniste. Non, ça voudrait dire qu'un patient pourrait aller chez n'importe quel orthophoniste, il trouverait la même chose !

E44 : Concernant maintenant les recherches actuelles sur le langage écrit, estimez-vous qu'à l'heure actuelle la recherche répond à vos besoins ?
O44 : Moi, c'est un travail qui m'occupe depuis de très nombreuses années. Les articles que j'ai écrits XXX. Alors bon, chacun cherche dans des domaines différents. Mais je crois qu'on peut se parler. Il y a des équipes qui sont... J'avais rencontré une équipe de Lyon dans laquelle travaillaient des neurologues, des psychanalystes, des orthophonistes et c'était très intéressant comme travail!

E45 : Et que penseriez-vous de la création d'un pôle de recherche orthophonique ?
O45 : Ah ben oui ! Moi, si j'ai envie de me battre, c'est pour ça.

E46 : Et que pensez-vous que ça pourrait apporter de plus par rapport à ce qu'il existe actuellement ?
O46 : La di-ver-si-té, di-ver-si-fi-ca-tion ! Je pense que ceux qui ont validité de chercheurs sont les cliniciens. Or la plupart de ce qui est reconnu, entendu, ça reste de la recherche théorique. Je pense qu'on a un potentiel énorme, énorme de...dans la collecte d'informations, parce qu'on a une chance inouïe, c'est de rencontrer des personnes pendant de très longs mois, parfois produit quelques années, de façon hebdomadaire [...] (*évocation d'un enfant sourd suivi depuis l'âge de deux ans et demi jusqu'à dix-huit ans*) C'est la personne qui m'a le plus appris parce que j'ai pu voir sa pensée s'élaborer. Parce que j'ai pu aller d'un bout à l'autre de ce chemin-là avec lui.

E47 : Finalement, vous dites que chaque orthophoniste travaillant dans son coin fait de la recherche à sa manière...
O47 : Bien sûr, bien sûr ! Oui, oui. Si vous voulez, dans la somme d'expériences diverses XX. Si on pouvait écrire, faire des liens, mettre un déroulement, théoriser XX. Moi ce qui m'agace, et je lutte contre ça, mais c'est peut-être un problème personnel, quand on dit le retard de langage, la dyslexie, moi je ne comprends pas. Moi j'ai rencontré des enfants, qui avaient DES retards, je n'ai jamais eu deux retards identiques, jamais, jamais ! Parfois on voit des enfants, on dit tiens, c'est le même profil d'enfant, ça oui. Mais chacun fait autrement avec son problème. Il y en a qui ont des vies, on se dit mais comment ils ont fait pour se sortir de tout ça ? Où ont-ils été chercher la flamme ? Et puis XXX. Il y en a avec lesquels on se dit « oh là là ! » et puis hop, ils progressent, ça avance tout seul de semaines en semaines XX. En même temps, c'est un métier génial ! Moi je ne me suis jamais ennuyée, je n'ai jamais eu l'impression de faire les mêmes choses, jamais, jamais, jamais ! Bon, c'est usant, rabotant parce que ça demande d'être toujours très présent et de plus en plus présent parce qu'après on a acquis des exigences par rapport à soi-même. Et toujours créatif. Ne pas se dire : « Lui, il a un problème de machin alors on va faire tel truc ». C'est pas de l'orthophonie ça, c'est de la pédagogie.

E48 : Bon ben voilà, j'en ai terminé avec mes questions !
O48 : Vous avez fini ? Bon ben très bien ! Oh ben c'est super, ça fait une heure tout pile !

E49 : Eh bien je vous remercie d'avoir bien voulu répondre à mes questions !

ENTRETIEN n°27

E1 : Pour commencer, je voudrais te demander comment tu pourrais définir la notion d'évaluation, de manière générale, en orthophonie ?
O1 : *(rire)* Euh, pfff.../ Par rapport à ma pratique, à la façon dont je le ressens ?

E2 : Oui.
O2 : Je trouve que c'est jamais très positif, en fait, un bilan parce qu'on voit le gamin une heure, des fois moins, et en général on se rend rapidement compte qu'on s'est trompé parce que voilà, c'est la première fois qu'il nous voit, il est toujours un peu tendu, il dit des fois des bêtises et puis, et puis nous on a une première approche qui est parfois tout à fait à côté de la plaque. On peut dire par exemple qu'un enfant, on le soupçonne d'avoir un retard intellectuel alors que pas du tout, des choses comme ça. Donc c'est vrai que moi je n'aime pas trop donner mon avis à la fin du bilan *(rire)* mais bon, je n'ai pas le choix, je suis obligée ! Et je suis toujours gênée, par exemple quand je ne prends pas un enfant en rééducation, j'ai toujours peur, je me demande si j'ai vraiment bien fait ou est-ce que j'aurais dû le prendre quand même au cas où il y aurait des trucs que je n'aurais pas vus, enfin, tu vois. Voilà. Donc pour moi l'évaluation, c'est vraiment un moment où on voit un gamin et où on a toutes les chances de se tromper quand même. Moi j'essaie de faire le tour mais je n'ai pas toujours le temps, ça dépend si l'enfant est lent ou pas. Et voilà, c'est un truc... Bon, c'est sympa, j'aime bien faire des bilans mais c'est un peu la panique des fois, quoi, ça dépend des enfants en fait. Bon, il y en a pour qui on ne se trompe pas, hein, on a tout de suite bon mais...

E3 : Et l'évaluation pour toi, ça consiste à faire quoi ?
O3 : Euh, ben euh, moi j'applique le truc tout bête, hein, je fais une anamnèse, je discute avec les parents, après avec les enfants je fais un bilan. Ben, en matière de langage écrit, je fais lecture, écriture, une petite épreuve de logique en général, euh, repérages dans l'espace, dans le temps, enfin j'essaye de faire un peu le tour de ce qui existe. Parfois le langage oral, ça dépend comment je les ressens, enfin, évidemment je me base surtout sur lecture et écriture, quoi.

E4 : D'accord. Et est-ce que tu fais une différence entre « évaluation » et «bilan» ?
O4 : / Ben non... Sauf que « bilan » à la limite, je dirais que c'est la première fois que tu vois le gamin alors que « évaluation », c'est peut-être plus dans le temps parce que justement, la première fois tu ne t'es pas forcément fait une idée très précise. Mais bon, non, pour moi c'est pareil.

E5 : Sinon, est-ce qu'à l'issue d'un bilan, ou d'une évaluation, tu dis que tu poses un diagnostic ou alors tu n'aimes pas ce terme et tu préfères parler de synthèse ou... ?
O5 : *(rire)* Oui, je n'aime pas trop ça parce que de toute façon moi je respecte beaucoup les médecins, je sais qu'ils aiment bien qu'on les respecte de toute façon, qu'on ne marche pas sur leurs plates-bandes, en plus moi je travaille avec des médecins. Et le terme de « diagnostic orthophonique », je trouve ça un peu pompeux donc non, je n'aime pas trop. D'ailleurs, je ne le mets pas dans mes comptes-rendus de bilan, je dis : « je mets en évidence tel trouble, tel trouble ». Et pour parler de «dyslexie », ça me prend parfois des mois à dire le mot « dyslexie » à des parents ! Sauf vraiment quand c'est flagrant. Mais sinon, je suis très très prudente avec ça.

E6 : Alors justement, la Nomenclature Générale des Actes Professionnels stipule que les orthophonistes sont habilités à conduire des « rééducations des pathologies du langage écrit». Donc je voudrais savoir qu'est-ce que tu entends par « pathologies du langage écrit » ?
O6 : Moi je trouve que c'est très bien ce terme-là *(rire)* ! Ça m'arrange beaucoup parce que justement, ben jusqu'à présent, avec l'ancienne nomenclature, on n'avait pas ça, donc on était obligé de dire « dyslexie ». Donc moi souvent je mettais « troubles d'apprentissage du langage écrit », « troubles de l'acquisition », « troubles de la lecture ». « Dyslexie » pour moi c'est tellement restreint par rapport à tout ce qui existe comme pathologies du langage écrit justement que, je n'aime pas ça, et à la limite, maintenant que ça fait un peu plus longtemps que je travaille, je le dis peut-être plus facilement parce que je pense que ça parle peut-être plus aux parents ou aux enseignants, que de dire : « c'est pas de la dyslexie mais... ». Donc je le dis peut-être plus. Mais en plus, moi j'ai eu la chance, ou la malchance, je ne sais pas, dans mes tout

débuts d'orthophoniste, de toucher deux gamins que j'ai récupérés d'une collaboration de quelqu'un d'autre, deux grands qui avaient bien 10 ans, qui sont tous les deux des dyslexiques comme tu en vois un tous les 10 ans ! Moi, j'en ai deux d'un coup, et du coup, je me suis tout de suite fait une idée de la dyslexie comme un truc très très grave et après, tous les enfants me paraissaient non dyslexiques, parce que j'en avais deux qui étaient vraiment des cas d'école ! Mais bon, maintenant je pondère peut-être un peu plus et du coup j'en parle peut-être un peu plus facilement. Mais c'est quasiment des aphasiques, enfin des agraphiques, tu vois, tu sens qu'il y a une vraie impossibilité à entrer dans l'écrit et donc, pour moi c'était ça la dyslexie. Bon maintenant, j'ai un peu évolué par rapport à ça mais c'est vrai que... Je ne sais plus du tout où j'en étais *(rire)* ! C'était quoi la question ?

E7 : Les « pathologies du langage écrit »...
O7 : Voilà ! Bon je trouve que c'est très bien parce que ça permet de tout mettre dedans, c'est fourre-tout et puis... Donc je le mets, ça, dans mes comptes-rendus de bilan, je mets « pathologies du langage écrit » et puis après j'explique. Et c'est rare que dans un compte-rendu de bilan je précise «dyslexie - dysorthographie », je ne le mets parfois mais ce n'est pas très fréquent. Il faut vraiment que... Parce que, pfff, c'est pareil, moi je trouve que c'est, c'est difficile comme on sait que la dyslexie c'est plutôt un diagnostic par élimination, si le gamin n'a pas été vu par un neuropsy, machin, etc., je trouve que c'est un peu gênant que nous on dise: « ben oui, il est dyslexique » alors que peut-être d'autres gens n'auraient pas la même opinion. Bon voilà. Mais je le dis parfois, hein. Mais c'est rare. «Troubles de l'apprentissage du langage écrit », c'est très très bien, « pathologies du langage écrit », voilà, parfait ! Je mets tout dedans, moi, ça m'arrange !

E8 : Sinon, est-ce que tu connais les termes de « troubles spécifiques » et « troubles secondaires » ou « troubles non spécifiques » ?
O8 : / Alors là...

E9 : Tu les as déjà entendus ?
O9 : Ben « troubles spécifiques du langage écrit », j'ai déjà entendu mais je ne savais pas qu'il existait un terme « troubles secondaires ». C'est quoi alors ?

E10 : « Troubles secondaires », ce sont les « troubles non spécifiques » !
O10 : C'est vrai que « troubles spécifiques », c'est souvent utilisé dans la littérature mais...

E11 : Qu'est-ce que c'est pour toi alors les « troubles spécifiques » ?
O11 : Eh bien qu'effectivement c'est lié à ce qu'on rencontre souvent dans la dyslexie, genre la discrimination auditive, la discrimination visuelle, les confusions, les inversions, après des difficultés de morphosyntaxe. Donc après, ce qui est non spécifique, du coup... Je ne sais pas *(rire)* !

E12 : Alors sinon, de quels éléments as-tu besoin pour poser un diagnostic, enfin, pour dire qu'il y a une « pathologie du langage écrit » ? Sur quoi tu te bases essentiellement ?
O12 : Alors... De toute façon, moi je fais systématiquement une dictée de syllabes et une dictée de phrases et puis la lecture de syllabes aussi, et, tu sais, c'est le tableau, enfin je pense que, du coup, tu as dû étudier tous les bilans qui existent *(rire)*, le tableau de... Ça doit être Inizan, où il y a des syllabes : (gar)/(gra), (pil)/(pli), etc.. Donc je pense que tu vois ?

E13 : Oui, je vois.
O13 : Voilà. Il y a beaucoup de confusions auditives et visuelles dont ça permet déjà de faire, et puis d'inversions, un bon tri. Plus un petit texte avec des questions donc... Donc je fais ça et après ça dépend des enfants en fait, il y a des gamins avec qui je me cantonne à ça. En général, je fais toujours une épreuve de logique quand même pour voir où ils en sont. Le Reversal Test quand ils sont petits aussi, pour voir s'il y a vraiment des troubles de la discrimination visuelle ou si c'est limité aux (b) et (d), s'il n'y a rien... Mais aux plus grands, je le fais rarement. Mais par contre, même s'ils sont au lycée, je fais une dictée de syllabes, quoi, parce que j'ai eu vraiment des surprises... Et c'est surtout là-dessus, en fait, que je me base, sur... Bon, ce qui m'alerte vraiment forcément, ce sont les confusions visuelles, auditives et les inversions, ça c'est vraiment le grand classique. Après, je peux prendre un gamin en traitement parce qu'il fait énormément de fautes de grammaire et que là, ça devient vraiment trop. Tu vois, au début, tu as

du mal à savoir si c'est trop scolaire, enfin, si ça relève de la dyslexie ou si c'est plutôt, enfin, de la dysorthographie, ou si c'est plutôt des enfants qui suivent pas à l'école ou qui sont un peu en retard, ou qui s'en fichent mais c'est vrai que...

E14 : Et comment tu fais pour faire la distinction finalement ?
O14 : Ben je te dis, des fois je me dis : « est-ce que tu t'es pas gourrée ? » *(rire)* ! Bon, ça dépend aussi de la demande. Souvent, ce que je fais, c'est que je dis aux parents : « voilà ce que moi j'en pense. Ça ne relève pas forcément de l'orthophonie mais si vous voulez qu'on passe 10-15 séances pour l'aider un peu, on peut ». Je leur laisse un peu le choix en fait. Ça dépend un petit peu... Ça m'est arrivé aussi, par exemple j'ai eu un jeune, un petit garçon en fait, qui m'a fait un truc, c'était assez hallucinant, il n'avait aucune notion d'orthographe lexicale, il n'avait pas de lexique orthographique. Mais il n'était pas très grand, il devait être en CE2, un truc comme ça, donc c'est vrai qu'il n'était pas en avance. Et celui-là, j'ai regretté de ne pas l'avoir pris en rééducation, tu vois, ça m'a travaillé, après je me suis dit que j'aurais peut-être dû le prendre... Mais sur le coup, ce que j'ai dit aux parents, c'est que ce que j'allais lui faire faire, c'était vraiment du travail qu'il pouvait faire à la maison et que vues les difficultés qu'il avait, en plus j'allais le faire venir deux ou trois fois par semaine, donc ça allait être quand même assez lourd. Donc je leur ai dit qu'ils pouvaient travailler à la maison, avec un dictionnaire, en travaillant sur les... Tu vois, j'ai expliqué un peu ce qu'ils pouvaient faire et puis s'ils avaient envie de revenir parce que ça ne marchait pas, ils pouvaient, quoi. Mais après, je me suis dit : « non, mais tu aurais dû le prendre, il avait quand même vraiment... ». C'était vraiment la dyslexie, tu sais, dyséidétique, il n'avait pas du tout de lexique, ça ressemblait beaucoup à ça. Donc j'ai regretté ! Mais tu vois des fois, sur l'instant, c'est ça, tu as une première impression qui fait que tu dis : « Bon ben celui-là je le prends, je ne le prends pas ». Et puis tout de suite après ça te travaille et puis tu te dis « oh, j'aurais dû » ou alors « oh non, je n'aurais pas dû, ça servait à rien finalement ». Ou des fois on fait 10-15 séances et puis au revoir. Mais bon c'est vrai que les trucs majeurs, c'est ça, beaucoup de confusions, d'inversions, d'erreurs de morphosyntaxe, la lecture avec aucun accès au sens, la lecture très lente ou très difficile, les grands classiques, quoi, je pense que je ne suis pas particulièrement originale *(rire)* !

E15 : Et est-ce que tu tiens compte de temps en temps de données chiffrées ? Est-ce que tu te bases là-dessus ?
O15 : Avec des tests étalonnés, des choses comme ça ?

E16 : Voilà, oui.
O16 : Non. Je n'en ai pas des tests étalonnés et du coup, euh, en plus je ne m'en sers pas parce que je trouve que c'est assez lourd d'utilisation. J'en utilise un ou deux vraiment, en aphasie j'utilise le Boston, quand j'ai un doute sur la compréhension du langage oral, je fais le O-52. Mais même avec ça, je n'utilise pas les étalonnages en fait, je me base sur ce que j'ai observé et puis... J'avoue que... C'est long à faire, ça prend un temps fou et puis, déjà en bilan, quand tu n'as qu'une heure à faire passer deux ou trois tests étalonnés, tu as déjà passé 1 h 30 à le faire, hein, après pour dépouiller, bon je pense qu'après tu as une certaine habitude mais au début il faut avoir le courage de s'y mettre... Et puis, quand tu ne les as pas achetés, que tu les as juste photocopiés à droite à gauche, c'est un peu gênant de dire : « j'ai fait passer le... » et puis en fait, il ne t'appartient pas donc si un jour tu as une vérification, bon, ça c'est un peu superstitieux de ma part mais bon... Voilà. Donc non, je ne fais pas ça.

E17 : D'accord ! Donc je souhaiterais quand même discuter un peu plus de l'utilisation des outils d'évaluation et parler un peu des résultats qui ont été obtenus au questionnaire...
Déjà, 96 % des répondants disent que ces outils servent à établir un diagnostic. Et pourtant, seuls 72% disent que ces outils servent à mesurer les performances de l'enfant. Donc en fait à ton avis, si on se base sur les résultats aux tests pour établir un diagnostic, qu'est-ce qui est important dans ces tests si ce n'est pas la mesure des performances finalement ? / Je ne sais pas si je suis assez claire ?
O17 : Si, si, c'est très clair ! Euh, ben je ne sais pas, par exemple l'attitude d'un enfant, je pense que c'est vraiment important, euh, ce qu'on t'en dit au niveau de son vécu, ce que les parents te disent, je ne sais pas, par exemple un enfant qui est suivi en CMP par ailleurs, qui a des problèmes psychologiques, ou celui que j'ai vu tout à l'heure, il est sous Ritaline, tu vois, des choses comme ça. C'est quand même important, ça fait partie des performances. Euh, ça peut être aussi avec quelle méthode il a appris à lire

ou comment ça se passait avec la maîtresse. Pfff, ça peut être des gamins aussi qui ont des, tu vois, le môme qui a eu plein d'otites quand il était gamin, qui visiblement a des gros problèmes de discrimination auditive, ça c'est important aussi à prendre en compte. Tout ce qui est anamnèse est vraiment très important.

E18 : Et les tests, qu'est-ce qu'ils peuvent apporter comme renseignements ?
O18 : // Si c'est pas les performances ? Ben ça peut être par exemple simplement est-ce que l'enfant est lent ou rapide, quoi. Il y a des gamins qui ne font pas trop de fautes mais alors par contre, pfff, deux heures pour écrire une phrase, quoi ! Ouh, tu te dis qu'à l'école ça ne doit pas suivre, tu vois *(rire)* ! Ou est-ce qu'il a l'air angoissé parce qu'il se trompe, c'est la fin du monde, il bloque, il ne peut plus écrire un mot, ça arrive aussi. Et puis des fois c'est la façon dont l'enfant fait le test, où tu te dis que ça ne va pas du tout. Par exemple, le Reversal Test que j'utilise assez souvent, euh, il y a des gamins euh, je ne sais pas si tu l'as déjà vu, ce sont des figures qui sont posées les unes à côté des autres, en fait c'est un test pour les syndromes frontaux donc ça n'a rien à voir mais, il faut barrer quand ce n'est pas pareil, il y a notamment beaucoup de figures symétriques donc quand les enfants confondent (b) et (d), (p) et (q), c'est intéressant de le faire. Et donc il y en a, sur une feuille, je ne sais pas, il y a pfff quatre cases sur huit, un truc comme ça, il y en a quand même pas mal, et tu as des gamins, ils prennent la feuille et ils font là, ils font là, ils font là (*me montre en même temps des points un peu partout sur une feuille*)... Ça ne va rien te faire sur l'enregistrement *(rire)* ! Et là tu te dis, mais attend, ils n'ont jamais pris l'exercice en prenant de gauche à droite et de haut en bas ! Donc là c'est super intéressant de le voir faire parce que tu te dis, forcément ils ont fait plein de fautes, mais c'est parce qu'ils n'ont pas tout regardé. Et des fois, c'est aussi, tu as la même chose, je fais des fois un bilan où il y a un dessin et il faut écrire le nom en dessous, bon ben ils vont faire le mot qui est là-bas, après ils vont revenir à celui-là et ils ne vont écrire que le début, et puis ils se disent qu'ils feront la fin après, enfin tu vois. Donc là ça n'a rien à voir avec leur performances mais tu vois qu'il y a un problème de concentration, en tout cas de méthode et d'organisation qui fait que... Ou carrément de repérage visuel, d'appréhension de la feuille. Pour eux, aller de gauche à droite et de haut en bas, c'est pas forcément très logique. Donc ça ce sont des choses que je regarde aussi... Voilà. Bon, je te dis comme ça me vient, il y a peut-être d'autres choses mais... *(rire)* !

E19 : OK ! Sinon, 64 % des répondants disent souvent respecter les consignes de passation des tests. Alors est-ce que c'est ton cas ?
O19 : / Mmmm, oui, je pense, à peu près, oui...

E20 : Et pourquoi les respecter ?
O20 : Parce que je n'ai pas toujours d'imagination *(rire)* ! Non, parce que les gens qui ont fait ça en général ce sont des spécialistes et puis c'est vrai que souvent c'est bien fait. Donc il n'y a pas trop de raison de ... Je réfléchis s'il y en a que je ne fais pas comme on est sensé les faire, mais je ne crois pas, non... Si, il y a peut-être deux textes... Par exemple, je fais souvent « la curieuse aventure », je ne sais pas si tu connais, normalement il faut le faire lire dans sa tête mais moi je le fais lire à voix haute. Parce que, par exemple, j'ai remarqué qu'il y a des enfants qui lisent mal et qui du coup répondent mal aux questions parce qu'ils ont fait un contresens dans leur lecture. Donc en fait la compréhension est quand même correcte. Moi je le fais lire à voix haute parce que je trouve que ça pondère les résultats, des fois tu peux avoir l'impression qu'il n'a pas compris, en fait il a compris mais ce qu'il a lu, quoi. Voilà. Mais en général, je fais comme on me dit de faire *(rire)*. Je suis bête et disciplinée *(rire)* !

E21 : Sinon, seuls 22 % des répondants utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. Est-ce que c'est un chiffre qui t'étonne ?
O21 : Non, pas du tout, non. Parce que je connais quand même pas mal d'orthophonistes et c'est vrai que... Même, l'autre jour il y avait Christine Maeder qui parlait, il y avait une soirée sur l'ACcord de Bon Usage des Soins (AcBus) à la Sécu qui parlait des tests étalonnés, même elle qui pourtant en connaît un rayon, elle disait bon, ça avait quand même énormément d'inconvénients, donc c'est vrai que... Je trouve même que c'est presque beaucoup 22 % en fait, tu vois *(rire)* ! Je pense qu'il y en a qui ont menti *(rire)* ! Je suis peut-être dedans d'ailleurs, j'espère que non *(rire)* !

E22 : Sinon, 53 % des répondants disent qu'un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme, obtenu grâce aux tests, est le premier ou le deuxième élément incitant à proposer une prise en charge. Or, parmi ces orthophonistes, seuls 34 % utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. Donc à ton avis, comment font les 66 % restants pour déterminer un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme sans tenir compte de l'étalonnage ?
O22 : *(rire)* Ben c'est pareil, ils n'ont pas bien lu la question ou... Oui, non, c'est vrai que, moi je n'utilise pas l'étalonnage mais je pourrais dire que ça serait un élément significatif si je l'utilisais...

E23: Donc toi tu arrives quand même à déterminer un écart significatif par rapport à la norme ?
O23 : Non, ce que je veux dire c'est que si... Ah, est-ce que moi... Par rapport à la norme, je ne sais pas, parce qu'en fait je m'aperçois qu'on a tellement l'habitude de voir des enfants super pathologiques, c'est ce que je te disais tout à l'heure pour les grands dyslexiques, qu'on a du mal à imaginer ce que c'est que la norme. Parfois on a un gamin qui vient pour une voix, qui a huit ans et on se dit : « mais c'est dingue ce qu'ils savent comme trucs quand ils ont 8 ans, normalement ! ». Ou même petit, au niveau du langage, on est toujours choqué quand on voit les enfants des copains, on se dit que ce n'est pas possible, ceux qu'on voit ils sont quand même vraiment au ras des pâquerettes, quoi ! Donc par rapport à la norme, je ne sais pas, mais en tout cas par rapport à l'ensemble des patients, oui. Et je trouve que ça vient vite d'ailleurs, parce que ça ne fait pas très longtemps que je travaille et on a rapidement une notion... C'est aussi pour ça que moi je suis un peu campée sur les mêmes épreuves de bilan parce que je trouve que ça permet de vraiment savoir où est-ce que tous les enfants se trompent et où est-ce qu'il y en a qui ne devraient pas se tromper, etc., quoi, tu vois.

E24 : Tu te construis une sorte d'étalonnage personnel finalement ?
O24 : Voilà ! Par exemple, la dictée de Borel de syllabes, elle commence par "zin", la première syllabe c'est "zin". Eh bien il y a 90 % des gamins qui écrivent "sin" et pourtant ils savent peut-être, enfin, ils ont peut-être entendu, c'est peut-être pas une confusion auditive, tu vois. Mais le (s) il fait souvent [z] donc ils ne se posent pas trop de questions, ils ne savent souvent pas écrire le (z). C'est la première syllabe et il y a plein de gamins qui ne font pas de confusions auditives qui écrivent "sin", quoi. Là, en général je ne le compte pas faux, sauf si après je l'ai revu dans d'autres cas où vraiment il confond les [s] et les [z] mais sinon...Mais bon, maintenant j'aurais pu répondre que ce serait significatif si moi j'utilisais les étalonnages, parce que je pense quand même que, c'est pareil, c'est bien fait et puis ça permet d'avoir une référence donc... Voilà. Mais c'est vrai qu'on a un petit peu une norme quand même en tête, on a un peu une idée de ce qui est normal, pas normal, à tel âge, dans telle classe... Voilà.

E25 : Et sinon, est-ce que tu penses comme 72 % des répondants, qu'il y a des tranches d'âge difficiles à tester ?
O25 : Oui ! Notamment ceux qui sont au CP *(rire)* ! En langage écrit, oui, parce que c'est très difficile, là ça va commencer à être la bonne période, tu vois, mais ceux qui nous sont arrivés avant, c'est super dur ! Parce qu'ils n'apprennent pas tous au même rythme, euh, ils n'ont pas tous la même méthode donc ils n'ont pas tous les mêmes lettres, les mêmes sons, etc. et moi, pareil, au début quand j'ai commencé à bosser, j'étais paniquée de voir le niveau de certains gamins et en fait je me suis rendu compte qu'il avait très très bien appris à lire *(rire)* une fois que l'année avait été poursuivie et puis les enseignants, en général, savent ce qu'ils font donc... Mais parfois, c'est vrai que tu as des méthodes qui sont, je ne sais pas, très globales au début, des choses comme ça, donc quand tu demandes au gamin d'écrire une syllabe ou de lire une lettre, il en est incapable, alors tu te dis « ouh là là, catastrophe ! » et puis en fait non, pas catastrophe du tout, donc... Oui, c'est difficile, c'est vrai que ce sont de mauvaises tranches d'âge parce que... Après, tu prends un peu l'habitude, tu fais plus des bilans pour des grandes sections de maternelle, de discrimination visuelle, auditive, etc.. L'an dernier par exemple, j'en ai eu cinq du même CP et ils avaient tout besoin, quoi, là-dessus. Et c'est vrai que c'est rare, quoi. Souvent, quand ils arrivent au CP, c'est plus parce que les parents paniquent ou des trucs comme ça que parce qu'il y a vraiment un problème. Enfin, en tout cas c'est dur à mettre en évidence. Et il y a des enfants aussi pour qui, que je suis depuis plusieurs années, ils sont arrivés au CP et puis bon, tu as l'impression qu'ils n'arrivent pas à apprendre à écrire parce qu'ils sont un peu paresseux, ou parce qu'ils sont un peu tête en l'air ou un peu immatures, et puis en fait, deux ans après, tu te dis ben non, il est dyslexique. Le début, la première impression que tu as, c'est ça parce que bon... En fait, avec le recul, tu te dis, ben non, il ne comprenait

rien donc forcément il était tête en l'air, il pensait à autre chose. Mais sur l'instant, tu as plutôt mis ça sur le compte de, ah oui, forcément, ce gamin il a toujours le nez au plafond donc il n'écoute pas ce que dit la maîtresse, quoi. Donc c'est vrai que c'est dur au CP. Se faire une idée, c'est difficile. Voilà.

E26 : Il y a d'autres tranches d'âge ou c'est la seule ?
O26 : Pffff... Non, après, ben si, quand ils arrivent très grands en fait, qu'ils n'ont jamais eu d'orthophonie et qu'ils sont au collège, lycée, et là, on te dit : « la prof de français de première a dit qu'il était dyslexique». Pfff, oui mais bon... Là, je trouve que ça devient dur parce qu'après, justement, faire la part des choses entre le gamin qui n'a jamais été très bon en orthographe, en grammaire et qu'on a laissé poursuivre comme ça et puis celui qui est vraiment dyslexique et qui a vraiment des problèmes, c'est un peu, un peu hard, quoi... Et c'est vrai que... En c'est pareil, je ne sais jamais trop quoi leur dire. Et puis là, même la prise en charge est difficile, je trouve, parce que quand ils ont vraiment accumulé les difficultés, qu'ils ont 16-17 ans... Ben oui, non mais il y en a, ils écrivent des trucs et tu leur dis « mais relis-toi, là ! Ça ne veut rien dire ce que t'as écrit ! », « mais si, si, ça a un sens, hein ! », t'es blasé, quoi, tu fais des trucs vraiment bébêtes et ils n'y arrivent pas du tout, ils ne sont vraiment pas du tout dans l'écrit. Enfin voilà, ça n'a rien à voir avec la question *(rire)* ! Voilà, donc c'est une tranche d'âge que je n'aime pas trop non plus mais qui est peut-être quand même plus facile que le CP.

E27 : Alors sinon, concernant toujours les troubles développementaux du langage écrit, quels tests tu utilises ? Donc tu m'as dit Inizan, « la curieuse aventure »...
O27 : Oui, la dictée de Borel...

E28 : La dictée de Borel, d'accord. Est-ce qu'il y en a d'autres ?
O28 : Je prends des morceaux *(rire)* à droite à gauche ! J'ai des, des, je te dis des dessins avec des mots en dessous mais je pense que ça vient en fait de tests de l'Education Nationale, d'évaluation... Je ne suis pas sûre en fait. Je les ai piqués, tu sais, c'est quand on fait des stages, quand je faisais des stages, je piquais des trucs à droite à gauche ! Mais ceux-là ils sont vachement bien. J'ai aussi euh, je peux te montrer si tu veux, attend, je peux décrocher ? (*décroche le micro pour aller me chercher ce qu'elle souhaite me montrer*).

E29 : Tu m'as dit le Reversal Test aussi.
O29 : Oui, le Reversal Test. Voilà, je vais te montrer tout ça...(*dépose un classeur entre nous et commence à le feuilleter*) Tu as vu la taille de mon classeur de bilan, il n'y a pas énormément, hein ! Euh, voilà, ça c'est le Reversal Test dont je te parlais tout à l'heure. Bon, j'ai un peu exagéré sur la quantité des images ! Ça, je m'en sers pas mal aussi. C'est le ... LMC. Donc, le fameux tableau d'Inizan, c'est celui-là. Voilà, ça c'est des qui viennent, je pense, de l'Education Nationale. Attend, c'est écrit : « X évaluation diagnostique individuelle ». Je ne sais pas... Ah non, c'est Retz. Oui, enfin ce sont des trucs pédagogiques quand même. Donc ça tu vois, c'est de la discrimination auditive. Je me sers des phrases de Borel en lecture au CP, CE1. Est-ce que j'ai d'autres trucs ? Voilà, c'était ça que je voulais te montrer : ce sont des textes avec des questions de grammaire en fait, il manque des homophones grammaticaux, des choses comme ça et il faut trouver ce qui va bien. Ça c'est pas mal. Et ça je pense que c'est des évaluations de l'école. Je ne suis pas sûre mais... J'ai piqué ça en stage et ça ressemble beaucoup, tu sais, aux trucs qu'on fait passer à chaque début d'année pour voir où ils en sont. Voilà. Ou des choses comme ça, tu vois, où tu as le dessin au bout du mot et puis il faut compléter. Donc je ne sais pas trop d'où ça vient mais ce n'est pas des bilans d'orthophonie en tout cas *(rire)*.

E30 : Et comment s'est fait ton choix de ces tests ?
O30 : Ben euh... Parce que... Ben les dictées parce que, ben voilà, c'est le truc qu'on nous avait proposé à la fac et puis je ne me suis pas posé trop de questions, et puis finalement, ben voilà, à force de les utiliser, tu trouves qu'il y a des trucs bien, que là tu sais qu'ils vont tous se planter s'ils ont un problème *(rire)* donc je réutilise les mêmes phrases, genre « ton train va loin mais le mien est plus grand », tu sais, il y a (ain), (oin), (ien)... Celui-là il est bien *(rire)* ! Celui-là tu l'utilises parce que tu veux savoir si les graphies complexes sont maîtrisées ou non. Et puis il y en a 2-3 parce que voilà, je les ai vu utiliser en bilan, en stage, j'ai trouvé que ça avait l'air sympa donc j'ai repris, quoi. Mais ce sont souvent des choses qu'on nous a présentées à la fac et qui m'ont paru intéressantes. Je n'ai pas cherché très loin. Là c'est

dommage, parce que je voulais acheter justement un nouveau bilan de langage écrit *(rire)* alors je te dirai l'année prochaine si j'ai trouvé ça bien ou pas !

E31 : Et lequel ?
O31 : « Le petit Poucet », je ne sais pas si tu en as entendu parler ? Il est sorti chez Solal, apparemment ça a l'air d'être, d'être, comment ? À partir du CP justement jusqu'aux grandes classes, donc c'est un peu ce qui nous manque, quoi, d'avoir un truc qui fasse travailler chaque niveau et qui soit vraiment bien euh...

E32 : C'est réétalonné ? Parce que « le petit Poucet », il me semble que c'est assez ancien...
O32 : Ah bon ? je ne sais pas. Apparemment c'est un bouquin qui est sorti récemment, hein, on a eu la pub l'année dernière donc... C'est un livre, c'est un truc qui est destiné aux orthophonistes et puis peut-être aux enseignants, je ne sais pas. Mais on voulait l'acheter pour voir vraiment ce qu'il y avait dedans parce que bon, tu as juste le descriptif. Avec mon collègue, il faut peut-être que je dise qui c'est "nous" ! Mais, parce que justement, nous on a des épreuves de bilan piochées à droite à gauche, on s'est fait un peu notre petite mayonnaise et par exemple, entre un gamin qui est en sixième et un gamin qui est en quatrième, moi j'avoue que... On n'en voit pas souvent et puis j'ai du mal à trouver des épreuves différentes... Ah si, j'utilise « l'Alouette » aussi, j'ai oublié de te le dire, avec les grands... Voilà. Mais je ne saurais pas pour l'instant si « le petit Poucet » est mieux que le reste *(rire)* ! Je vais peut-être changer tous mes bilans de langage écrit !

E33 : Sinon, 96 % des répondants utilisent comme outil d'examen un « mélange personnel ». Comment tu comprends ce terme ? Qu'est-ce que c'est pour toi un « mélange personnel » ?
O33 : Ben c'est le mien *(rire)* ! Je pense que c'est vraiment une question d'efficacité. Parce que les bilans qui sont proposés dans le commerce, ils sont très bien mais ils sont très longs. Ils sont très longs, ils ne testent pas toujours tout ce que tu veux voir, et puis... Par exemple, quand j'ai un doute justement sur la compréhension du langage oral, je fais le O-52 mais en général je le fais pendant une séance, parce qu'en bilan, ça prend un temps fou et celui-là, il est intéressant à faire du début à la fin donc... j'aime bien prendre mon temps pour le faire. Tu vois, parce que si tu fais un O-52 et que le gamin tu le presses dans ses réponses, tu as des chances d'avoir faussé le truc. Donc je préfère vraiment prendre mon temps. Donc voilà. Donc après, j'utilise quelques trucs à ma petite sauce parce que je me dis, je sais que ça va vite, je sais où ils peuvent se planter ou non, si j'ai un doute sur un truc, hop, je fais une petite phrase que j'ai en tête. Je dis toujours que le jour où je serai aphasique, je débiterai la dictée de syllabes de Borel *(rire)* en continu parce que, c'est vraiment, je les connais par coeur à force ! Oui, je trouve que c'est bien, ça va vite, c'est pratique. Voilà.

E34 : Et pour interpréter les résultats ? Finalement tu rapportes à une échelle personnelle que tu t'es faite ?
O34 : Oui. Oui, et puis bon, les trucs classiques, hein : il y en a un qui a confondu trois fois [k]/[g], allez hop, orthophonie *(rire)* ! C'est pas normal ! Mais bon...

E35 : Et sinon, 36 % des répondants se créent leurs propres outils d'évaluation. Est-ce que c'est ton cas ?
O35 : Ouh ! Non. Non, non, j'ai pris des trucs... Si, ah si, si, j'ai inventé une super phrase pour les gamins qui sont au CP *(rire)* ! Il n'y a pas de dictée pour les gosses qui sont au CP, qui travaillent sur le global, quoi. Enfin, moi je n'en ai pas trouvé, on a des dictées de syllabes, mais les gosses qui n'ont fait que du global... Donc moi je leur fait écrire : leur prénom « va à l'école en voiture avec maman », voilà, super... C'est vachement difficile *(rire)* ! Mais bon, il y a « école », « voiture », « maman », en général ce sont des mots qu'ils connaissent, qu'ils savent écrire donc... Donc ça me donne une petite idée, si vraiment ils n'ont rien écrit en dictée de syllabes, je leur fais écrire ça et puis « le », «la », « un », pour voir s'ils ont un petit peu d'acquis ou rien du tout. Mais c'est tout, c'est le seul truc que j'ai créé moi-même *(rire)* ! Ça ne va pas loin !

E36 : Et est-ce que pour toi des outils créés on peut dire que ce sont des «outils de mesure » ?
O36 : Ben oui, pourquoi pas ? Oui.

E37: Sinon, 68% des répondants souhaiteraient que le domaine concernant le repérage et le dépistage des troubles du langage écrit soit développé dans la recherche. Qu'est-ce que tu en penses ?
O37 : Oui, ça serait bien. Ben surtout parce que c'est vraiment très très vague, quoi, on est un peu... Enfin, je ne sais pas, je trouve que, notamment dans le langage écrit, euh, même au niveau de la rééducation en fait, j'ai toujours l'impression qu'on fait du bricolage, qu'on fait un peu de soutien scolaire. Par rapport à des trucs spécifiques où on apprend vraiment à travailler... Par exemple la dyscalculie, quand on fait des formations, enfin, peut-être qu'en langage écrit je n'ai pas fait les bonnes formations, mais en tout cas, à part ce qu'on sait de la fac, ce qu'on apprend à la fac, je trouve que c'est, voilà, on a l'impression de faire un peu des choses basiques et finalement, je ne sais pas si on remédie vraiment au problème ou si on colmate les fuites, quoi. Donc... Il y a à l'heure actuelle des grosses polémiques chez les orthophonistes parce qu'il y a des gens sur le secteur qui ont fait des formations très spécifiques et qui prennent les enfants en disant il n'y a pas une orthophoniste sur la Lorraine qui sache rééduquer la dyslexie... Moi, je ne m'insurge pas, je pense que quand tu as fait la bonne formation, après tu peux te dire qu'effectivement avant tu faisais n'importe quoi. C'est un peu ce que je pense par rapport à la dyscalculie donc je me dis que les gens qui ont vraiment eu des formations sur la dyslexie, ils doivent penser la même chose. Au niveau du bilan, c'est pareil, je pense qu'on teste peut-être pas ce qu'il faut, parce que moi je prône la théorie neurologique dans la dyslexie et je pense qu'on ne fait pas du tout un bilan qui nous donne une base à ce niveau-là... C'est peut-être un peu léger, quoi. Une petite dictée, une petite lecture, enfin bon, c'est sûr, tu vois qu'il y a des difficultés mais...

E38 : C'est plus une intervention au niveau du symptôme peut-être, que du fonctionnement ?
O38 : Exactement, oui, tout à fait. Bien dit *(rire)* ! Tu n'as qu'à le mettre dans ton mémoire *(rire)* ! Non mais c'est vrai, tu vois un peu les conséquences mais les causes... Et puis je pense que de toute façon... Enfin, je ne dis pas qu'on fait du mauvais travail, hein, les gamins quand ils sortent de l'orthophonie en général ils ont fait des progrès mais c'est vrai que... On apprend surtout aux dyslexiques, enfin, je dis "dyslexiques" depuis tout à l'heure mais..., à contourner leurs problèmes et pas vraiment à vivre avec correctement ou en tout cas, ne pas remédier à leurs problèmes de façon concrète. Genre un gamin qui confond [p] et [b], tu fais 20 séances, enfin j'exagère, cinq séances sur le [p]/[b], ont fait des exercices, des jeux, machin, c'est très ludique, c'est vrai, c'est bien, mais n'empêche qu'à la fin, il y en a qui confondent toujours [p] et [b]. Et tu as beau ramer, ramer, ramer, tu n'y arrives jamais. Donc là tu te dis qu'il y a un vrai problème et que toi tu n'as pas mis le doigt là où il fallait, et parce que tu n'as pas été formée pour, quoi. Et peut-être qu'au niveau du bilan, si tu avais les bons bilans aussi à faire, tu aurais pu mettre en évidence quelque chose d'autre et tu aurais pu agir là-dessus. Voilà. Mais bon, je me trompe peut-être, hein *(rire)*. C'est un peu le côté, de toute façon quand tu es orthophoniste, toute ta vie tu te dis : est-ce que j'ai bien fait ? est-ce que j'ai bien travaillé ? Est-ce que je ne devrais pas me remettre en question ? Je crois que c'est... Enfin, j'espère ne pas être la seule à penser ça *(rire)* mais je ne crois pas, non... Voilà *(rire)* !

E39: Sinon, au travers des réponses au questionnaire, les termes d'« activités métacognitives et métalangagières » apparaissaient mal connus. Je voulais savoir si ce sont des termes que tu connais ?
O39 : Alors « métalangagier », oui. Enfin, « activités métalangagières », « activités métaphonologiques », ça je sais bien. Oui, si, c'est l'utilisation autour du langage donc, je ne sais pas, avoir un recul sur son langage, pouvoir dire, ben justement, comme les grands, là, qui ne savent pas formuler leurs phrases correctement parce que quand ils se relisent, pour eux ça a du sens, alors que pour toi ça n'en a pas, c'est peut-être du métalangagier, ça. « Métacognitives ».../ Non.

E40 : En fait, ça consisterait par exemple à demander à l'enfant qu'est-ce que c'est que lire, à quoi ça sert, ce genre de choses, comment il fait pour lire, ça c'est plutôt métacognitif, sur le fonctionnement. Est-ce que tu utilises ce type d'activités lors du bilan ?
O40 : Non. Pas du tout. Je leur demande des fois pourquoi ils sont venus me voir. Des fois, tu as des surprises *(rire)*. Mais euh pourquoi, ce que c'est que lire et tout ça, non, je n'ai jamais pensé à poser cette question. C'est pas une mauvaise idée d'ailleurs *(rire)* !

E41 : Alors concernant maintenant la prise en charge : est-ce qu'à l'issue d'un bilan de langage écrit il t'arrive d'estimer qu'une prise en charge orthophonique n'est pas nécessaire ?
O41 : Ben oui, heureusement *(rire)* !

E42 : Alors pour quelle(s) raison(s) ?
O42 : Eh ben, ça peut être plein de choses. On a beaucoup de gens, ben notamment ici, tu vois, moi j'ai deux cabinets, un dans un milieu assez rural et puis ici où c'est vraiment le village-dortoir, les gens vont travailler à Nancy et reviennent le soir, donc un peu bourgeois, tu vois, donc ici il y a quand même beaucoup de gens qui s'inquiètent pour pas grand-chose, pour qui c'est la panique parce que leur gamin met un peu plus longtemps que les autres à finir son texte, des choses comme ça. C'est vrai que, souvent, le fait de dire aux gens, ben non, il n'y a rien, il n'y a pas du tout lieu de s'inquiéter. Il y a aussi les enfants que je ne prends pas en traitement parce que je pense que ça ne relève pas de l'orthophonie mais d'un soutien scolaire ou de choses comme ça, et je trouve que si on veut avoir un minimum de crédibilité auprès des médecins, qui pour la plupart pensent qu'on fait le boulot des enseignants, il faut savoir dire, là ça ne relève pas de l'orthophonie et ce n'est pas à la Sécu de payer pour que votre enfant ait un soutien scolaire. Donc bon, je conseille aux gens de contacter une étudiante en orthophonie *(rire)* pour faire faire du soutien à leur enfant ! Donc ça, ça m'arrive aussi. Et puis, ben je ne sais pas, je pense que ceux déjà de bonnes raisons pour ne pas prendre un enfant en traitement. Un enfant pas motivé, ça ne m'est encore jamais arrivé parce qu'en général, j'arrive toujours à les motiver *(rire)*. Je suis méchante parfois... Par contre, ça m'arrive parfois de mettre fin à une rééducation sans que je pense que ce soit nécessaire parce que l'enfant, ou les parents, sont pas motivés. Des fois, c'est possible. C'est rare mais ça arrive.

E43 : Alors maintenant, dans le domaine de l'évaluation professionnelle.
Parmi les répondants au questionnaire, 74 % connaissent l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé, l'ANAES. Est-ce que tu connais ?
O43 : J'ai déjà lu ce mot-là dans l'Orthophoniste *(rire)*, ils en ont parlé pour les retraites et tout ça, mais non.

E44 : D'accord. Et est-ce que tu sais qu'ils ont publié des indications concernant le langage écrit chez l'enfant ?
O44 : (*Fait non de la tête*).

E45 : Sinon, tu as dû recevoir une plaquette de l'Assurance-Maladie te proposant de signer un «Contrat de Bonne Pratique ». Donc je voulais savoir si tu en avais pris connaissance et un peu ce que tu en pensais...
O45 : Ben moi je l'ai signé donc ça dit ce que j'en pense *(rire)* ! Euh, je trouve que c'est, que ça ne change rien à la pratique professionnelle, personnellement j'ai toujours fait des comptes-rendus de bilan assez complets. Enfin, pas trop non plus parce que je sais que les médecins n'aiment pas perdre une heure *(rire)* à lire ce qu'on raconte mais... Des fois je lis des comptes-rendus de collègues et je me dis wouah ! Ça c'est de la littérature, quoi ! Moi je passe pour une... Mais bon... Euh et puis parce que les formations j'en faisais déjà avant donc il n'y a pas de raison de ne plus en faire maintenant. Donc je me dis, pour faire la même chose qu'avant et gagner des sous en plus, on va être bassement matérialiste mais il n'y a pas de raison de dire non, quoi. Donc voilà, moi j'ai signé. Et pour l'instant je ne regrette pas. Pour l'instant, ils ne m'ont pas embêté, hein *(rire)* ! Ça va peut-être venir !

E46 : Et dans ce contrat, qu'est-ce que tu penses plus précisément du fait d'évaluer l'impact d'une formation obligatoire sur la pratique professionnelle ?
O46 : / C'est-à-dire ? Enfin, de notre part ou de leur part ?

E47 : Donc tu as des formations obligatoires et dans le contrat, c'est noté qu'ils peuvent évaluer ensuite si la formation a un retentissement sur ta pratique...
O47 : "Peuvent évaluer" ? / Ben ça ne me dérange pas... Pourquoi pas ? Enfin, moi je pars du principe, mais je suis peut-être un peu idéaliste, en tout cas, d'après ce que j'entends autour de moi, les gens ne sont pas trop d'accord avec ce que je pense, mais que la Sécurité Sociale, c'est un très bon système duquel on profite un maximum et je ne vois pas pourquoi on n'aurait pas un petit peu de comptes à rendre

de notre côté. Je pense qu'il y a plein de gens qui ne font pas très bien leur boulot, qui tirent le blé tant qu'ils peuvent et – je ne parle pas bien, je suis enregistrée *(rire)* – et euh je dis pas que je suis parfaite, je pense que j'ai des défauts comme tout le monde, mais en tout cas je trouve que ce n'est pas anormal de la part de la Sécurité Sociale, surtout vue la situation actuelle, de vouloir vérifier que les gens travaillent correctement, qu'ils sont formés. Je veux dire, moi je ne sais pas mais j'ai repris ici un cabinet à une ortho qui était très sympa, adorable et beaucoup aimée des patients, etc., et qui avait vraiment beaucoup de succès. Ça a été très dur au début parce que les gens ne me connaissaient pas mais maintenant j'ai des retours de patients, de médecins qui me disent qu'ils voient la différence. Et c'est vrai que c'était une fille super, qui avait beaucoup d'expérience, etc., mais qui n'a jamais fait de formation de toute sa carrière et je pense que, bon c'est bête, mais l'orthophonie ça évolue et si tu ne fais pas de formation, ben il y a un moment où tu es un peu hors jeu. Donc moi je trouve que c'est normal d'avoir des comptes à rendre, bon évidemment, sans avoir un type de la Sécu posé dans ma salle d'attente toute la journée mais euh *(rire)*... Je veux dire, voilà, montrer qu'on est de bons professionnels parce que la Sécurité Sociale rembourse nos soins et que c'est quand même non négligeable parce que je crois que sinon, on n'aurait pas autant de clientèle, ça ne me paraît pas anormal, quoi. Je veux dire, ça ne choque personne que les mauvais conducteurs, on leur retire leur permis, je ne vois pas pourquoi ça choquerait que les mauvais orthophonistes on leur dise attention, vous ne faites pas bien votre boulot et en attendant c'est la Sécu qui paye, quoi. Donc voilà, ça ne me perturbe pas *(rire)* ! Maintenant, si je me fais remonter les bretelles parce que je ne bosse pas bien, je vais l'avoir mauvaise, mais euh... Mais bon, je me dirais ben voilà, c'est bien, il faut se remettre en question... En plus, enfin, ça c'est autre chose, mais je trouve que c'est vachement difficile dans notre métier parce qu'on est obligé de se remettre en question soi-même, on n'a jamais personne... Moi j'ai bossé quand j'ai été étudiante, quand tu fais mal ton boulot, t'as un patron, quelqu'un qui vient te dire : « là c'est pas bien, il ne faut pas faire comme ça ». Alors que là, quand tu es là, des fois tu rentres chez toi le soir et tu te dis : « je n'ai pas fait ce qu'il fallait, qu'est-ce qui n'allait pas ? Pourquoi ça n'a pas marché ? ». Et c'est pénible franchement parce que t'aimerais bien des foisqu'il y ait quelqu'un qui te dise : « ben voilà pourquoi c'est pas bien et pourquoi tu n'as pas bien travaillé aujourd'hui ». Quand tu vas en formation, tu apprends plein de trucs et justement, c'est l'occasion de poser des questions à des gens qui savent peut-être mieux que toi dans certains domaines. Moi j'ai des gens, euh, j'ai eu par exemple un monsieur laryngectomisé qui est venu, qui avait une sténose de l'œsophage, un truc complètement, à s'arracher les cheveux ! J'ai téléphoné à je ne sais pas combien d'orthos, j'ai appelé M. Betz, l'ortho à Metz, en me disant : il faut qu'il y ait quelqu'un qui m'explique ce que je peux dire à ce monsieur... Je me sentais complètement incompétente. Et puis, les gens ici, ils viennent parce que c'est plus près, on ne peut pas les envoyer à Nancy faire des rééducations. Tu vois, c'est un peu... Bref, euh, c'est bien des fois qu'on puisse te taper sur les doigts en te disant que là, tu n'as pas bien travaillé, sans pour autant qu'il y ait des sanctions derrière mais que tu puisses rectifier le tir. Ça peut être intéressant aussi, pour avancer.

E48 : Sinon, 28 % des répondants souhaiteraient que se développent des évaluations des techniques de rééducation. Qu'est-ce que tu en penses ?
O48 : Des évaluations des techniques de rééducation ? Alors par qui l'évaluation ?

E49 : Ben en fait ce serait plutôt du domaine de la recherche...
O49 : Ben oui alors ! Plus, plus, plus ! Ben déjà, proposer des techniques de rééducation, ce serait vachement bien *(rire)* parce que, moi je ne sais pas, chose qu'il y a tout de suite, tu vas sortir de l'école et le premier jour où tu vas travailler, tu vas te rendre compte que tu ne sais RIEN *(rire)* ! Voilà. Non mais c'est vrai, quand rééducation, on est..., enfin, les stages encore, ça aide à se former mais c'est la panique à bord ! Quand tu as un patient qui appelle et qui te dit : « bonjour ! Je suis laryngectomisé, il me faut une rééducation », humpf, oui, venez monsieur ! Tu te formes vraiment sur le terrain et il y a plein de choses... Moi je sais que le pire, c'était le langage oral, ça n'a rien à voir avec le sujet mais c'est pour dire, qu'on nous propose des techniques de rééducation, c'est formidable, quoi ! Moi, alléluia Lydie Morel parce qu'elle, elle te donne vraiment les clés, c'est super, quoi. J'ai fait l'autre jour une formation sur le bégaiement, c'est pareil, c'était génial ! En trois jours, j'en ai eu plus que tous les cours de la fac... Des gens qui vraiment... Mais c'est peut-être difficile quand tu n'es qu'étudiant parce que tu n'as pas le temps de rencontrer les patients, de vraiment connaître un peu tous les troubles et tout, d'angoisser justement *(rire)* parce que tu ne sais pas trop quoi leur faire faire ! Et moi je trouve, et mon collègue a eu la même sensation que moi, il est sorti de l'école, c'était la panique totale, il m'a dit : « mais attend, on ne sait rien

quand on sort ! » Et c'est vrai que... Donc bon, heureusement, tu discutes avec d'autres gens, moi je ne travaille pas toute seule ni dans un cabinet ni dans l'autre donc j'ai eu l'occasion un petit peu... Mais franchement c'est la panique, quoi ! Il faut avoir de l'imagination, il faut avoir du répondant et puis même encore maintenant, ça m'arrive, là j'ai un petit gamin qui est venu pour une rééducation de voix, il a quatre ans et demi, ben je suis désolée mais... Je voudrais bien le trouver le type qui a écrit un bouquin sur la technique de rééducation de l'enfant de quatre ans et demi pour la voix ! C'est très très difficile, il faut être imaginatif... Et donc en langage écrit aussi. C'est ce que je te disais tout à l'heure, je trouve qu'en langage écrit on est à côté de la plaque parce qu'on fait du scolaire et à mon avis, ça ne sauve pas les dyslexiques. En plus, il y a plein plein de gens maintenant Montaigu (?), Sauvageot, plein de gens comme ça qui ont écrit des trucs sur la dyslexie, qui font des méthodes très particulières. Et je crois qu'ils ont raison ! Et nous, on n'est pas du tout formé à ça. Enfin franchement, les cours de l'école d'orthophonie sur la dyslexie, c'est euh... Enfin, je ne sais pas ce que tu en penses *(rire)* ? Moi je trouve que ce n'est pas formateur, quoi. Et là, encore plus dans le langage écrit, je ne sais pas si, je suis incapable de dire si je suis dedans ou si je ne suis pas dedans, si je sais bien mon boulot ou pas, j'essaye de le faire bien mais... Et je crois qu'on n'est pas formé comme il faut pour ça. Donc oui, oui, oui, faites des techniques de rééducation, faites des évaluations, faites tout ça, ce serait super ! Voilà, ça manque. Énormément ! Par contre, il y a énormément d'outils de bilans qui sont proposés, tu vois, et pas du tout, ou très peu, d'outils de rééducation. Enfin si, en fait il y en a beaucoup quand même, il y a tous les jeux, machin, le Grand Cerf, OrthoEdition, etc. mais ça tourne toujours un peu autour de la même chose et je pense que... Enfin, c'est mon sentiment, j'ai l'impression que ça ne va pas trop dans la bonne direction sur le plan des troubles du langage écrit... Même si les enfants font quand même des progrès, c'est très bien, c'est quand même bon signe, hein, on n'a pas résultat zéro mais bon, le gamin par exemple que j'ai récupéré, qui est grand dyslexique, enfin, un des deux, là on avait arrêté la rééducation parce que moi je trouvais que ça stagnait complètement, ça faisait quand même 5 ans qu'il venait. Donc il a repris cette année, j'ai compté, il a fait 350 séances orthophonie : euh il lit, c'est vraiment une catastrophe, il faudrait l'enregistrer, c'est impressionnant, il continue à confondre le (b) et le (d), le (m) et le (n), le (f) et le (v), le (p) et le (b), enfin tout est confondu, les inversions, il y a tout, c'est le tableau classique du dyslexique ! Et pourtant, il a fait 350 séances orthophonie ! Qu'on ne me dise pas que ce gamin-là il a eu la bonne rééducation, c'est pas vrai ! Moi j'avais arrêté parce que... J'ai dit aux parents : « écoutez », enfin j'ai été honnête, je ne pensais pas du tout avoir la réponse aux troubles de cet enfant-là et... Maintenant, je me rends compte que je n'aurais pas dû arrêter parce que deux ans après, c'est pire que quand on a arrêté, quoi, il y avait en tout cas un certain d'entretien au niveau de la lecture, etc., qu'il n'y a plus. Mais, à la limite, il va rencontrer son prénom dans un texte, il ne sera pas capable de le reconnaître en global, c'est, c'est vraiment très très très impressionnant, il est très très dyslexique et pour ces gens-là, s'il existe une méthode pour les rééduquer, en tout cas moi je ne la connais pas et je ne demande qu'à la connaître, quoi. Et je pense que malheureusement, on leur fait perdre leur temps parce que le médecin, les instits, etc., disent « allez chez l'orthophoniste », alors les gens ils sont bien gentils, ils font 20 km par jour deux fois par semaine pour aller chez l'orthophoniste pendant cinq ans et puis résultat... Dans ces cas-là, tu es obligé de te dire que non, c'est pas comme ça qu'il faut agir avec ces patients. Donc c'est vrai, avec certains enfants, heureusement, et la plupart, on a des résultats parce qu'on fait ce qu'il faut pour, je n'ai pas l'impression de travailler spécialement mal, même si peut-être je ne travaille pas très bien mais en tout cas je n'ai pas l'impression de faire de grosses bêtises. Et voilà, pour des gamins comme ça, tu sais que... De toute façon, tu sais que tu te plantes complètement, que s'il y a une réponse à leurs problèmes, ce n'est pas toi qui l'as... Voilà. Un peu triste mais bon...

E50 : Un peu désabusé !

O50 : Oui, alors peut-être qu'après c'est moi qui me trompe et que personne ne peut rien faire pour ces enfants-là... En tout cas, je trouve que c'est dommage s'il y a quelqu'un en France ou ailleurs qui a trouvé une méthode, que ça ne soit pas plus diffusé et surtout dans les écoles d'orthophonie, quoi. Je veux dire, que la fille qui bosse à Nancy et qui dit que parmi toutes les orthophonistes de Lorraine, il n'y en a pas une qui sait rééduquer une dyslexie, ait raison, peut-être, et dans ce cas-là, qu'on fasse des cours à l'école d'orthophonie là-dessus, je veux dire qu'on ne nous laisse pas sortir de l'école sans être formé alors qu'il existe des formations qui répondent vraiment aux difficultés des enfants... C'est un peu mon point de vue. Si le but c'est de faire payer les gens pour qu'ils puissent faire des formations qui ne sont pas gratuites, c'est un peu idiot et puis, comme il y a quand même beaucoup de gens qui ne se bougent pas pour faire des formations, ben il y a aussi beaucoup de gens qui ne sont pas bons praticiens et qui

continuent à faire à la manière le gamin deux fois par semaine pendant cinq ans, alors qu'au bout de 350 séances d'orthophonie, il y a toujours autant de problèmes. Voilà !

E51 : Mais bon, on dit que les vrais dyslexiques sont suivis toute leur vie...
O51 : Oui, mais est-ce que... Parce qu'il y a des gens qui disent, quand tu regardes un peu les émissions sur la dyslexie et tout ça, généralement on te présente le gros cas qui a vu 10 orthophonistes et qui n'a jamais avancé et puis un jour, alléluia, il a vu THE orthophoniste qui avait la super méthode et ça y est, tout va bien, quoi. Donc si c'est vrai, si vraiment ces gens-là ont une méthode formidable, Béatrice Sauvageot là, elle fait une méthode qui est basée sur le corporel, avec des mouvements de danse, machin, je ne sais pas quoi. Moi, je ne ferai pas ça mon avis, je ne pense pas, de toute façon tu as vu la taille du cabinet *(rire)* ! Mais ceci étant dit, si sa méthode fonctionne très bien et qu'il y a des gens qui sont prêts à se former, bon ben moi j'envoie mes patients avec plaisir chez d'autres personnes qui sont peut-être plus capables que moi. Ça ne me dérange pas, si ça peut sauver quelqu'un... Alors si effectivement il n'y a pas de solution, bon ben d'accord, on va continuer comme ça et puis, et puis ils feront leur bonhomme de chemin avec leurs difficultés. C'est pour l'instant ce que je dis à mes patients en tout cas, je leur dis dyslexique, quand on l'est, on l'est toute sa vie et puis on passe son temps à faire ce qu'on peut avec ce qu'on a... Je ne sais pas en tout cas si c'est vrai, et si c'est pas vrai, j'aimerais que quelqu'un nous donne la réponse *(rire)*, tu vois parce que dans la dyscalculie, euh, ce qu'on nous dit, c'est que même, enfin je pense que tu as eu les cours aussi à la fac, même un enfant qui a une déficience intellectuelle peut quand même arriver à plein de choses si tu le stimules correctement, etc.. Donc je me dis pourquoi ce serait le cas dans la dyscalculie, effectivement quelque chose qu'on constate, et que ça ne serait pas le cas ailleurs... Je me pose peut-être trop de questions... Non mais c'est vrai, je trouve que ce n'est pas gratifiant et puis ce n'est pas ton boulot comme tu l'as rêvé et tu as envie de les aider les gamins qui ont fait 350 séances d'orthophonie *(rire)* et qui n'arrivent toujours pas à lire leur prénom ! Mais c'est vrai, tu as envie de faire quelque chose pour eux et puis c'est pas drôle, le gamin dont je te parle, il est super, il a la vraie joie de vivre, quand il parle il a toujours un truc à dire, il est marrant, il a de l'humour et tout, mais il est vachement handicapé, quoi, parce que forcément il est en SEGPA et puis à l'école il rame comme un malade. Et lui quand il parle de ses frères et soeurs, c'est les boules parce que c'est lui le dyslexique et les autres ben ils s'en sortent bien ! Alors les parents disent : « Ah, on est content que les autres s'en sortent bien ! » et puis lui il fait : « Ouais, super, tant mieux pour eux, hein ! Mais bon, moi en attendant, je rame toujours... ». Donc là, ben sans être idéaliste, tu as envie de les aider, quoi... Et puis tu ne sais pas comment faire, et puis le problème c'est que tout le monde compte sur toi : les médecins, l'instit, les parents, le gamin, c'est toi qui vas le sauver ! Mais non ! Toi tu sais que ce n'est pas toi qui vas le sauver *(rire)* ! Alors c'est un peu dur, quoi. Voilà. Super, hein, ça n'a rien à voir avec *(rire)*, avec son histoire !

E52 : Sinon, 7 % des répondants souhaitent voir être mis en place une harmonisation du nombre de séances de rééducation et de la fréquence. Qu'est-ce que tu en penses ?
O52 : Ben, je ne suis pas trop d'accord avec ça... Une harmonisation, ça veut dire que tout le monde ait la même chose...

E53 : Ben disons que pour telle pathologie, on aurait tel nombre de séances...
O53 : Moi je trouve que c'est idiot parce que tout le monde n'avance pas... Combien de pour cents tu as dit ?

E54 : 7%.
O54 : Ah oui, alors c'est bien *(rire)* ! Tout va bien ! Non, non, non, moi je ne suis pas... Je pense que c'est idiot, chacun avance à son rythme et puis, ben, je juge souvent nécessaire de faire deux séances par semaine avec certains enfants alors que d'autres, je ne les prends qu'une seule fois, voire une fois tous les 15 jours, enfin je fais vraiment ma sauce... Je suis contente qu'il n'y ait que 7 % qui pensent ça *(rire)* parce que... Ben surtout qu'en plus, c'est vraiment, ça c'est typiquement les calculs de la Sécu, « 50 séances renouvelables par série de 30 », je ne sais pas quoi, enfin c'est pfff, c'est n'importe quoi. Des fois, tu fais 30 séances et tu as besoin d'en faire deux de plus donc tu fais un renouvellement de 20 séances pour en faire 32, t'es vachement contente ! C'est un peu idiot, quoi. Non, je ne suis pas d'accord *(rire)* !

E55 : Sinon, est-ce que tu serais favorable à une harmonisation du bilan de langage écrit ?
O55 : O55 : Non. Non plus *(rire)*.

E56 : Alors ni au niveau de la démarche générale, ni au niveau des outils d'évaluation à utiliser, ce genre de choses ?
O56 : Ben si euh, dans la mesure où tu peux le compléter par d'autres choses si ça intéresse ou dans la mesure où tu n'es pas obligé de tout faire s'il est vraiment déjà très complet au départ, parce que euh... Par exemple, moi je trouve essentiel de faire une épreuve de logique. Et je pense être une des rares orthophonistes à le faire. Et je trouve que c'est très différent un gamin qui a des problèmes de langage écrit sans problème de logique et un gamin qui a les deux. Donc si ça ne fait pas partie du bilan harmonisé, moi je continuerai à faire mes petites épreuves de logique dans mon coin. Maintenant, si dans l'épreuve de bilan de langage écrit il y a une tartine de bilan de langage oral, parce que c'est vrai que c'est quand même important, et puis etc., et puis qu'il te faut 1h30 pour le faire passer, je ferai comme tout le monde, je ne ferai pas toutes les épreuves *(rire)*. Ou alors je le ferai sur deux fois. Ça dépend un peu de ce qu'ils appellent harmonisation, quoi. Voilà.

E57 : Alors concernant maintenant les recherches actuelles sur les troubles développementaux du langage écrit, est-ce que tu te tiens un petit peu au courant de la recherche ?
O57 : Ben euh, oui et non, j'essaie de regarder un peu ce qui sort en bouquins et tout ça, j'aimerais beaucoup, beaucoup faire une formation un peu à la pointe mais pour l'instant je n'ai pas trouvé, en tout cas dans les bouquins de formation qui nous sont proposés, qu'ils nous envoient, de choses qui aient l'air... Je ne sais pas en fait ce qui existe et qui est vraiment bien, il y a beaucoup de choses qui sont proposées mais quelque chose qui répondrait vraiment à mes attentes, euh... Je ne sais pas, non, je ne me renseigne pas plus que ça. J'aimerais bien mais... il faudrait qu'on me guide un peu *(rire)* !

E58 : Et les formations que tu suis, est-ce qu'elles t'aident dans ta pratique ? Est-ce qu'elles la font évoluer ?
O58 : Sur le plan du langage écrit ?

E59 : Oui. Enfin, ça peut être aussi du domaine de la recherche plus générale... Est-ce que ça t'aide à évoluer ?
O59 : Pour l'instant, je n'ai pas fait de formation sur le langage écrit donc euh, bof. Ce que j'ai fait, c'est une formation sur les troubles logiques et là, je m'en sers parfois en langage écrit, ça m'arrive mais c'est quand même assez rare. Voilà. Mais... En tout cas, ça m'a fait évoluer dans la mesure où justement, comme je te le disais tout à l'heure, pour moi un enfant qui a juste des troubles du langage écrit, ce n'est pas la même chose qu'un enfant qui a les deux. Mais j'aimerais beaucoup faire des formations sur le langage écrit et je pense que ça me ferait énormément évoluer ! De toute façon, de manière générale, tes formations, elles te font évoluer, quoi. Heureusement *(rire)* !

E60 : Et est-ce que tu estimes qu'à l'heure actuelle la recherche répond à tes besoins ?
O60 : En matière de langage écrit ?

E61 : Oui. Ou de manière plus générale si tu n'as pas d'exemple précis en langage écrit mais euh...
O61 : Ben euh non, justement parce que que c'est, a priori, de ce que j'en sais, parce que je ne sais peut-être pas grand-chose, je ne me suis pas trop renseignée non plus, ce très vaste, il y a plein de gens qui bidouillent dans leur coin, qui font leur petite sauce, tu as les neuros d'un côté, les linguistes de l'autre, les orthophonistes, euh, des Belges, des Canadiens, des Français, ils ne font pas tous la même formation et euh il y a plein plein de choses qui existent et finalement, qui croire ? qui suivre? qui a raison ? C'est un peu difficile... Donc je crois que c'est encore trop, trop flou pour tout le monde pour qu'on ait vraiment des réponses adaptées. Mais bon après, c'est vrai que par contre, dans ces littératures-là, enfin en tout cas moi j'ai surtout lu des bouquins pour l'instant, il y a des choses très intéressantes, quoi. Donc oui, là ça t'apporte des trucs. Mais une vraie réponse, non, je n'ai pas encore trouvé *(rire)*...

E62 : Et qu'est-ce que tu penserais de la création d'un pôle de recherche orthophonique ?
O62 : / ça n'existe pas ?

E63 : Il existe de manière officieuse... L'UNADREO, c'est de la recherche, mais ce ne sont pas des orthophonistes qui sont rémunérés pour faire de la recherche, ils font ça bénévolement. Donc si c'était vraiment un pôle officiel de recherche orthophonique ?
O63 : Ben oui, ça serait bien... Je pense que ce serait intéressant...Ben ça existe en Belgique ou un truc comme ça, ils font plus de recherche qu'en France... Ils sont subventionnés en tout cas, je pense. Donc oui, oui, ce serait certainement très très intéressant.

E64 : Et qu'est-ce que tu penses que ça pourrait apporter de plus par rapport à ce qu'il existe maintenant ?
O64 : Ben déjà, euh je crois qu'il y a justement, c'est trop flou, il y a plein de choses qu'on ne sait pas, qu'on n'arrive pas à dire, euh, pas forcément que dans le domaine du langage écrit d'ailleurs. Je pense par exemple à la dysphasie : alors tous les gamins sont dyslexiques, ça c'est la tarte à la crème, mais il n'y en a pas un qui est dysphasique ! Moi je suis désolée mais il faut pondérer soit dans un sens, soit dans l'autre, je pense qu'en proportion, on doit avoir à peu près la même chance de tomber sur un dysphasique que sur un dyslexique. Après, si on ne peut pas mettre, si on a un mot comme ça qui est fourre-tout et qu'on ne peut pas mettre une définition précise en dessous, c'est ridicule, ça ne sert à rien. Il ne faut pas avoir de mot dans ce cas-là. Donc c'est le genre de choses... Et puis peut-être apporter un peu de crédibilité à ce qu'on fait, quelque chose de plus... Le langage, enfin l'orthophonie déjà, c'est très très très très vaste, le langage c'est très très très très complexe. Non mais c'est vrai, ça répond à tellement de choses ! Rien que quand tu observes les aphasiques, tu es blasée, quoi, les trucs qui existent, tu te dis que ce n'est pas possible, quoi, on est vraiment... Et notamment avec les médecins, les enseignants, les psychologues, on n'a pas forcément toujours un vrai statut parce que, euh, ben voilà, je pense qu'il y a plein de gens qui pensent qu'on fait du bricolage et puis il y a des gens qui n'ont pas tout à fait tort des fois, on n'est pas forcément bien formé *(rire)*... On fait du bricolage et on aurait peut-être plus de crédibilité, oui, si l'orthophonie était mieux euh..., s'il y avait plus de recherche, si c'était plus concret, s'il y avait vraiment des choses qui paraissaient régulièrement. Les médecins, par exemple, ne s'intéressent pas du tout à ce qu'on fait, c'est impressionnant ! De temps en temps, on a un écho positif mais globalement, c'est... Moi je bosse avec des médecins pourtant, ils sont vraiment à l'étage en dessous, et puis ils sont adorables, on s'entend très bien et... C'est dur, quoi ! Et puis je les comprends, ils n'ont pas que ça à faire non plus, mais peut-être que, voilà, ils pourraient peut-être s'intéresser un petit peu s'il y avait des trucs qui paraissaient par exemple dans leurs journaux à eux, sur la recherche en orthophonie, des choses comme ça, ce qui n'est certainement pas le cas actuellement. Voilà. Et puis bon après, on revient à l'histoire de nous proposer des vraies techniques de rééducation, qui soient vraiment très claires et bien structurées, etc.. Et puis peut-être aussi découvrir d'autres choses... Mais bon, ce qui m'embêterait un petit peu, c'est que si on fait ça, on va aller vers un cloisonnement de l'orthophonie et moi je n'ai pas envie de me spécialiser dans un truc ou dans un autre, je trouve ça vachement bien de pouvoir faire beaucoup de choses différentes... Si après on dit bon ben... et puis ce sera sûrement vrai, si on veut bien faire son travail, il faut faire qu'un seul truc, euh ça va me gêner... Parce que je n'ai pas envie d'en choisir un dans tous ceux que je prends. Voilà !
Je parle beaucoup, hein, ils ne sont pas tous comme moi j'espère ! Ça va, tu es patiente !

E65 : Alors voilà, j'ai terminé avec mes questions. Alors je ne sais pas si tu as quelque chose à ajouter par rapport à ce qu'on a dit, ou par rapport aux définitions du départ, ou d'autres choses...
O65 : Non. Non, moi je veux bien te poser des questions *(rire)* ! Alors est-ce que tu as justement entendu parler, toi, de choses très révolutionnaires en matière de dyslexie ?

E66 : Non, c'est vrai que chacun me dit que c'est un peu chacun dans son coin... Enfin, des orthophonistes que je rencontre. Sinon, au niveau des études, non, c'est vrai qu'on n'a pas de recette miracle... Désolée !
O66 : Non ? On ne vous parle pas d'une personne qui a fait des supers recherches, qui a trouvé des tas de choses ? Ou d'une formation qu'il faudrait suivre pour être vraiment à la pointe ?

E67 : Non...*(rire)*.
O67 : D'accord... Les autres orthos, ils disent quoi ? Ils sont comme moi *(rire)* ou ils sont tous sûrs d'eux ?

E68 : C'est vrai que bon, ça dépend aussi de leur date de sortie de l'école mais c'est vrai que les plus jeunes, celles qui sont sorties le plus récemment, c'est vrai qu'elles me disent toutes qu'elles galèrent un peu au début. Et puis après, ça va un peu mieux, on se fait sa petite « sauce » comme tout le monde me le dit *(rire)* et puis voilà...
O68 : Mais après, elles n'ont pas l'impression de faire... *(rire)*.

E69 : C'est vrai que moi je les interroge surtout sur le bilan initial donc après, je ne parle pas beaucoup de rééducation...
O69 : Oui c'est vrai... C'est moi qui te raconte ma vie *(rire)* ! Ça n'a rien à voir en fait !

E70 : Mais rien que le bilan, ça pose déjà problème pour certains, oui...
O70 : Oui. Ah ben c'est bien, je me sens moins seule, c'est déjà ça *(rire)* ! / Non mais c'est vrai qu'en plus, enfin moi je trouve que c'est dur, parce qu'à la fin du bilan, il faut que tu sois crédible, quoi, il faut que tu dises aux parents oui ou non, donc il ne faut pas se tromper, quoi. C'est un moment important quand même... Surtout au début, c'est vrai que c'est très très dur, les premières fois : « qu'est-ce que je fais là ? je le prends ou je ne le prends pas ? au secours ! ». Donc bon...

E71 : Autre chose sinon ?
O71 : Ben non, non, je voulais juste savoir ce qu'avaient dit les autres...

E72 : Ben désolée, je ne peux pas t'aider *(rire)* !
O72 : Tu en es où alors, tu as bientôt terminé ?

ENTRETIEN n°28

E1 : Pour commencer, comment pourriez-vous définir la notion d'évaluation en orthophonie ? Qu'est-ce que ça représente pour vous ?
O1 : / *(rire)* alors... L'évaluation par rapport aux enfants ?

E2 : Euh, est-ce que vous l'envisagez d'une autre façon également ?
O2 : Ben alors disons, par rapport aux enfants, quand on reçoit un enfant pour une évaluation, *(soupir)* donc on essaye de resituer l'enfant dans un contexte un petit peu plus global, je dirais, d'avoir des éléments de développement, des éléments familiaux, des éléments de stimulation, etc., d'avoir des éléments plus objectifs concernant les compétences ou les difficultés, voilà. Et en fait, « évaluation » en ce moment, c'est un terme très à la mode sinon concernant nos pratiques. Donc voilà, c'est un terme qu'on peut... Je ne sais pas si c'est le sujet de votre euh...

E3 : Oui, oui !
O3 : Donc ben au niveau des pratiques par rapport au bilan orthophonique, c'est vrai qu'on, on va vers quelque chose de plus objectif que ce qu'on fait actuellement, et plus étalonné, et plus normé. Et puis l'évaluation pratique, ben justement / disons que c'est difficile d'évaluer nos pratiques concrètement, à mon avis, parce qu'on peut... Disons qu'il peut y avoir des progrès qui n'ont pas des répercussions importantes et qui pour nous seront des progrès importants, qui ne s'évaluent pas forcément objectivement. Et il y en a d'autres que l'on peut évaluer objectivement. Bon voilà, je ne sais pas si je suis très claire *(rire)* ! Oui ?

E4 : Et concernant l'évaluation par rapport aux enfants, aux patients, est-ce que vous faites une différence avec le terme de « bilan » ?
O4 : // Euh... Non... Euh, oui... Ben comme je l'ai défini là, non.

E5 : Et sinon, est-ce qu'à l'issue d'un bilan vous dites que vous poser un « diagnostic orthophonique » ou alors vous n'aimez pas ce terme et vous préférez parler de synthèse, par exemple, ou d'autre chose ?
O5 : Moi je ne dis pas « diagnostic » parce que souvent je ne mets pas d'étiquette, ça c'est... C'est par rapport au langage écrit votre euh... ? C'est ça ?

E6 : Eh bien plutôt en général.
O6 : En général. Euh, ben par exemple dans le cadre du langage écrit, moi je ne dis jamais «dyslexie», «dysorthographie», par exemple. C'est euh... Ben disons que je reste plutôt dans des compétences et des difficultés mais mettre une étiquette dessus, ça me paraît moins important, sauf dans certains cas administratifs, mais dans ce cas-là, ce n'est pas au premier bilan que je fais ça. Donc voilà.

E7 : C'est au fur et à mesure... ?
O7 : C'est euh ben pour des enfants qui ont besoin de tiers temps complémentaires ou des choses comme ça, que je suis depuis longtemps et pour lesquels je peux un peu plus précisément définir qu'il y a une vraie pathologie et pas un trouble d'acquisition, par exemple. Et puis la dyslexie a quand même des critères de définition très particuliers et, à mon avis, ça a été médiatisé beaucoup trop et souvent à tort pour que... Enfin, c'est très délicat pour moi d'utiliser ce terme, je trouve que ça peut être mal interprété en fait. Par exemple, dans ce cadre-là, quoi.

E8 : OK. Sinon, la Nomenclature Générale des Actes Professionnels stipule que les orthophonistes sont habilités à conduire des « rééducations des pathologies du langage écrit ». Donc je voudrais savoir ce que vous mettez sous ce terme de « pathologies du langage écrit » ? Qu'est-ce que ça inclut pour vous ?
O8 : // alors... Euh.../ Pour moi il y a des troubles d'acquisition, donc des enfants qui ont du mal à se mettre dans la lecture et l'écriture, et après des troubles du langage écrit, donc une fois qu'ils sont sensés avoir acquis la lecture, l'écriture, donc après un ou deux ans d'apprentissage, des enfants qui soit ne sont

pas du tout dans le code, soit ont des difficultés euh, confusions, euh, etc., enfin de transcription ou de décodage (*sonnerie du téléphone*)...

E9 : C'était à propos des « pathologies du langage écrit ».
O9 : Oui voilà. Voilà, donc plutôt des troubles d'acquisition et puis après des troubles quand, quand le langage écrit est sensé être installé, voilà.

E10 : Et pour les désigner, vous employez justement ce terme de « troubles d'acquisition »...
O10 : « Troubles du langage écrit » et « troubles d'acquisition du langage écrit ». Même par rapport aux parents. Et quand eux en général parlent de dyslexie, j'en discute à ce sujet mais c'est vrai que moi je trouve que c'est difficile de mettre cette étiquette-là. Voilà.

E11 : Vous ne la posez jamais.
O11 : Très rarement. Je l'ai fait déjà, mais très rarement, vraiment dans des cas très particuliers. Voilà. C'est vrai que c'est rarement *(rire)*. C'est chacun ses habitudes là-dessus *(rire)*, je ne sais pas, mais...

E12 : Est-ce que vous connaissez les termes de « troubles spécifiques » et « troubles secondaires » ou « troubles non spécifiques » ?
O12 : Euh, je les connais, les définir euh je... Je dirais ben qu'un « trouble spécifique » concerne uniquement le langage écrit et qu'un « trouble non spécifique » engloberait d'autres difficultés de développement et surtout de langage oral, enfin...

E13 : D'accord. Et sinon, de quels éléments vous avez besoin pour poser un diagnostic entre guillemets de « troubles du langage », de « troubles du langage écrit » ou de « troubles d'acquisition » ? Sur quoi vous vous basez finalement ?
O13 : Euh, sur quoi je me base ? // Ben sur le motif de consultation et sur ce que je vois pendant le bilan. Oui. Ce que je peux, oui, ce que je peux constater. Et puis, enfin, ça c'est pendant le bilan mais c'est vrai qu'après, si on veut mettre une étiquette, il faut attendre de se connaître, enfin je pense, s'être déjà rencontré pendant plusieurs séances, de connaître des difficultés en approfondissant un petit peu.

E14 : D'accord. Est-ce que vous utilisez un peu des outils d'évaluation, tests, batteries ?
O14 : Oui.

E15 : Alors justement, je voudrais qu'on en parle un petit peu plus. Donc je vais vous proposer des réponses qui ont été obtenues au questionnaire, donc qui ne sont pas forcément les vôtres mais sur lesquelles vous pouvez avoir un avis.
O15 : Oui *(rire)* !

E16 : Alors déjà, 96 % des répondants au questionnaire disent que ces outils servent à établir un diagnostic. Cependant, seuls 72 % disent que ces outils servent à mesurer les performances de l'enfant. Donc en fait ma question ce serait, comment les outils servent à établir un diagnostic s'ils ne mesurent pas les performances ? Comment ils peuvent aider à établir le diagnostic ?
O16 : // *(rire)* Alors, ils permettent de définir les difficultés et les potentialités de l'enfant. Euh, je pense que la nuance elle est basée sur le fait qu'ils évaluent quand même chacun d'entre eux certaines compétences dans des cas très particuliers. On ne peut pas forcément... et on s'en rend bien compte en les faisant passer, enfin moi des fois je suis tentée de modifier par exemple le fait que ce soit correct ou non, des fois je suis tentée de compter juste à des questions où c'est faux parce que ça me paraît cohérent quand même. Et je pense que c'est là la nuance que, la nuance qu'on peut apporter à ça, c'est-à-dire qu'ils permettent quand même d'évaluer des difficultés, vu que pour poser un diagnostic, on se base quand même beaucoup sur les difficultés, mais qu'ils mesurent chacun quand même des choses dans un cadre particulier et puis voilà, avec des intitulés particuliers, enfin, c'est..., voilà. Oui, je pense je dirais ça *(rire)*...

E17 : Alors sinon, 64 % des répondants disent souvent respecter les consignes de passation des tests étalonnés. Est-ce que c'est votre cas ou pas ?
O17 : Si... Si je les ai, oui. Mais je ne les ai pas toujours. J'avoue. Bon, quand même beaucoup, quoi. Mais si j'ai vraiment le test en entier, oui, j'essaie de plus en plus de respecter ça.

E18 : Et ça vous semble important de le faire ?
O18 : Ben maintenant, euh, voilà, c'est ça, quand j'ai tout, ça me paraît important de faire les choses dans les conditions dans lesquelles ça a été étalonné pour pouvoir avoir une vraie, une vraie, une vraie preuve objective je dirais, et une vraie comparaison par rapport à un groupe ou des choses comme ça.

E19 : Et vous dites que vous le faites de plus en plus, parce qu'au début c'était moins le cas ? Au début de votre exercice peut-être ?
O19 : Bon, ça ne fait pas énormément de temps que je travaille, moi. Mais disons que ça ne fait pas beaucoup de temps que je travaille mais pourtant, on a déjà quand même, moi je m'en rends compte, des mauvais, des mauvaises évaluations, c'est-à-dire qu'on a tellement l'habitude d'avoir des enfants en difficulté, qu'on n'a pas forcément de bons critères. Au bout d'un moment, ça nous paraît ben pas mal, même si en fait objectivement, il a quand même de grandes difficultés. Donc c'est vrai que de plus en plus j'essaie d'avoir des choses normatives parce que je me rends compte qu'une évaluation subjective, c'est pas toujours très très efficace, même si je le fais encore des fois, hein. Et puis on est quand même poussé à ça en ce moment ! C'est la dynamique actuelle. Et ça me paraît intéressant de se mettre là-dedans quand même.

E20 : Alors par exemple aussi, 50 % des répondants disent fractionner les tests mêmes si ce n'est pas prévu dans les consignes. Est-ce que vous le faites aussi ?
O20 : Oui, aussi.

E21 : Et pour quelle raison ?
O21 : Ben parce qu'il y a des batteries qui sont très longues à faire passer et déjà, oui, donc..., voilà... Et puis il nous paraît, telle ou telle partie de certaines batteries me paraît intéressante et d'autres, non, et puis pour certains... Enfin, en faisant le bilan, je me rends compte que, eh bien j'aimerais bien avoir une idée de ça et je vais piocher une autre épreuve dans une autre batterie, par exemple. Voilà.

E22 : Sinon, seuls 22 % des répondants disent utiliser systématiquement l'étalonnage des tests. Est-ce que c'est votre cas ? Est-ce que vous l'utilisez ?
O22 : Systématiquement ?

E23 : Oui.
O23 : Ben pas systématiquement, je ne l'ai pas tout le temps. Donc déjà...*(rire)*. Et même quand je l'ai, si, quand je l'ai, je l'utilise. Mais il y a des tests pour lesquels je n'ai pas l'étalonnage donc...C'est pareil, on se fait une idée à force mais... Voilà *(rire)* !

E24 : Et quand vous l'utilisez, enfin... Pourquoi vous estimez nécessaire de l'utiliser quand vous l'avez ?
O24 : Ben c'est pour, oui, pour avoir une évaluation objective, quoi. Pour avoir quelque chose de normé, pouvoir déjà sur le moment avoir une évaluation objective par rapport soit à la classe, soit à l'âge, et pouvoir comparer aussi une fois qu'on a fait une série de séances ou plusieurs séries de séances, pouvoir avoir une évaluation objective des progrès, quoi, nous.

E25 : Et c'est un chiffre qui vous étonne, 22 % qui respectent l'étalonnage ?
O25 : Non. Non *(rire)* ! Non, mais bon je sais ce qui se passe, donc non. Enfin //. Non *(rire)* !

E26 : Sinon, 53 % des répondants disent qu'un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme, donc obtenu aux tests, est le premier ou le deuxième élément incitant à proposer une prise en charge. Cependant, seuls 34 % utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. Donc à votre avis, comment font les 66 % restants pour déterminer un écart significatif des performances sans tenir compte de l'étalonnage finalement ?
O26 : Alors *(rire)*... Il faut, enfin, oui, ça dépend aussi si tenir compte de l'étalonnage, c'est tenir compte des écarts types, par exemple, ou si c'est juste avoir un chiffre. Parce qu'effectivement, on peut, sans vraiment tenir compte de l'étalonnage, sans calculer le nombre d'écarts types de différence, etc., on peut déjà avoir une valeur chiffrée et puis... Ben oui, je pense que ça se fait par habitude, enfin, c'est toujours pareil. De toute façon, je ne suis pas sûre qu'il y ait toujours une réponse chiffrée effectivement.

E27 : Finalement, vous vous construisez un peu une échelle personnelle ?
O27 : Oui. Oui, je pense.

E28 : Et est-ce que vous pensez comme 72 % des répondants qu'il y ait des tranches d'âge difficiles à tester ?
O28 : Oui !

E29 : Lesquelles et pourquoi ?
O29 : Le CP *(rire)* ! Ah ben le CP, le CP par rapport au langage écrit par exemple, c'est pfff un gros problème parce qu'on n'a rien qui existe et ça dépend énormément des méthodes d'apprentissage, et voilà. Encore, en milieu de CP, ça commence à devenir un peu plus faisable mais bon, il y a des enfants qui arrivent en novembre, décembre de CP, c'est toujours difficile. S'il n'y a pas de problème de langage oral par exemple, c'est difficile. Bon, on évalue la conscience phonologique, les repérages spatiaux et puis on voit un petit peu ce que ça donne par rapport à l'écrit mais avec des méthodes très globales, on peut pfff, on ne peut pas évaluer grand-chose quoi. On peut évaluer qu'il ne s'est pas mis dans le décodage mais la méthode ne l'a pas poussé à ça, donc... Bon, des choses comme ça, surtout le CP, ça c'est... Le CP par rapport à l'écrit, pas par rapport à l'oral, c'est faisable. Et puis, et puis peut-être, je dirais, chez les adolescents, des problèmes plus, un peu plus globaux que de l'orthographe pure, par exemple la syntaxe et la compréhension... Ah, la compréhension écrite aussi, c'est quelque chose qui n'est pas évident à tester, on n'a rien, enfin, je n'ai pas grand-chose d'efficace, je trouve, pour tester la compréhension écrite, surtout chez des grands.

E30 : Ce sont donc toutes les tranches d'âge que vous relevez ?
O30 : Euh... Oui. Sinon... Oui, chez les très petits sinon, enfin, on commence à avoir un peu plus d'éléments... Bon, surtout ça.

E31 : Alors concernant toujours les troubles développementaux du langage écrit, quels tests ou épreuves utilisez-vous et surtout, comment s'est fait votre choix ?
O31 : Alors, que j'utilise à partir du CE2, la L2MA parce que je l'ai, donc voilà, et parce que je l'ai complète, avec l'étalonnage, donc là je me sers de tout. Donc mon choix s'est fait parce que j'ai quelque chose de vraiment bien étalonné, que c'est assez complet, ça teste langage oral aussi, donc ça c'est pas mal, parce que pareil, à partir du CE2, c'est un peu difficile de tester les capacités de langage oral alors qu'on a certains enfants qui sont en difficulté de langage oral aussi. Euh, voilà. Avant, euh, avant j'utilise, ben ça change en fait d'une période à l'autre, je m'en rends compte. J'ai des périodes où j'utilise plutôt... En fait, j'ai des... Pas forcément... C'est des tests qui existent, hein, que vous voulez ?

E32 : Oui.
O32 : Bon. Euh, le Lobrot un petit peu éventuellement, la dictée « fouiller dans le placard » là, ça je l'ai beaucoup utilisé et puis je me rends compte qu'en ce moment je l'utilise moins, qu'en ce moment j'utilise plutôt le Savigny. Mais bon, voilà, ça dépend des périodes, ça dépend de... Le Lobrot il est bien pour tout ce qui est confusions. Et c'est vrai que dans les premières, pour moi dans les premières années, c'est surtout l'aspect phonétique qui est important donc cet aspect confusion et le Savigny il est bien parce qu'il fait un peu, il est un peu moins ciblé sur les confusions justement *(rire)*. Donc en fait, voilà, c'est complémentaire. Mais bon, je ne fais pas les deux parce que là c'est, c'est trop *(rire)* ! Mais bon, le Savigny il peut faire tester les confusions, tous les diconsonantiques et l'écriture aussi un peu plus simple,

quoi. Parce que le Lobrot, il est un peu difficile quand même. / Ben voilà, en tests qui existent, ben le Reversal pour les indices spatiaux. Qu'est-ce que je fais en tests qui existent ? Pour la conscience phonologique, je prends la conscience phonologique de la N-EEL parce qu'elle est étalonnée et qu'elle est bien étalonnée par rapport au mois aussi. Par exemple, justement, cette histoire de CP, CE1, c'est étalonné par rapport au mois, c'est par exemple jusqu'au février de CP et ça c'est, c'est intéressant, quoi. Voilà. Comme vrais tests, je pense que c'est tout ce que j'ai *(rire)* ! Ah le LMC aussi en compréhension écrite. Voilà, parce que bon, compréhension écrite, quoi.

E33 : Alors sinon, 96 % des répondants utilisent comme outil d'examen un « mélange personnel ».
O33 : Oui *(rire)* !

E34 : Comment vous pourriez définir ce « mélange personnel » ?
O34 : Euh ben moi j'ai travaillé dans le cadre de mon mémoire sur le langage écrit, donc je reprends des listes qu'on avait faites dans le cadre, enfin, pas qu'on avait faites mais qui étaient utilisées dans le cadre de ce mémoire-là. Donc déjà des listes de mots réguliers, irréguliers et non mots, que j'utilise parce que je sais qu'elles ont été calibrées, enfin qu'il y a eu un travail là-dessus. Et puis, ben toujours cette histoire de CP, enfin, en CP on bidouille pour trouver ben l'écriture de syllabes, l'écriture de mots. Selon la méthode que l'on connaît au fur et à mesure, on essaie de reprendre des mots qu'on sait qu'ils ont été étudiés globalement ou... Bon, c'est ça. Là-dessus, on essaie un peu de faire ses propres, ses propres listes, quoi.

E35 : Donc en fait un « mélange personnel », c'est plus des choses que vous avez créées que vous apportez ?
O35 : Oui. Alors, soit des choses qui ont été créées, soit, ben voilà, le fait de, ben la conscience phonologique, je prends les N-EEL, le Reversal pour... On prend des petits bouts de chaque chose, quoi. Il y a les deux en fait.

E36 : Et pourquoi être amené à cette utilisation d'un mélange personnel finalement ?
O36 : Ben soit parce que, bon toujours ce problème du CP où il n'y a rien qui existe réellement, donc on est obligé de se débrouiller. Euh, soit ben parce que euh parce que voilà, on a envie justement d'évaluer la conscience phonologique, par exemple, mais pas tout le langage oral, donc on prend un morceau et puis voilà. Et puis les listes de mots, là par exemple donc celles que j'utilise, parce que je les ai donc beaucoup pratiquées pendant un an donc je vois ce que ça donne par rapport à, je les ai fait passer à beaucoup d'enfants, j'ai une bonne idée de ce que, enfin, subjective, de ce que ça donne et qu'elles sont beaucoup plus importantes que celles qui existent dans d'autres tests. Donc on a une meilleure idée de ça, quoi, comme elles sont plus longues tout simplement.

E37 : Et comment se fait votre interprétation des résultats de ce mélange personnel ? Vous avez un étalonnage parfois ou une échelle ... ?
O37 : Ben voilà. Pour celles qui existent et pour lesquelles j'ai l'étalonnage *(rire)*...- c'est la vraie vérité que vous voulez *(rire)* ? - je prends l'étalonnage. Et pour celles dont je n'ai pas l'étalonnage ou qui n'existe pas à la base, j'analyse les erreurs en fait.

E38 : Donc de manière plutôt qualitative ?
O38 : Voilà. Mais en fait, dans les autres épreuves aussi, enfin dans les autres épreuves c'est plutôt qualitatif aussi mais c'est vrai que d'avoir la notion subjective, heu objective, ça donne quand même justement la qualité par rapport au groupe. Après, on voit pourquoi ça pèche mais... En fait, ce qui est intéressant pour un bilan, c'est aussi pourquoi surtout, qu'est-ce qui ne va pas, pourquoi ça pèche et sur quoi portent les difficultés. La notion objective, c'est plus pour avoir une référence par rapport au groupe, savoir si c'est normal à cet âge-là, enfin pas normal, embêtant à cet âge-là d'avoir des difficultés ou pas, quoi. Dans ce domaine, quoi.

E39 : Et pour la suite, c'est plus important pour vous d'avoir...
O39 : D'avoir la notion qualitative, oui.

E40 : Sinon, 36 % des répondants se créent leurs propres outils d'évaluation. Donc c'est un peu votre cas ?
O40 : Moi je ne les ai pas créées. Enfin, je les ai utilisés mais... Non. Bon à part ces histoires, toujours pareil, du CP où ben c'est des syllabes qu'on essaie de retrouver ou des mots, mais sinon, non, je ne crée pas moi-même.

E41 : D'accord. Et est-ce que ça vous dérange qu'on emploie le terme d'« outils de mesure » pour désigner ces outils que les orthophonistes se créent eux-mêmes ?
O41 : // « De mesure », oui, parce que ça mesure... Enfin, pfff... Non, « d'évaluation » je dirais plutôt. « De mesure », ça ne mesure pas grand-chose vu qu'il n'y a pas... Enfin, je pense qu'il faut quand même des bases théoriques solides pour établir des outils d'évaluation, qu'on a globalement mais peut-être pas assez précisément nous, en tant qu'orthophonistes pratiquants. Et puis, on n'a pas d'évaluation par rapport à un groupe d'enfants, donc « de mesure », je nuancerais un petit peu quand même.

E42: 68% des répondants souhaiteraient que le domaine concernant le repérage et le dépistage des troubles du langage écrit soit développé dans la recherche. Qu'en pensez-vous ?
O42 : Euh... Je pense que c'est intéressant, euh, mais je pense qu'il y a des choses qui sont en train de se faire là-dessus. Mais euh, oui, euh / oui, il y a des groupes quand même qui travaillent sur les facteurs de dépistage par rapport aux difficultés de langage écrit. Mais c'est sûr que tout ce qui est pris en charge précoce, ça peut être intéressant. Mais...

E43 : Et vous ressentez un manque dans ces domaines-là au niveau pratique ?
O43 : // Moi, je ne suis pas..., non, pas spécialement. C'est vrai que pfff.../ Oui, non. Non parce que euh c'est sûr, enfin pour moi c'est un facteur de risque d'avoir effectivement par exemple en grande section, d'avoir des problèmes de repérage spatial, des problèmes de conscience phonologique, etc., mais bon, rien n'est prouvé. Enfin, je veux dire, il faut aussi, ça ça se construit aussi en même temps que l'acquisition de la lecture donc... Le dépistage, je crois qu'on aura vraiment du mal à trouver des moyens de dépistage. De potentiels risques, oui, mais peut-être pas... Non, je n'ai pas de souci particulier par rapport à ça dans ma pratique.

E44 : Alors sinon, au travers des réponses au questionnaire, les termes d'« activités métacognitives et métalangagières » apparaissaient mal connus. Donc je voulais savoir si vous vous connaissiez ces termes ?
O44 : Euh oui ! « Métalangagières », oui, « métacognitives », un peu moins. Mais...

E45 : Comment vous vous les représentez ?
O45 : Ben pour moi « métalangagières », c'est de manipulation du langage. Euh, voilà. Alors «métacognitives», euh, par contre non. Mais « métalangagières », oui, c'est tout ce qui est, pas seulement d'expression-compréhension mais de pouvoir manipuler des unités, des choses comme ça, quoi. Manipulation syllabique ou.../

E46 : Alors ces activités consisteraient, par exemple, à demander à l'enfant qu'est-ce que c'est que lire, à quoi ça sert...
O46 : Ah oui !

E47 : ... comment il fait pour lire, ça c'est plus métacognitif, donc à propos du fonctionnement. Et je voulais savoir si vous utilisez ce type d'activités lors d'un bilan initial ?
O47 : Non.

E48 : D'accord... Et plus tard éventuellement ?
O48 : Alors non pfff... Pas systématiquement mais de temps en temps.

E49 : Et comment vous l'abordez avec l'enfant ?
O49 : / Ben simplement des fois ça se voit, ça se voit qu'ils ont des stratégies qui sont très prenantes en énergie, pas assez efficaces mais qu'ils ont pallié par quelque chose d'autre. Donc quand je vois que c'est comme ça et qu'ils ont lu un mot, je leur demande : « Ben comment tu as fait ? Explique moi un petit

peu». Mais ce n'est pas systématique, c'est vraiment quand je me trouve devant le cas où je me rends compte que, par exemple il passe par le nom des lettres, des choses comme ça, oui, sinon, sinon non.

E50 : Alors concernant maintenant la prise en charge : est-ce qu'à l'issue d'un bilan de langage écrit, il vous arrive d'estimer qu'une prise en charge orthophonique n'est pas nécessaire ?
O50 : Oui.

E51 : Alors dans ce cas, pourquoi ?
O51 : Euh.../ pourquoi ? Ben parce que euh /. Pas nécessaire ou je préfère attendre un petit peu, ben justement dans des histoires d'acquisition du langage écrit par exemple, ou pour des enfants de CP pour lesquels il y a une bonne orientation temporo-spatiale, de bonnes prises d'indices visuels, une bonne conscience phonologique, qu'ils sont en train de mettre en place le décodage visiblement et qu'ils ont une méthode d'apprentissage très globale, bon, je me dis qu'ils sont partis pour et je les revoie six mois après pour vérifier que simplement ils sont bien partis pour. Et puis, il faut dire aussi que c'est un peu la mode de faire de l'orthophonie en ce moment et qu'on a des enfants qui viennent simplement pour rassurer les parents donc *(rire)* il n'y a pas de souci, donc je ne les prends pas *(rire)* ! Voilà. Euh...

E52 : Et vos critères de prise en charge finalement, ce serait quoi s'il fallait les ... définir ?
O52 : / C'est du feeling *(rire)* ! Non, c'est... Quand je les prends en charge ou quand je ne les prends pas en charge ?

E53 : Quand vous les prenez en charge.
O53 : Ah, quand je les prends en charge. Ah ben quand je les prends en charge, c'est soit quand il y a des grosses difficultés d'acquisition, soit des... Enfin, ça dépend vraiment des âges, quoi. En CP, c'est quand ce sont des enfants qui sont vraiment très dans le global et qu'ils n'arrivent pas du tout à, bon, au niveau conscience phonologique, par exemple, il n'y a rien, et qu'ils ne sont vraiment pas dans un code de décodage-encodage, donc là je les prends en charge. Quand un peu plus, quand il y a des confusions, etc., CE1 c'est confusions, inversions, etc. et puis ben les classes suivantes, c'est tout ce qui est problèmes phonologiques et puis aussi lexical et grammatical, quoi. / Je ne sais pas si c'est ça que vous voulez ?

E54 : Oui, oui !
O54 : Donc de manière objective ou subjective, là c'est pareil, ça dépend des tests que j'utilise mais euh... Voilà. C'était ça votre question ?

E55 : Oui. J'essaie en fait de savoir comment vous faites pour déterminer si...
O55 : ... prendre la décision.

E56 : Oui, prendre la décision.
O56 : // Oui. Ben si toutes les épreuves sont bien réussies, voilà, la décision elle est prise. Le souci, c'est pour les troubles d'acquisition, c'est ce que je disais, c'est vraiment cette classe qui nous pose problème. Bon là, c'est une conjonction de choses, et puis du discours des parents aussi, voir comment ils expliquent ça, comment ça se passe pour faire les devoirs. C'est une conjonction de choses, quoi. C'est un peu comme on ressent les choses aussi. Enfin, c'est terrible à dire mais... Il y a ça aussi, enfin, comment on sent l'enfant, si on sent qu'il est parti dedans et que, bon ben voilà, c'est en train de se faire, qu'il a juste besoin d'un petit peu de temps ou aussi vraiment il ne se met pas dans le code... De choses comme ça, quoi.

E57 : Si par exemple vous avez des résultats un peu entre les deux, ça peut faire pencher la balance d'un côté ou de l'autre ?
O57 : Alors s'il y a des résultats un peu entre les deux, ça dépend si toutes les épreuves sont comme ça ou si bon, il y en a une ou deux qui sont un peu limite mais tout le reste, c'est très bon, ou si justement, une ou deux un peu limite mais tout le reste c'est pas bon. Et puis voilà, ce qui se dit autour de l'écrit, à la maison, enfin, le discours qu'ont les parents sur les difficultés aussi, voir un petit peu si... Oui, ça c'est très subjectif, quoi, après la décision là-dessus, c'est..., ce genre de choses, c'est très subjectif *(rire)*.

E58 : Et quand vous estimez qu'une prise en charge n'est pas nécessaire, est-ce que vous proposez d'autres alternatives éventuellement aux parents ?
O58 : // Euh, je leur propose en tout cas, soit de revenir six mois après, soit je leur dis que la porte n'est pas fermée et que si les difficultés persistent, on se revoit quand même pour faire le point. Je ne l'ordonne pas forcément six mois ou un an, je leur dis : « je vous laisse la porte ouverte si vous en avez envie ». Soit éventuellement je peux leur conseiller d'autres choses mais honnêtement, je l'ai rarement fait, je crois. Bon, s'il y a des problèmes de graphisme, éventuellement je conseille orthoptiste ou psychomotricité, mais c'est très, enfin s'il y a vraiment, c'est rare des problèmes de graphisme isolés par exemple. Non, en général si je ne le prends pas en charge, c'est que ça va plutôt bien et c'est vrai que je ne conseille pas forcément. Si, si, au niveau concentration, éventuellement concentration attention, je conseille éventuellement, enfin, je n'amène pas les choses brutalement, de consulter, voir un peu, faire un bilan psycho. Éventuellement, quoi. Mais bon, c'est pas... C'est pareil, ce n'est pas systématique du tout.

E59 : Alors concernant maintenant le domaine de l'évaluation professionnelle : parmi les répondants au questionnaire, 74 % disent connaître l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé, l'ANAES. Donc je voulais savoir si vous connaissez ?
O59 : Alors le nom, oui *(rire)*... Mais ce qu'ils font, non.

E60 : Alors par exemple, ils ont sorti des indications concernant le langage écrit chez l'enfant.
O60 : Oui, des recommandations, c'est ça ? oui, oui oui.

E61 : Donc vous êtes un peu au courant ?
O61 : Oui, oui, mais vaguement comme ça, ça me dit quelque chose, mais précisément, non.

E62 : Et sinon, vous avez dû recevoir de l'assurance-maladie une plaquette vous proposant de signer un « Contrat de Bonne Pratique ».
O62 : Oh oui *(rire)* !

E63 : Je voulais savoir un petit peu que ce que vous en pensez, si vous voulez m'en parler *(rire)* !
O63 : *(rire)* Eh bien je ne sais pas ce que j'en pense... Je ne sais pas du tout ! On en a parlé hier soir justement, mais je ne sais pas du tout ce que j'en pense. Je ne l'ai pas renvoyé encore mais peut-être que je vais le faire. Mais la discussion, c'est sur le fait qu'ils nous achètent ou pas, qu'est-ce que c'est qu'une bonne pratique, ça veut dire quoi, est-ce que ça veut dire qu'avant on n'avait pas une bonne pratique ? Bon.

E64 : Alors il paraît qu'ils ont changé le nom, ils appellent ça maintenant «Contrat de Pratique Professionnelle ». Parce que justement ils ont compris que c'était mal perçu...
O64 : D'accord. Enfin, il y a certaines choses sur lesquelles on n'est pas trop d'accord, c'est... En fait, on s'engage simplement à ce qu'ils aient accès à nos comptes-rendus, ce que de toute façon, enfin, de toute façon ils y ont accès, donc bon, voilà, il n'y a pas de soucis là-dessus ! Je pense que là où le bât blesse un peu, c'est que dans ce cas-là, ils veulent qu'on fasse une formation conventionnée par an, je crois que vraiment à ces formations conventionnées, on a vu que dès qu'il y avait une formation gratuite, il n'y avait pas de soucis pour les inscriptions, qu'au contraire c'est vraiment..., il y a une chaîne entre nous, quand il y en a une qui reçoit, elle appelle tout le monde pour nous dire « renvoie ton truc tout de suite ! » Donc vraiment, je crois que là-dessus il n'y a pas de soucis, et qu'en plus, des formations, il y a des gens qui ne s'engagent pas là-dedans, mais la plupart des orthophonistes en font vraiment beaucoup, se forment, ça leur coûte de l'argent, enfin, on est obligé de s'investir là-dedans et on le fait déjà. Donc c'est un peu étrange, enfin, c'est un petit peu étrange, oui, cette histoire-là de, de nous proposer de l'argent, en échange de quoi ? On ne sait pas trop en échange de quoi... Parce qu'en plus, on ne peut faire que les formations qui sont conventionnées alors qu'on en fait peut-être 2-3 par ailleurs dans l'année, pourquoi est-ce que ça c'est pas comptabilisé ? Enfin bon, c'est un peu... Je ne sais pas quoi faire par rapport à ça, je ne sais pas si je le renvoie ou pas, pfff ... Bon, en même temps, six cent euros, aucune, aucun n'est contre, ça c'est sûr ! Mais bon, pour la contrepartie, vraiment, je n'ai pas encore d'idée, je pense que ça va traîner sur ma pile pendant des mois avant que je ne me décide à faire quelque chose ! Je ne sais pas, quoi, je ne sais pas du tout quoi penser de ça... Voilà *(rire)* !

E65 : Et qu'est-ce que vous pensez plus précisément dans ce contrat du fait d'évaluer l'impact d'une formation obligatoire sur la pratique professionnelle ?
O65 : // Eh bien... Ben c'est bien parce que, c'est vrai que ça se fait de plus en plus, là c'est pareil, dans des formations. Ben c'est intéressant de voir, de voir ce qu'il ressort de ces formations, quoi. Maintenant, maintenant c'est vrai que des fois on ne se rend pas compte. Il y a des fois où on ne se rend pas compte, on change des choses suite à une formation et on ne se rend pas forcément compte, et puis après on se dit, ben oui, c'est parce que j'ai eu cette formation-là. Mais on fait peut-être les choses différemment, pas toujours consciemment, quoi. Et puis des fois, ce n'est pas des exemples concrets, quelquefois c'est plus dans la façon d'aborder les choses qu'on réfléchit plus. Mais c'est une bonne chose et puis ça nous fait prendre du recul aussi par rapport, par rapport à justement ce qu'on a changé suite à ça. Même si ce n'est pas pour eux, même pour nous c'est intéressant de prendre du recul, de réfléchir à ça. Mais bon...

E66 : Et vous dites que ça se fait de plus en plus, vous avez assisté à des formations où c'était le cas? Et ça se fait sous quelle forme ?
O66 : Ce sont des questionnaires à la fin...

E67 : Donc auto-administrés ?
O67 : Voilà. Euh ///. Ça c'est pour l'officiel et c'est vrai que dans d'autres formations que j'ai faites, euh disons que la formatrice posait des questions à la fin, auxquelles on ne lui répondait pas du tout à elle, mais simplement ça lui servait à elle à ce qu'on réfléchisse là-dessus. Là, c'était vraiment une démarche par rapport à nous. Après, on lui en parlait ou pas, c'était un choix, quoi, mais elle nous proposait une série de questions qui servaient justement à évaluer un petit peu en quoi ça nous avait servi, ce qu'on avait changé, etc. Mais très officieusement, et sans forcément qu'on lui en fasse part, c'est vraiment personnel, ce n'est pas... C'est une autre démarche, quoi.

E68 : Parce que quand vous dites « ce que ça avait changé », c'était une formation qui avait une certaine durée ?
O68 : Oui, oui . Voilà. Ou des formations qui des fois se font en deux fois, c'est aussi assez courant ça. Un week-end puis un autre week-end, ou même une journée et une autre journée, la fois suivante, on essaie de voir un peu si ça a changé des choses ou pas.

E69 : Sinon, 28 % des répondants souhaiteraient que se développent des évaluations des techniques de rééducation. Qu'en pensez-vous ?
O69 : // (*soupir*) // Euh... / alors ça, c'est une bonne question *(rire)* ! / c'est vrai que les techniques de rééducation sont très différentes d'une personne à l'autre, ça c'est évident, et selon les influences qu'on a, on fait vraiment, on travaille différemment. Euh, selon déjà la formation initiale, selon ce à quoi on s'intéresse par la suite, les formations qu'on fait et les courants de pensée dans lesquels on se situe, enfin, il y a vraiment plein de choses. Après, est-ce qu'il y en a qui sont mieux que d'autres ? Ben, chaque tenant de sa méthode est persuadé qu'elle est mieux que celle des autres donc... C'est pareil, des fois... Ça peut être intéressant parce que c'est quand même bien de savoir si ce qu'on fait, ça sert à quelque chose. Cela dit, pfff, cela dit, encore une fois, des fois il y a vraiment des choses qui se passent et qui sont vraiment très importantes, c'est vraiment très important que ça se passe et des fois ça prend des mois, mais concrètement, on ne voit rien. Mais bon c'est que, enfin, je ne sais pas comment expliquer ça mais...

E70 : C'est pas mesurable, c'est...
O70 : Voilà. C'est pas forcément mesurable mais... Et puis, il n'y a pas forcément de conséquences scolaires par exemple, mais on sait que l'enfant est rentré dans une dynamique pour faire autrement par exemple. Ou des choses comme ça. Et peut-être que ça met un peu plus de temps dans ce cas-là. Ou peut-être que l'enfant, ben il a évolué, mais il était tellement en difficulté et tellement en dessous de son niveau que, eh bien, il n'en est pas encore à son niveau et il est encore largement en dessous de son niveau, mais quand même, il a progressé et ça c'est important. Que les compétences de base, par exemple, soient construites mais ça ne se verra pas à l'école. Et bon ben dans certains tests ça se verra mais il faut les prendre bien en dessous de son niveau par exemple. Donc des choses comme ça.

E71 : Et finalement, seul le praticien qui est dans la relation peut le voir et un regard extérieur ne le verrait pas forcément ?
O71 : Ah si, je pense qu'on peut le prouver, on peut montrer que ça c'était difficile au début... Enfin, je réfléchis à des cas très différents en fait, donc c'est assez difficile parce que ça se contredit entre eux... Euh, il y a des choses qu'on peut objectiver quand même. On peut dire : bon ben voilà, ça ça ne marchait pas du tout, ça OK maintenant c'est bon. Cela dit, c'est tellement en dessous de son niveau que ça ne se verra pas concrètement. Donc en fait du coup ça peut s'objectiver donc c'est très idiot ce que je dis ! Mais euh *(rire)*... Je suis en train de réfléchir en même temps que je vous parle ! Et puis pour certains enfants, mais c'est des cas très particuliers, par exemple des enfants avec des troubles de la personnalité, des choses comme ça, simplement ça va être difficile d'objectiver des choses mais simplement ils se mettront dans la relation et ils se mettront dans des potentiels apprentissages, par exemple. Et ça, bon ben ça on ne pourra pas l'objectiver, quoi. Nous on le sentira dans ce qui se passe mais bon, il n'y aura pas forcément de résultat concret encore. Bon, ce n'est pas très clair ce que je dis mais euh, pfff, oui... C'est plus une mise en commun des pratiques qui pourrait être intéressante parce que c'est vrai qu'on fait tous tellement différemment...Et je crois qu'on essaie de le faire, encore une fois pas tout le monde, mais souvent quand même on se retrouve entre orthophonistes, il y a quand même des choses qui se passent, même personnellement, et puis il y a des moments où on discute travail, voilà. Et puis on s'appelle : « ben voilà, moi j'ai ça, est-ce que tu ne pourrais pas me donner des pistes ? » Enfin, il se passe quelque chose quand même, quoi. Donc une évaluation objective, enfin, ça ça me paraît intéressant aussi, quoi. Parce que moi, c'est pareil, ça ne fait pas longtemps que je travaille, mais j'ai travaillé avec des personnes différentes et .../ de petites choses que j'entends par-ci par-là, je travaille vraiment, d'un mois, enfin pas d'un mois, mais de six mois à l'autre, pas de la même façon. Voilà, ça ça me paraît peut-être plus intéressant. Mais une évaluation des pratiques, pour revenir au sujet, oui...// en même temps, c'est quand même bien de voir que... Ah, c'est compliqué comme question *(rire)* ! C'est quand même bien de voir que ce qu'on fait, ça sert à quelque chose, et puis on ne va pas continuer des années si ça ne sert à rien. Mais maintenant, à quoi est-ce qu'on veut que ça serve ? Enfin bon... Enfin, à utiliser ça, ce n'est pas facile, dans des analyses de *(rire)*... Enfin, voilà, c'est un peu compliqué, quoi. Oui, ça me paraît compliqué comme question *(rire)* ! Je suis désolée ! Oui, il faudrait réfléchir à ça, oui, ça se réfléchit *(rire)* ! Non mais euh, c'est intéressant ! Mais oui, pas facile à répondre à ça...

E72 : Sinon, est-ce que vous seriez favorable à une harmonisation du bilan de langage écrit ? Alors, que ce soit au niveau de la démarche générale, des outils à utiliser ou autre chose...
O72 : // (*soupir*) Euh, pfff... Euh, je ne sais pas. Mais déjà, une harmonisation, c'est déjà peut-être mieux qu'une "conformisation". Euh... // Mais euh pfff... // Oui, enfin, oui c'est intéressant pour qu'on puisse, enfin, //. En changeant d'orthophoniste qu'on puisse par exemple transmettre des bilans sans souci, de faire, bon, toujours pareil, de faire une évaluation de ce qui s'est passé, des progrès ou des non progrès, euh... Mais en même temps, c'est vrai que c'est difficile parce que même s'il y a des théories qui deviennent un peu communes à tout le monde en ce moment, ben encore une fois on a des pratiques et des courants de pensée un peu différents et on fait en fonction de ce à quoi on croit quand même en évaluation. Et c'est vrai que là-dessus, c'est un peu délicat. Mais en fait, de passer par une harmonisation, c'est vrai que ça permettrait à tout le monde de mettre ça un peu en commun et de réfléchir aux autres façons d'envisager les choses. Et ça, ça peut être intéressant. Après, pour choisir quelque chose au final, ça me paraît... Ça se discute aussi, je pense *(rire)* ! Et âprement ! Mais bon, dans la majorité des cas, c'est vrai que par rapport aux nouvelles batteries qui sont sorties, qui sont étalonnées, il y a de plus en plus de gens je crois qui les utilisent et on en vient tous à... Des choses qui sont complètes, facilement étalonnables, etc., on utilise un peu tous les mêmes au final, donc naturellement ça se fait, quoi. Avec des outils bien conçus, ça se fait, de toute façon. Et puis c'est vrai que c'est bien qu'on ait des références communes entre nous aussi, quand on reçoit un enfant d'ailleurs. Voilà. Enfin je suis désolée, à chaque fois je suis le cours de ma pensée mais... Il va falloir que vous vous en sortiez là-dedans *(rire)* !

E73 : Non mais c'est bon !
Alors concernant maintenant les recherches actuelles sur les troubles développementaux du langage écrit, est-ce que vous vous tenez un petit peu au courant de ce qui se fait ?
O73 : *(rire)* oui... Non euh... Oui, mais un petit peu de loin. Mais euh...

E74 : En même temps, vous n'êtes pas sortie depuis longtemps...
O74 : Voilà, c'est ça ! Moi je suis assez dans les dernières théories, en plus dans le mémoire, je m'y suis intéressée donc euh... C'est sûr que par rapport à des gens qui ont 20 ans de pratique, il y a une différence dans la formation initiale. Donc je me tiens relativement au courant, je dirais.

E75 : Alors par quel biais ?
O75 : Eh bien, c'est pareil, il y a du bouche-à-oreille, il y a des articles sur lesquels on tombe euh... Bon, j'avoue que je ne lis pas assez, ça c'est clair... On nous parle de quelque chose donc on se documente sur ce quelque chose. Par rapport aux méthodes révolutionnaires, soi-disant révolutionnaires, on essaye de voir un petit peu ce que ça donne, quoi. Mais bon... Voilà, mais j'avoue que ce n'est pas assez, c'est certain *(rire)* !

E76 : Est-ce que vous allez à des formations sur le langage écrit ?
O76 : le langage écrit ? Euh, alors le langage écrit, ce n'est pas ma priorité actuellement. En fait, moi je fais beaucoup de logique donc la formation logique me prend beaucoup, beaucoup de temps. Donc voilà. Euh, c'est vraiment mon truc du moment, enfin, depuis un an ou deux, je fais beaucoup ça. Du coup je m'intéresse pas mal au langage oral en rapport avec la logique, à la logique en général, enfin bon tout ça, et c'est vrai que ben, comme la formation initiale n'est pas éloignée, comme j'en ai fait dans le cadre de mon mémoire, bon, pour l'instant je n'axe pas ça sur le langage écrit. Mais euh... Est-ce que j'en ai déjà fait ? // Euh, non, pas sur le langage écrit, je n'en ai jamais fait sur le langage écrit en soi. Parce que c'est quelque chose dans lequel je me sens, peut-être pas au fait, mais assez à l'aise pour l'instant. Enfin, disons qu'il y a d'autres domaines dans lesquels je sens vraiment que je suis moins à l'aise et donc je..., pour l'instant, toujours pareil, comme la formation initiale n'est pas loin, je m'oriente vraiment là-dessus pour approfondir un peu et je pense que j'y reviendrai complètement au langage écrit. C'est, ben c'est quand même une grosse partie de notre pratique donc c'est sûr que... Mais bon, même sans faire de formation vraiment, c'est pareil, hein, on confronte des expériences, d'autres façons de faire, et ça ça fait avancer quand même les choses, quoi. Mais pas de formation officielle, en ce moment non, parce que je fais autre chose.

E77 : Et est-ce que vous estimez que la recherche, de manière générale, que la recherche répond à vos besoins en pratique ?
O77 : //

E78 : Ou est-ce que vous avez des gros manques par exemple ?
O78 : / en langage écrit ? Ben disons qu'en langage écrit, euh, des gros manques, ben oui, il y a des fois où on se retrouve confronté à des difficultés qui ne cèdent pas donc là, voilà, on est coincé, effectivement. De toute façon, la recherche par rapport au langage écrit n'est pas terminée, je pense. De toute façon il y a tellement de théories différentes là-dessus que...enfin, de théories et puis de modes de prise en charge après, qu'il n'y a pas d'unité encore. Ça veut dire qu'on n'a pas encore tout trouvé. Et puis, je ne saurais pas en citer comme ça, mais c'est vrai qu'il y a des fois où on se retrouve face à des enfants chez qui ça ne cède pas et on ne sait pas pourquoi, on a essayé dans tous les sens, par exemple des confusions, et vraiment ça ne change pas. Ben voilà, là oui, effectivement, sur des choses comme ça.

E79 : Et que penseriez-vous de la création d'un pôle de recherche orthophonique ?
O79 : Eh bien... que peut-être ça serait une bonne idée *(rire)* ! Alors, peut-être que je vais dire une bêtise, mais je crois qu'il n'y a pas de vraie recherche en orthophonie.

E80 :Disons que oui, il y a des chercheurs mais qui ne sont pas reconnus comme tels.
O80 : Voilà, c'est ça. Et je crois qu'il y a des gens qui font ça très bien, qui en font déjà, mais en plus de leur travail, voilà. Et ça me paraît, je pense qu'il faudrait effectivement, on est une profession jeune, il y a plein de théories là-dessus et je crois que ça serait vraiment bien qu'il y ait des gens qui soient payés à ne faire que ça, parce que ça le mériterait, quoi. Travailler vraiment que là-dessus et qu'ils aient l'opportunité de le faire vraiment. Pas d'essayer de faire des petites recherches par-ci par-là. Enfin, il y a des gens qui font un travail énorme déjà mais qui sont obligés de combiner ça avec autre chose quoi, donc qu'ils aient la liberté de vraiment faire ça à plein temps.

E81 : Ben voilà, j'ai terminé avec mes questions ! Alors je ne sais pas si vous avez quelque chose à ajouter par rapport à ce qu'on a dit ?
O81 : Euh...non *(rire)*. Non, rien de... Non, rien de particulier. C'est vrai que c'est intéressant pour nous aussi de faire ce genre de choses parce qu'on réfléchit un petit peu à nos pratiques aussi après. Non, mais c'est toujours bien de prendre du recul par rapport à ce qu'on fait parce que sur plein de choses on est persuadé qu'on a raison et puis on se rend compte que non. Et voilà, quoi *(rire)* ! C'est bien de prendre du recul par rapport à ça *(rire)* !

E82 : D'accord ! Eh bien en tout cas je vous remercie !
O82 : Eh bien pas de problème !

ENTRETIEN n°29

E1 : Pour commencer, je voudrais vous demander, comment vous envisagez la notion d'évaluation en orthophonie ?
O1 : Pour moi, l'évaluation, c'est un fait, partir du patient, référencer toutes ses compétences et pointer ce qui ne va pas. En fait, je prends ce qu'il sait faire, les compétences qu'il a et j'essaie de les développer, soit de les amener à ce qui lui manque au niveau de ses performances. Je cherche toujours à partir de ce que le patient a pour le développer et faire aussi le point par rapport à sa demande, qui n'est pas forcément la même que ma propre attente. Voilà pour moi ce que c'est qu'une évaluation.

E2 : Est-ce que vous faites une différence avec le terme de bilan ?
O2 : Ah non, bilanté ou évalué, pour moi, c'est pareil.

E3 : Est-ce qu'à l'issue d'un bilan ou d'une évaluation, vous dites que vous posez un diagnostic, ou vous n'aimez pas ce terme ?
O3 : Voilà, moi je, surtout avec les enfants, je ne suis pas tout à fait à l'aise avec ça, parce que l'enfant est en devenir en permanence et on a par exemple des pathologies de dysphasie ou de dyslexie qui vont évoluer, des retards au niveau du langage qui vont évoluer, parce qu'on ne sait jamais comment, il y a tellement de facteurs qui interviennent. Disons que je mets toujours un diagnostic entre parenthèses pour moi, en me disant, actuellement il en est là, mais après c'est l'évolution qui me permet d'affirmer ou d'infirmer. C'est pour moi un cadre de référence, mais ce n'est pas quelque chose que je vais asséner tout de suite, ou ce n'est pas quelque chose qui va me fixer avec le patient, pas du tout. C'est toujours un diagnostic entre guillemets, points de suspension et voir comment il évolue.

E4 : La NGAP stipule que les orthophonistes sont habilités à conduire des « rééducations des pathologies du langage écrit ». Comment pourriez-vous définir ce terme de « pathologies du langage écrit » ?
O4 : Eh bien les pathologies du langage écrit pour moi, c'est toutes les dyslexies, les dysorthographies, j'y mets aussi de la dysgraphie, tout ce qui est psychocognitif, la mise en place de la pensée qui passe par le langage écrit. Voilà ce que je mets là-dedans.

E5 : Et quels termes vous employez pour désigner ces pathologies ?
O5 : Ça dépend, si c'est une dyslexie // J'utilise ces termes dyslexie, dysgraphie, dysorthographie, dyscalculie, tout les dys qu'on a, avec, plus ou moins majorés par les troubles qui sont adjacents, troubles attentionnels, mnésiques, d'attention, de fixation de la pensée, des choses comme ça, la fluidité de la pensée, l'expression.

E6 : Est-ce qu'il vous arrive d'utiliser d'autres termes que dyslexie, dysorthographie... ?
O6 : Non, je ne crois pas, non. La dysphasie, je vais peut-être pas le poser rapidement, mais bon. Parfois, effectivement... disons que je n'évoque ces termes cliniques que si j'ai vraiment la demande pressante des parents. Mais je suis toujours pour pointer le positif de l'enfant.

E7 : Est-ce que vous connaissez les termes de « troubles spécifiques » et « troubles secondaires », ou « non spécifiques » ?
O7 : Oui, j'en ai entendu parler, mais ça je pense que c'est dans les tableaux cliniques qui sont assez hétérogènes. C'est vrai que l'on en a de plus en plus, des déficits d'acquisition du langage écrit, l'enfant est en même temps hyperactif, donc ça fait des tas de troubles comme ça secondaires, qui font un tableau clinique qui est difficile à situer. Bon, pour moi ce sera qu'est-ce que je peux utiliser pour le sortir de là. C'est tout.

E8 : Sur quels éléments vous vous basez pour poser un diagnostic de pathologie du langage écrit ? Quels sont pour vous les éléments déterminants ? Est-ce que vous vous basez plutôt sur l'observation, ou sur une analyse qualitative des erreurs, quantitative, sur les tests ?
O8 : Tout ça, oui, analyse qualitative, quantitative, ce qu'il me donne à voir, son rapport avec le langage écrit, comment il s'en sert, ce qu'il en fait, ce qui est verbalisé, ce qui ne l'est pas. C'est quelque chose

que l'on affine de séance en séance. C'est tout ce qu'on peut observer. Les tests, c'est vraiment un truc qui me pose question actuellement *(rire)*. Les tests bougent beaucoup et je trouve qu'on n'a pas de formation réactualisée en permanence sur les nouveaux tests et c'est très compliqué d'assister à des entraînements à faire passer un test. Un test, il faut l'essayer, voir ce que c'est, ce qu'il peut apporter, et vu le prix des tests... Enfin, pour moi c'est un gros problème. Par exemple en psycho, on s'est entraîné, on les a tous passés, on les a tous testés alors qu'en orthophonie on cherche, c'est un problème, alors qu'on nous demande de plus en plus d'être rigoureux et de bilanter les gens, mais si on n'a pas d'entraînement précis, si les gens qui mettent en place les tests ne viennent pas nous voir pour nous apprendre à nous en servir et nous dire comment les utiliser, à mon avis, ça va rester compliqué et on continuera à faire ce qu'on fait, à savoir prendre un item à droite, un item à gauche, enfin faire notre patchwork.

E9 : En ce qui concerne les outils d'évaluation (tests, épreuves, batteries, échelles), 96 % des orthophonistes ayant répondu au questionnaire disent que ces outils servent à établir un diagnostic et cependant 72 % disent que ces outils servent à mesurer les performances de l'enfant. En fait, à votre avis, quels autres renseignements que la mesure des performances peuvent être apportés par ces outils pour aider au diagnostic ?
O9 : Ça dépend de ce que teste le test. Plus il est fiable, si je fais passer un test de la mémoire attentionnelle, ou de la mémoire auditive, ou de la mémoire visuelle, par exemple, si je cherche vraiment à savoir si l'enfant est plutôt visuel ou auditif, si j'ai un bon test fiable, je vais vraiment visualiser ça. C'est la nature du test qui permet de voir s'il est fiable ou pas. Un bon test va nous permettre de tester ce qu'il est sensé tester, si je passe un test de lecture, je vais tester la lecture et il faut que je puisse voir tout ce qui découle de cette façon de lire qu'à l'enfant. S'il est vraiment bon, je pourrai poser un diagnostic à partir de ce test-là, alors que s'il est approximatif et pas fiable, ce sera compliqué de tester la lecture.

E10 : Est-ce que vous vous basez sur un chiffre ou sur une mesure ou... ?
O10 : C'est ce que je devrais faire.

E11 : En quoi ça vous aide ?
O11 : A visualiser au niveau qualitatif, en fait. C'est plutôt du qualitatif pour moi. Oui, parce que ça dépend de son étalonnage, ça dépend de plein de choses. Ça peut être un point de départ, pour connaître le niveau de l'enfant. Mais je ne suis pas très chiffres.

E12 : 64 % des répondants disent souvent respecter les consignes de passation des tests étalonnés ou épreuves standardisées. Est-ce que c'est votre cas ?
O12 : J'essaie autant que faire se peut en libéral *(rire)*. J'essaie, mais bon.

E13 : Ça vous semble difficile ?
O13 : Oui, parce que par exemple, il y a quelque chose que je reproche aux tests, c'est la longueur, quand on sait que la capacité attentionnelle des enfants en difficulté, n'est pas fabuleuse, je suis désolée... Tout à l'heure, j'ai fait un TVAP avec un petit bout de chou, qui a de supers capacités par ailleurs, mais au bout de 10 minutes c'était terminé, je n'avais plus de réponse cohérente, alors que je savais très bien que son niveau était au-dessus de ce qu'il me donnait à voir. Donc, là j'ai arrêté et j'ai dit à la maman que si je l'avais coté, j'aurais eu un niveau affolant, alors que c'est un enfant à la limite surdoué. Je m'adapte souvent.

E14 : Vous êtes amenée à fractionner les tests ?
O14 : Ah oui, absolument. Si vous prenez un enfant à la fin de la journée, il est bien évident que sa capacité d'attention n'est pas la même que si je le prends à 10 heures du matin. Les tests sont valables dans les labos, mais dans la vie quotidienne ce n'est pas toujours le cas. Et toute la difficulté est de savoir, qu'est-ce que je peux proposer à cet instant précis ? Et comment je vais gérer ce que j'obtiens. Voilà.

E15 : Seuls 22 % des répondants au questionnaire utilisent systématiquement l'étalonnage des tests, est-ce que c'est votre cas ?
O15 : Non, dans la mesure où je ne suis pas le consigne de départ, dans la mesure où je dois gérer le

contexte, etc., c'est tronqué d'utiliser l'étalonnage. Donc tout dépend de la situation dans laquelle je vais faire passer ce test ou pas.

E16 : Est-ce que c'est un chiffre qui vous étonne ?
O16 : Non, non pas du tout. Mais je trouve que c'est bien quand même qu'il y ait 22 % qui le font *(rire)*. Mais ça ne m'étonne pas.

E17 : Sinon 53 % des répondants disent qu'un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme est le 1er ou le 2ème élément incitant à proposer une prise en charge. Or, ce qui paraît paradoxal, seuls 34 % utilisent l'étalonnage des tests. A votre avis comment font les 66 % restants pour déterminer un écart significatif par rapport à une norme, sans tenir compte de l'étalonnage ?
O17 : Je pense qu'ils font appel à leur expérience, je pense que là, il n'y a pas de... à ce qu'on voit d'habitude, l'habitude qu'on a des pathologies... si j'ai un petit bout de chou de 6 ans qui tronque tous les sons complexes qui a un niveau de vocabulaire, qui visiblement est inférieur à la norme, sans même quantifier, à vue de nez, je peux dire, là il faut faire quelque chose, c'est l'expérience clinique.

E18 : Est-ce qu'il y a des cas où votre expérience ne vous permet pas forcément...
O18 : Oh oui, oh oui, oui, oui, bien sûr quand on a des cas qui sont hétérogènes, extrêmement hétérogènes, oui effectivement, là on plonge dans les tests. Là on va certainement plus quantifier. Heureusement d'ailleurs.

E19 : Est-ce que vous pensez que comme 72 % des répondants, qu'il y a des tranches d'âge difficiles à tester ?
O19 : Ah oui. La grande section maternelle, pour les pré-requis scolaires, c'est assez difficile à tester, je trouve. Et le 1er trimestre de CP. Ils ne sont pas encore dans le langage écrit, ils ne sont pas très à l'aise avec le langage oral, tout se met en place, la latéralisation, l'orientation spatiale, il y a plein, plein de choses qui se mettent en place. Mais c'est vrai que c'est hyper compliqué à tester. Ça marche quand je sens qu'à 6 ans, l'enfant n'a pas les compétences, mais sinon, c'est très compliqué, je trouve.

E20 : Dans ce cas, comment vous y prenez-vous pour tester ?
O20 : C'est vraiment très compliqué. Je prends des choses qu'il est sensé savoir en grande section maternelle, déjà vérifier si tout est acquis ou pas et après, il va faire des choses, par exemple au niveau du graphisme, vérifier la coordination visuo-motrice, la mémoire visuelle, si elle est fonctionnelle ou pas, travailler sur la mémoire auditive, voir s'il découpe correctement. Des choses qui vont servir après pour le CP. C'est une tranche d'âge qui est un peu compliquée.

E21 : Et pour d'autres tranches d'âge ?
O21 : Après, il y a peut-être les CM2, mais dans la mesure où c'est des enfants que je vois depuis longtemps, mais c'est vrai que chaque cycle est un peu compliqué à tester.

E22 : Concernant toujours les troubles développementaux du langage écrit, quels tests ou épreuves utilisez-vous ? Comment s'est fait votre choix ?
O22 : Eh bien c'est assez souvent du patchwork. J'essaie la N-EEL, tout le monde à l'air de dire qu'elle est formidable, donc de temps en temps, j'essaie de l'utiliser quand même, mais en fait je prends des tas de sous-tests que j'ai vu pendant mes études et qui me conviennent.

E23 : Parce que vous ne trouvez pas de tests appropriés ?
O23 : Oh, peut-être que c'est tout simplement parce que je n'ai pas été amenée à les rencontrer, je n'ai pas eu l'occasion de les voir utiliser, je n'ai pas eu l'occasion de les utiliser. D'ailleurs, dans le cadre de la formation, il y a beaucoup d'ortho qui demandent de faire des formations pour des tests.

E24 : 96 % des répondants utilisent comme outil d'examen un « mélange personnel ».
O24 : Oui, oui, forcément, forcément. C'est tout nouveau, maintenant qu'on nous demande de tout cadrer, avant c'était en fonction des stages, ce qu'on avait eu, ce qu'on nous avait proposé. Vous avez plus de chance maintenant, parce qu'on vous présente les choses, c'est donc plus facile de les utiliser si on les a

manipulés. Alors que nous on nous envoie le listing, avec ça coûte tant, tant et c'est tout, vous achetez ou pas. Moi, il m'est arrivé d'acheter des tests que je n'ai jamais ouverts parce que quand je l'ai fait ça ne m'a pas du tout plu. Alors mettre 6000 balles pour un truc qui ne va pas me plaire, c'est un peu dur. C'est donc un problème actuellement, mais on va y arriver *(rire)*.

E25 : 36 % des répondants se créent leurs propres outils d'évaluation. Est-ce que c'est votre cas ?
O25 : Oui, oui, ça m'est arrivé. Parce que dans le cadre de mon matériel, je tombe sur des choses qui sont tellement chouettes, que hop, je photocopie et ça, ça va me servir. Par exemple, il y a des enfants qui ont des difficultés avec les localisations et désignation du corps, et puis je trouve dans un jeu un truc super où l'enfant a le nom et puis il doit trouver. Quand c'est en grande section maternelle ou entrée CP, je lui donne la planche et je lui dis « montre-moi ». C'est pareil pour l'orientation, j'ai trouvé un jeu, avec devant, en face, loin, derrière, etc. et ça oblige l'enfant à bien regarder, moi, je l'utilise avec un grand plaisir. Voilà, ça fait partie de jeux.

E26 : Est-ce que ces outils que vous créez, sont des outils de mesure ?
O26 : Non, ce ne sont pas des outils de mesure, mais ça permet de.. si sur 12 items, il en réussit 2, je peux logiquement me dire « on a un souci ». Voilà, ça me permet de me rendre compte de ce que l'enfant sait ou ne sait pas, de façon qui me parle à moi.

E27 : 68 % des répondants souhaiteraient que le domaine concernant le repérage et le dépistage des troubles du langage écrit soit développé dans la recherche. Qu'est-ce que vous en pensez ?
O27 : Ça ne pourrait pas faire de mal *(rire)*, mais avec des retours, des choses accessibles, parce que s'il y a des tas de recherches dans les labos, c'est toujours pareil, la théorie, c'est merveilleux, mais il faut appliquer. Et c'est ça que je reproche à nos études d'ortho, c'est qu'on a l'impression qu'on n'est pas assez dans la pratique, alors ...

E28 : Vous pensez qu'il n'y a pas assez de liens entre la théorie et le terrain.
O28 : Peut-être qu'il y en a, peut-être...

E29 : Sinon, à travers les réponses au questionnaire, les termes d' « activités métacognitives et métalangagières » apparaissent mal connus. Je voulais savoir si vous aviez connaissance de ces termes ?
O29 : Oui, oui. Et puis, moi, je fais de la neuro, alors je me régale. J'adore le vocabulaire en plus, on est tout le temps en train de cogiter, de s'amuser, tiens ça qu'est-ce que ça veut dire, et tout, oh oui, ça c'est des choses que j'aime beaucoup.

E30 : Comment les définissez-vous, en fait ?
O30 : Eh bien, c'est tout ce qui est pour moi, la structure d'une pensée logique. Si tu me donnes cette réponse, quels sont les outils dont tu t'es servi pour avoir une réflexion par rapport à ce qu'on sait, par rapport à ces performances et par rapport à ces compétences. Qu'est-ce que je suis capable de faire, comment je peux l'utiliser, pour améliorer. Tiens, tu sais réciter ta leçon, comment as-tu fait ? On peut réfléchir.

E31 : Est-ce que ce sont des activités que vous utilisez pour un bilan initial de langage écrit ?
O31 : Non, non non. Je ne l'utilise pas dans le bilan. Je l'observe au fur et à mesure des séances et puis j'essaie d'amener l'enfant, mais ça dépend du patient, à se poser des questions par rapport à ça. D'ailleurs, on a beaucoup maintenant d'adolescents qui viennent parce qu'ils ont beaucoup de problèmes au niveau de la communication, de l'expression et au niveau de l'élaboration de leur pensée et, ça c'est jubilatoire, parce qu'en fait à la base de tout ça, on a un super déficit de vocabulaire. Donc c'est intéressant à amener les personnes à se poser des questions : « comment je pourrais faire pour améliorer ». Les ados, quand ils sont là, ils sont motivés, et ça, ça se développe au fur et à mesure des séances.

E32 : Concernant la prise en charge, est-ce qu'à l'issue d'un bilan de langage écrit, il vous arrive d'estimer qu'une prise en charge n'est pas nécessaire ?
O32 : J'ai rarement eu ça. Non.

E33 : Mais il y a des cas où c'est arrivé, c'était pour quelle raison ?
O33 : Je suis en train de réfléchir. En fait, pour moi, dès que la personne vient avec une demande, il y a forcément un malaise par rapport au langage écrit. Il peut être objectivé par des difficultés et des troubles, mais parfois, ça peut être un malaise de l'ordre de l'élaboration ou de la conceptualisation, donc à partir de là, je me dis qu'il y a quelque chose à faire. Si, bien sûr au 1er trimestre, si une mère vient me dire, mon enfant est dyslexique alors que l'enfant est bien dans son temps, bien dans son langage et s'il ne sait pas effectivement me lire un texte, là non je lui dit de revenir dans 3 mois et que là on verra bien. Là d'accord. C'est très rare en fait, qu'une maman vienne me voir avec une demande anticipatrice.

E34 : Vous ne trouvez pas que les gens sont amenés à consulter plus tôt, maintenant qu'on connaît mieux l'orthophonie ?
O34 : Ça dépend du niveau des gens, en fait, mais tant qu'on aura des institutrices qui diront à une maman, alors que l'enfant fait un tas d'inversions : « mais pourquoi vous allez voir l'orthophoniste, il ne sait toujours pas lire, c'est pas la peine ! », on aura des problèmes. Ça dépend du niveau des parents, il y a des parents qui sont à l'écoute et qui sont au courant. Mais pour certains, c'est dramatique, on s'arrache les cheveux.

E35 : Concernant maintenant le domaine de l'évaluation professionnelle…
O35 : Qu'est-ce que c'est l'évaluation professionnelle ?

E36 : C'est ce que nous demandent les instances professionnelles, comme l'ANAES, l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé. Justement, parmi les répondants au questionnaire, 74 % connaissent l'ANAES. Est-ce votre cas ? Et par quel biais ?
O36 : Oui, bien sûr, je la connais par l'intermédiaire de leurs brochures. Elles sont très bien faites en plus.

E37 : Est-ce que vous êtes au courant de ses indications concernant le langage écrit chez l'enfant ?
O37 : J'ai dû être au courant, oui, j'ai dû le lire.

E38 : Est-ce que vous essayez d'en tenir compte ?
O38 : Oui, oui, parfois quand je me pose une question par rapport à une prise en charge, je regarde pour m'assurer, si, si je m'en sers parfois pour me rassurer, par rapport à mon jugement, mon opinion, je devrais dire.

E39 : Sinon, en tant qu'orthophoniste libérale, vous avez reçu une plaquette de l'Assurance Maladie vous proposant de signer un « contrat de bonne pratique ». En avez-vous pris connaissance ?
O39 : J'ai honte, oui, je l'ai reçu, mais je ne sais plus ce que j'en ai fait. J'ai dû dire, il faut que j'y réfléchisse, et je ne sais plus où il est. Je ne crois pas l'avoir signé.

E40 : Vous pourriez me dire ce que vous en pensez ?
O40 : Non, je ne m'en souviens pas. J'ai lu, et je me suis dit, oh là là, il faut réfléchir. Mais je me demande si on ne nous a pas dit « attendez ne signez rien, attendez qu'on se mette d'accord ». Oui, la FNO a dû nous dire ça. Jeudi, on a une AG, je poserai la question. Ce qui me dérange quand même, c'est l'obligation qu'on a de mettre tout le monde dans un cadre, mais bon pourquoi on ne contrôlerait pas notre travail ? Voilà, j'en suis là.

E41 : Dans ce contrat, il y avait un item qui parlait du fait d'évaluer l'impact d'une formation obligatoire sur la pratique professionnelle. En fait, dans ce contrat, à partir du moment où on signe, on est tenu d'assister à une formation définie, et donc, apparemment, à terme, les instances aimeraient mesurer l'impact d'une telle formation sur la pratique professionnelle. J'aimerais savoir ce que vous en pensez ?
O41 : J'en pense rien dans la mesure où tout le monde se forme à longueur d'année. S'il y a un métier où les gens se forment en permanence, c'est bien le nôtre, tout le temps, tout le temps. Alors, je ne sais pas trop ce que ça va rajouter à notre vécu professionnel. Je ne sais pas trop, je ne comprends pas trop ce truc.

E42 : Sinon, 28 % des répondants souhaiteraient que se développent des évaluations des techniques de rééducation. Qu'en pensez-vous ?
O42 : Moi, je trouve ça logique, tout à fait, pour le confort du patient et le nôtre. C'est vrai qu'il y a des prises en charge qui durent des années. C'est pénible pour tout le monde, des gens qui ont du mal à arrêter, des gens qui ont du mal à aller voir ailleurs. Je dis toujours à mes patients, au bout de 2 ans, c'est peut-être mieux d'aller voir ailleurs, il y aura peut-être quelqu'un qui aura une autre façon de faire, et qui va mieux l'aider. Oui, pourquoi, on n'évaluerait pas ce qu'on fait ? Même pour nous, tester, voir ce qu'on a gagné, ce qu'il y a encore à creuser. Ça ne me dérange pas du tout, au contraire. Moi, je suis assez obsessionnelle donc ça me convient. C'est quelque chose que je fais spontanément et je le fais de plus en plus, parce que j'ai une façon de travailler qui demande ça, donc ça me convient.

E43 : Est-ce que vous souhaiteriez une harmonisation du bilan du langage écrit ?
O43 : *(rire)* J'en sais rien. Franchement, je ne sais pas. Le positif, s'il y a une harmonisation, c'est qu'on parle tous le même langage, mais d'un autre côté, prendre en considération, certains points qui me semblent importants à moi, et pas à d'autres, c'est mettre de côté autre chose. Voilà, alors, ça ça m'ennuie. Il y a à prendre et à laisser dans ce processus. Ou alors, une harmonisation extrêmement large *(rire)*. Mais on peut l'imaginer et continuer, nous, à faire notre salade.

E44 : Concernant les recherches actuelles sur les troubles développementaux du langage écrit, est-ce que vous vous tenez au courant ?
O44 : J'ai honte, je me tiens un petit peu au courant, c'est-à-dire quand il y a quelque chose qui me pompe, oui. Mais, comme je fais énormément de choses, je ne peux pas être sur tous les fronts. C'est vrai que je m'intéresse énormément au développement des troubles du langage oral, tout ce qui touche aux difficultés de comportement, d'attention, de la mémoire, etc. donc, je ne peux pas tout faire. Oui, on a un champ extraordinaire, et comme on a un métier passionnant, il ne faut pas être trop pointu, et, je dois avouer que quand il y a quelque chose qui me tombe dessus... Je suis très intéressée par les résultats de ce que vous faites, je me dis là, je vais avoir quelque chose qui va arriver, je vais pouvoir me renseigner... *(rire)*

E45 : Par quel biais vous y avez le plus facilement accès ?
O45 : Moi, c'est les revues que je reçois. J'aime beaucoup le papier, donc c'est les revues. Il y a Internet, mais bon, non je n'ai pas le temps de regarder.

E46 : Est-ce que vous estimez que les données que vous apporte la recherche, répondent à vos besoins ?
O46 : *(rire)* Pour l'instant, ah si, si, si actuellement, il y a quelque chose en neuro qui commence à être mis en évidence, c'est la pertinence de la stimulation des aires associatives, on s'était longtemps demandé, à quoi servait de stimuler au niveau cognitif, des patients et là, on commence à montrer que en fait, quand on stimule, on développe un réseau synaptique et du coup, on peut améliorer le patient, donc ça, ça m'a bien plu. Voilà. Il y a sûrement aussi quelque chose en langage écrit.

E47 : Qu'est-ce que vous penseriez d'un pôle de recherche orthophonique ?
O47 : Que du bien , oui, oui que du bien, à condition qu'il y ait toujours un lien avec nous, avec la pratique et la théorie, qu'il y ait des échanges. Tout ce qui est du domaine de la recherche peut être intéressant, si c'est partagé, mais si ça reste... Il y a plein de choses à chercher, avec le métier qu'on fait, c'est extraordinaire.

E48 : Voilà, j'ai terminé avec mes questions. Avez-vous quelque chose à ajouter ?
O48 : Je suis très intéressée par ce que vous faites. Je serai très intéressée par les résultats. J'espère avoir été claire !

E49 : Oui ! Je vous remercie !

ENTRETIEN n°30

E1 : Pour commencer, je voudrais vous demander comment vous pourriez définir la notion d'évaluation en orthophonie, de manière générale ? Comment vous l'entendez ?
O1 : Ça dépend ce qu'on appelle l'évaluation, de quel niveau. Ça dépend : l'évaluation du trouble, l'évaluation du patient, l'évaluation du professionnel, l'évaluation de l'orthophonie, je ne sais pas.

E2 : Donc pour vous elle a plusieurs niveaux ?
O2 : Ah ben forcément ! Forcément, l'évaluation se passe forcément à tous ces niveaux-là. / Alors l'évaluation la plus simple, c'est l'évaluation des troubles puisqu'on a des outils pour ça, qu'on utilise plus ou moins, qui sont plus ou moins adaptés. Euh mais globalement, c'est l'évaluation la plus simple à faire./ En ce qui concerne l'évaluation des patients, là ça commence à être dans un tout autre registre, c'est-à-dire d'une part il y a les capacités du patient et puis il y a son environnement : dans quelle mesure l'évaluation qu'on va faire de ses capacités et de son environnement va pouvoir venir au secours du trouble, de la prise en charge du trouble qu'on est amené à faire. Après, l'évaluation de l'orthophoniste : on a des outils pour ça aussi, notamment ce que tu fais *(rire)*. On a déjà cette auto-évaluation, on l'a déjà par le retour de nos patients, par le contact avec les autres, par la formation, euh, par l'obligation qu'on a maintenant de répondre à certaines normes, notamment dans nos comptes-rendus. Donc tout ça, ce sont des outils précieux, c'est quelque chose à faire régulièrement. Puis enfin il y a l'évaluation de l'orthophonie qui elle aussi a des outils./ Il y a des outils /, des outils que se sont données les Caisses notamment par les outils statistiques, il y a bien entendu tout ce que le tissu social peut nous retourner sur l'orthophonie, il y a la progression de la profession qui est en plein boom actuellement, il y a d'autres outils que sont les commissions paritaires départementales et nationales /, les contacts qu'on peut avoir avec les autres professionnels de santé et les professionnels de l'éducation notamment, hein, voilà. Voilà tous les outils d'évaluation qu'on a à mon avis et qui sont larges, qui nous permettent une certaine sérénité et un bon optimisme, je pense, quant au développement de la profession./ Oui, grosso modo.

E3 : Alors je reviendrai tout à l'heure au domaine de l'évaluation professionnelle. Pour l'instant, je vais un peu plus parler de l'évaluation du patient. Déjà, je voulais vous demander si vous faisiez une différence entre « l'évaluation du patient » et le « bilan » ? Ou est-ce que pour vous c'est la même chose ?
O3 : // Le bilan théoriquement, ce n'est pas l'évaluation d'un patient, c'est l'évaluation d'un trouble./ Forcément il faut que, on a des éléments d'évaluation du patient et de son environnement, non pas pour qualifier le trouble mais pour/, pour élaborer le projet thérapeutique. Mais autrement, il y a une grosse différence entre évaluer un patient et évaluer un trouble. Ce sont des domaines très différents.

E4 : Est-ce que pour vous l'évaluation du patient inclut l'évaluation du trouble ? Ou c'est plus large ? Ou alors vous séparez les deux ?
O4 : Ben oui... Obligatoirement, si on évalue un patient, on est amené à inclure dans cette évaluation tous les troubles qu'on est susceptible de pouvoir déceler, hein. Donc bien entendu y compris les troubles orthophoniques. L'évaluation du patient est bien sûr beaucoup plus large que l'évaluation du trouble. Mais euh, ceci dit, nous on a relativement peu d'outils pour le faire et... si j'ose dire, a-t-on le droit de le faire ? / Je crois que c'est un peu abusif, hein, de dire l'évaluation du patient, je pense, c'est un peu abusif. Ce qu'on peut faire, c'est l'évaluation des paramètres qui vont nous permettre d'intervenir tout au plus.

E5 : C'est-à-dire que l'orthophoniste ne peut pas faire à lui seul l'évaluation du patient finalement ?
O5 : Evidemment ! Évidemment. Non. Très nettement. / Alors, ensuite !

E6 : Alors sinon, à l'issue d'un bilan est-ce que vous dites que vous posez un diagnostic ? Ou alors vous n'aimez pas ce terme et vous préférez dire que vous faites une synthèse de ce que vous avez constaté ou... ?
O6 : Très clairement, nous posons un diagnostic ! Très clairement ! Ah oui, je pense que... C'est justement, ça a été une grande revendication de la profession et c'est une, je pense, on ne va pas mettre ça en terme de "victoire", mais c'est une reconnaissance de la profession justement de dire que nous faisons un diagnostic, bien entendu un diagnostic orthophonique. Tout autre type de diagnostic n'est pas

de notre ressort. Autrement, on peut effectivement poser des éléments de synthèse, c'est ce qu'on fait dans l'anamnèse. Et c'est vrai que le regard de l'orthophoniste peut permettre justement de faire un type d'anamnèse qui peut être très utile aux autres intervenants. En règle générale, les médecins sont plutôt demandeurs de nos conclusions d'anamnèse, de nos observations. Et c'est vrai que quand on a pris contact avec les enseignants, les éléments d'anamnèse qu'on peut amener, qu'on peut dévoiler, sont en général très bénéfiques. Et très certainement réciproquement *(rire)* ! Ceci dit, nous on fait une anamnèse mais les enseignants n'en font pas. Ils ont des connaissances mais ils ne mènent pas d'anamnèse à proprement parler. C'est ce qui nous différencie.

E7 : Alors sinon, la Nomenclature Générale des Actes Professionnels stipule que les orthophonistes sont habilités à conduire des « rééducations des pathologies du langage écrit ». Donc je voudrais savoir comment vous pourriez définir ce terme de « pathologies du langage écrit» ?
O7 : / Bon *(rire)* ! C'est à la fois très simple et très complexe je pense. Si on s'en tient à la terminologie, une « pathologie du langage écrit », c'est le langage qui ne fonctionne pas, point barre *(rire)* ! Maintenant, on sait pertinemment qu'il y a des dysfonctionnements du langage écrit qui sont pathologiques et des dysfonctionnements qui ne le sont pas. Il y a des dysfonctionnements qui sont d'ordre éducatif, d'ordre psycho-affectif, euh, c'est clair je pense que pour les orthophonistes, ce n'est pas de leur ressort. On a des outils maintenant qui nous permettent, je pense, de dire à peu près /, avec un pourcentage relativement faible, qu'on est en présence de pathologies./ Mais c'est vrai que, qu'il y a un abord que nous n'avons pas, du moins qui n'est pas formalisé, je pense que la plupart des orthophonistes l'ont mais de façon non formalisée, c'est ça, une analyse comportementaliste, on va dire, qui est révélatrice d'une réelle pathologie du langage écrit. Par exemple, je pense que dès la prime enfance on peut déceler des comportements qui sont révélateurs de ce qui donnera plus tard une pathologie du langage écrit, hein. Et cet abord-là, je pense, n'est pas fait et je pense que ça mériterait de se pencher dessus.

E8 : Par exemple ?
O8 : Par exemple, le petit gamin toujours mal fagoté qui trébuche, qui trouve toujours des trucs, qui ramasse plein de choses, qui les collectionne, qui les collationne, qui s'étonne de plein de petits événements, de petites choses, qui trouve toujours des trésors comme ça, qui est incapable de mener deux actions à la fois, qui est apparemment rêveur... Par exemple, voilà. Voilà des choses qui pourraient nous aider sur le plan comportemental, qui pourraient nous aider à poser des diagnostics très précocement.

E9 : Et justement, pour ces « pathologies du langage écrit », quels termes vous employez pour les désigner ?
O9 : « Pathologies du langage écrit » *(rire)*.

E10 : Oui. Vous n'utilisez pas d'autres termes ?
O10 : Noon... Non, je pense que les autres termes, euh, sont très..., très pointus. Je pense que, après, on parlera de « dyslexie », « dysorthographie », exactement, oui, on peut utiliser ces autres termes, hein, mais ça veut dire qu'après on définit la pathologie. Après, ça fait partie du diagnostic.

E11 : Et vous êtes amené à le poser ?
O11 : Ah oui ! On peut, je pense, poser des diagnostics relativement précis. Bon, là je n'est plus les terminologies en tête... Mais dans ce cas-là, j'ai recours au dictionnaire d'orthophonie, il est très bien fait et je pense qu'il peut me, c'est un très bon outil de diagnostic ! Oui.

E12 : Et est-ce que vous connaissez les termes de « troubles spécifiques » et «troubles secondaires » ou « troubles non spécifiques » ?
O12 : Oui, je connais. Je maîtrise mal, je maîtrise assez mal cette terminologie, je crois percevoir ce que ça peut signifier mais personnellement je ne les emploie pas parce que / je pense que ça demande des connaissances que je n'ai pas.

E13 : Et comment vous les percevez ?
O13 : Moi ce que je perçois tout simplement, il y a un « trouble spécifique », c'est-à-dire bon c'est un trouble qu'on pourrait dire neurologique ou de fonctionnement cérébral, pour moi c'est ça un « trouble spécifique », hein. Un « trouble secondaire », ce serait un trouble qui a ses origines dans d'autres, dans d'autres pathologies caractéristiques, je ne sais pas comment dire, et qui engendre une pathologie du langage écrit. Donc ce serait donc un « trouble secondaire », hein, « non spécifique ». Moi, c'est comme ça que je l'utiliserais mais moi je n'ai pas toujours les moyens de le déterminer d'une part et puis c'est vrai que je le maîtrise assez mal...

E14 : Et sinon, pour poser un diagnostic de « pathologie du langage écrit », de quels outils vous avez besoin ? De quoi vous vous servez principalement ?
O14 : (*soupir*) //

E15 : Je ne sais pas si je suis assez claire ?
O15 : Oh oui, si, très claire ! Très claire ! C'est ma réponse qui ne va pas l'être *(rire)* ! Euh, ben des outils, on n'en a plein, trop peut-être, peut-être, je ne sais pas. Non, je retire ça, je ne dis pas trop, parce que ce n'est pas vrai. On n'en a jamais trop des outils. Euh, mais trop pour moi. Parce qu'il y a tellement d'outils que je ne les maîtrise pas, je ne les connais pas. Et c'est vrai que souvent je me rabats sur des outils qui sont imparfaits mais tout simplement parce que je les maîtrise un peu mieux mais je sais pertinemment qu'il y en a d'autres qui seraient plus performants mais je ne les connais pas, la plupart du temps ils sont chers, hein, donc ben on hésite à investir, sachant très bien que ces outils, de toute façon, ils ont leurs limites. Vus les prix auxquels ils sont accessibles, on hésite à investir parce qu'on sait pertinemment qu'ils ne vont pas nous satisfaire à hauteur de l'investissement que ça représente. Hein, il faut bien parler aussi une en termes financiers ! Donc euh moi c'est vrai que j'utilise des éléments, des éléments de test, des éléments euh pfff. C'est vrai que j'utilise encore beaucoup Chevrie-Muller ou des choses comme ça, je sais que ce n'est pas, que c'est moyennement performant, euh pfff, j'utilise « l'Alouette » mais modifiée, remise un petit peu à une sauce plus contemporaine que j'ai fait faire en travail de recherche à des étudiantes *(rire)* et qui ont fait un travail magnifique d'ailleurs. Donc bon, c'est vrai que j'ai du mal, j'ai beaucoup de mal avec tous ces outils qui sont quantifiés, normalisés...

E16 : Alors justement, est-ce que vous les complétez par autre chose ces outils?
O16 : Bien entendu ! Bien entendu ! J'utilise des outils que j'ai glanés par-ci par-là, certains sont étalonnés, certains ne le sont pas, euh, certains sont étalonnés mais très très mal étalonnés, peu fiables (*soupir*)... Euh, les outils sont plus ou moins fiables, cependant je pense que quand on additionne tous les outils non fiables, on finit par avoir un diagnostic qui peut l'être à peu près, je pense. Oui. Il y a la convergence, bon, je vais dire un gros mot, il y a notre intuition, euh... Ceci dit, notre intuition peut se planter complètement, ça arrive. Ça arrive./ Bon j'ai un exemple, pas en langage écrit, dans un bilan vocal où une personne qui a un trouble vocal assez rétif, tout simplement parce que toutes ses attitudes, de cette personne-là, sont des attitudes très extraverties et pour moi, j'ai adopté une rééducation, un type de rééducation pour trouble vocal sur personne extravertie. Or ce n'est pas du tout le cas ! Il a fallu que j'en discute vraiment avec la personne qui a des attitudes d'extravertie, parce que professionnellement il faut qu'elle le soit, mais elle est très introvertie./ Donc là que je me suis planté... Donc je suis obligé de revoir complètement mon mode d'intervention. Donc quelquefois on fait des bourdes comme ça./ Au niveau du langage écrit, je n'ai pas d'exemple précis en tête mais c'est ça aussi, on peut faire ce genre d'erreur.

E17 : Alors maintenant, pour parler de l'utilisation des outils d'évaluation, des tests, épreuves, je vais vous proposer des réponses qui ont été données au questionnaire sous forme de pourcentages, calculés sur 72 répondants.
96 % des orthophonistes qui ont répondu au questionnaire disent que ces outils servent à établir un diagnostic. Cependant, seuls 72 % disent ces outils servent à mesurer les performances de l'enfant. Donc ma question, ce serait : quels renseignements peuvent apporter les outils s'ils ne servent pas à mesurer les performances de l'enfant ? En quoi ils peuvent aider à poser un diagnostic si l'orthophoniste considère qu'ils ne mesurent pas les performances ?
O17 : Je crois qu'on fait une fausse route dans l'interprétation des réponses, là. Euh parce que je pense que s'il a été répondu que 72 %, c'est donc un taux nettement inférieur, répondaient que ça servait à mesurer les performances de l'enfant, bien entendu, ça sert à mesurer les performances de l'enfant, mais

de façon relativement imprécise puisqu'il y a des tas d'autres éléments, c'est ce que Christine Maeder a très très bien expliqué l'autre jour à la réunion organisée par la commission paritaire quand elle a présenté ça aux orthophonistes et médecins qui étaient présents devant les Caisses, qu'effectivement il y a des éléments dont il faut qu'on tienne compte, c'est le moment, c'est l'état de l'enfant au moment où il les passe. Ces éléments, qui forcément sont à prendre en compte, donc ils ne suffisent pas à mesurer, c'est ça que ça veut dire. C'est pas qu'ils ne mesurent pas les performances de l'enfant, ils ne suffisent pas à les mesurer.../ X. Je crois qu'on peut le dire avec certitude, ça mesure les performances de l'enfant mais à un moment donné, dans une situation donnée, dans un état donné.

E18: Et est-ce qu'ils peuvent apporter d'autres renseignements que la mesure des performances, ces tests ? Ou est-ce que pour vous ils sont uniquement quantitatifs finalement?
O18 : / Bonne question... C'est ce qu'on dit toujours quand on ne sait pas répondre *(rire)* ! Euh, j'aurais tendance à dire qu'ils mesurent les performances, oui, c'est tout. Moi j'aurais tendance à dire ça. Parce que comme ça, je ne vois pas ce que je peux en tirer d'autre.

E19 : Alors sinon, 64 % des répondants disent souvent respecter les consignes de passation des tests étalonnés. Je voulais savoir si c'était votre cas, si vous respectez les consignes ? / Et dans un cas comme dans l'autre, pourquoi ?
O19 : / Oui, je respecte les consignes mais pas à la lettre *(rire)*. Je pense les respecter dans l'esprit, dans l'attitude, c'est-à-dire de veiller très fortement à ne donner aucune, à ne conditionner aucunement le patient quand je lui donne les consignes. Là, je fais très attention à ça. Maintenant, euh, effectivement, est-ce que la terminologie que j'emploie est rigoureusement celle qui est suggérée, pas forcément.

E20 : C'est dans un souci de naturel ?
O20 : Oui, je pense. / Mais je suis très très très attentif à garder une attitude de neutralité par rapport à la consigne.

E21 : Alors par exemple aussi, 50 % des répondants fractionnent les tests même si ce n'est pas prévu dans les consignes... Est-ce que ça peut vous arriver d'être amené à le faire ?
O21 : Evidemment ! Évidemment ! / Ah oui !

E22 : Et donc pour une question de...
O22 : Pour une question de capacité de l'enfant qui n'est pas mesurable par un test, celle-là, hein, notamment. Parce que je suppose que l'enfant pourra montrer ses compétences à un autre moment qu'à celui-là où il ne pourra plus les montrer.//

E23 : Et sinon, seuls 22 % des répondants utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. Est-ce que vous vous l'utilisez ?
O23 : / Pas systématiquement.

E24 : Est-ce que c'est un chiffre qui vous étonne 22 % ?
O24 : Ah non, pas du tout ! Pas du tout. Il va forcément augmenter. Il va forcément augmenter par rapport aux directives incluses dans les AcBus.

E25 : Et à votre avis, pourquoi si peu de personnes finalement l'utilisent systématiquement ?
O25 : Ben la première raison, c'est qu'on maîtrise mal le concept. Je pense que notre formation euh dans le domaine des statistiques est quand même embryonnaire et qu'on maîtrise mal toute la terminologie de l'étalonnage. La deuxième raison, c'est que euh très souvent on n'est pas certain que l'enfant qu'on a correspond à l'échantillonnage qui a été fait parce que les échantillonnages, pour la plupart des tests, commencent à dater et que la population, scolaire en l'occurrence, évolue très très très rapidement. Je pense que c'est ça. Moi je sais qu'il y a des, des tests d'origine scolaire que j'utilise, qui ont été étalonnés il y a 30 ans peut-être, et je me rends compte que l'étalonnage ne correspond pas du tout aux performances qu'on attend maintenant. Donc... Ça veut dire qu'un enfant qui va se situer dans la moyenne euh va être "hypo-performant" maintenant, par rapport à l'étalonnage qui était, et par contre tout à fait dans la norme dans certains domaines, alors qu'il est dans le quartile inférieur. On ne demande plus les mêmes choses aux enfants, ce n'est plus du tout les mêmes performances qu'on leur demande.

E26 : Et dans ce cas, est-ce que le matériel est encore adapté ?
O26 : Non, justement, dans la plupart des cas, non ! Non, le matériel il faudrait qu'il soit à la limite révisé annuellement *(rire)*. Et donc, pfff... Non, ce qu'il faudrait c'est que les tests soient repris, d'ailleurs ça pourrait être réalisable comme ça, soient des tests qui nous soient fournis électroniquement, par télétransmission et télérechargeables annuellement.// Mais bon...

E27 : C'est un voeu pieux !
O27 : Oui, oui, c'est un voeu pieux d'une part et puis bon ben, d'une part parce que ça n'intéresse pas les marchands de ces tests d'agir comme ça, je ne pense pas que ça les intéresse, deuxièmement parce que l'étalonnage serait à refaire pratiquement tous les ans...

E28 : Oui, ce qui nécessiterait de gros moyens...
O28 : De gros moyens, oui...

E29: Alors sinon, 53% des répondants disent qu'un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme, donc obtenu aux tests, est le premier ou le deuxième élément incitant à proposer une prise en charge. Or, parmi ces orthophonistes, seuls 34% utilisent systématiquement l'étalonnage des tests : donc à votre avis, comment font les 66% restants pour déterminer un écart significatif par rapport à une norme sans tenir compte de l'étalonnage?
O29 : Ils savent...// Ils savent, il y a l'expérience, je pense./ Je pense que c'est ça.// Je pense que la pratique nous fait savoir qu'un enfant a besoin de notre intervention ou pas.// Mais c'est vrai que c'est bon de s'asseoir quand même sur des chiffres. Et puis c'est vrai qu'il faut aussi beaucoup de modestie de notre part, de temps en temps on a des impressions et euh, enfin très souvent c'est l'impression contraire, on a l'impression que ça va quand même bien. Et puis on fait un test de contrôle et on se rend compte que non, ce n'est peut-être pas si bien que ça, qu'il faut peut-être continuer. Hein, souvent on arrive en fin de rééducation du patient en se disant que maintenant, ça va, et puis on fait un test de contrôle et puis finalement on se rend compte que les résultats aux tests ne sont pas si bons qu'on le pensait !

E30 : Finalement les orthophonistes ont peut-être une idée de la norme un peu biaisée...
O30 : Oui, très certainement. Leurs performances ne sont peut-être pas tout à fait idéales mais ils ont des capacités d'adaptation. Très certainement on a une idée de la norme un peu biaisée d'une part et d'autre part, on a une vision peut-être plus saine de la flexibilité de la norme *(rire)*. Je pense qu'il y a ça aussi. Parce que les tests nous donnent une norme rigide et on se rend compte quand même que ben les enfants qu'on a ne sont peut-être pas tout à fait dans cette norme et ont néanmoins tous les outils d'adaptation nécessaires.

E31: Pensez-vous, comme 72% des répondants, qu'il y a des tranches d'âge difficiles à tester ?
O31 : Ah ben bien sûr !

E32 : Oui ? Lesquelles et pourquoi ?
O32 : Déjà, en ce qui concerne les troubles du langage écrit, il y a toute la période d'acquisition./ Alors on va tester les compétences à l'acquisition mais on ne peut pas tester l'acquis. Donc les compétences à l'acquisition vont nous faire élaborer des hypothèses alors que la mesure de l'acquis nous donnerait de relatives certitudes, on va dire.

E33 : Et comme on demande de plus en plus aux orthophonistes d'être dans la prévention...
O33 : D'être dans la prévention, oui, c'est vrai que là euh...X

E34 : Donc ce serait plutôt le CP par exemple...
O34 : Oui, par exemple oui. Et c'est vrai qu'on a peu d'outils pour les 13-15 ans par exemple. Après 15 ans, on peut considérer que c'est le langage adulte donc... on a les outils d'adultes. Euh, mais c'est vrai que pfff, on va dire grosso modo de la 5^{e} à la, au début de la 2de par exemple, dans ces eaux-là, c'est difficile.// On n'a pas d'outils.

E35 : Et dans ce cas, comment vous réussissez à les évaluer ?
O35 : // Ben on prend des outils qui n'en sont pas, des outils qui ne sont pas étalonnés. / Et puis c'est là où les tests de toutes façons ont leurs limites, c'est que c'est un âge aussi où la motivation intervient peut-être plus qu'à d'autres âges, donc on va être obligé d'aller chercher, nous, nos propres outils dans des domaines où la motivation risque d'être supérieure, hein, parce qu'on a en règle générale affaire à des patients qui ont une grosse expérience de l'échec / et de toutes les souffrances que ça sous-entend. Donc c'est difficile.

E36 : Alors concernant toujours les troubles développementaux du langage écrit, comment avez-vous choisi les tests que vous utilisez ?
O36 : / Parce que je les avais *(rire)* ! Non mais c'est aussi bête que ça, hein ! J'y ai accès donc je les utilise. Il y en a d'autres que j'aimerais bien utiliser mais je ne les ai pas. Alors bon ben là j'ai décidé que, on passait maintenant un contrat avec les Caisses, hein, un « Contrat de Bonne Pratique » ça s'appelle officiellement, bon on a tendance à dire le « Contrat de Pratique Professionnelle » parce que ça fait moins, ça fait moins normatif que de dire "de bonne pratique", et puis on a peur, on a peur des mots donc on est toujours en train de se cacher derrière. Donc dans le Contrat de Bonne Pratique, les professionnels libéraux, quand ils signent ça, ont une rétribution supplémentaire qui est actuellement fixée à 600 €, donc je pense que ces 600 € seront les bienvenus pour s'équiper justement en matériel.

E37 : Et comment vous vous êtes équipé justement ? Vous dites que vous avez accès...
O37 : Je débranche ? Je débranche, là *(rire)* ! Hein ? D'accord ?

E38 : Donc au cours de la formation initiale...
O38 : Bien sûr ! Au cours de la formation initiale et par après... / J'ai quelques outils officiels *(rire)*...

E39 : Vous essayez de les choisir suivant un courant particulier ou alors plutôt suivant les capacités qu'ils évaluent... ?
O39 : // Je crois qu'on est quand même soumis à la mode./ Euh oui. Il y a les outils dont on entend parler par-ci par-là, on se dit, ben tiens, ça a l'air pas mal... Parce qu'il n'y a pas de mauvais outils./ Il n'y en a pas de très bons mais il n'y en a pas de mauvais, hein. Donc on se dit toujours « ce serait peut-être bien d'avoir ça, ce serait peut-être bien d'avoir ça ». Donc on le sait quand on en entend parler, quoi, quand on a les moyens de... Parce que si je prends le logiciel LABO par exemple où il y a tous les tests dessus, on regarde ça et puis on clique sur "fermer" parce que... Je ne sais pas, il y en a 120, quelque chose comme ça ! Alors hou ! / Des tout-petits à 100 € à 1000 €, hein. Bon. On ne peut pas ! On ne peut pas avoir tous ces outils-là, ce n'est pas possible ! Alors on fait un choix, en fonction de quoi ? Eh bien en fonction de ce qu'on entend dire, en fonction de ce qu'on voit, en fonction de la confiance qu'on fait en certains qui l'ont. Quand on sait certaines choses sur tel ou tel confrère ou consoeur, on se dit : « ben celui-là, je ne vais pas lui demander ce qu'il prend, hein ! » *(rire)*. Et puis d'autres : « ah ben tiens, je lui demanderai bien l'outil qu'elle utilise ! ». C'est comme ça que ça se fait, je pense.

E40 : Sinon, 96 % des répondants utilisent comme outil d'examen un « mélange personnel ». Déjà, comment vous comprenez ça ?
O40 : Eh bien on fait notre sauce ! On fait notre sauce : on prend les outils avec lesquels on est à l'aise, ceux qu'on ne maîtrise pas trop mal, ceux qu'on est en train d'expérimenter, pour voir si on va les inclure définitivement ou pas, euh, / oui, c'est comme ça qu'on fait, enfin, ici. On est cinq, on fait tous les cinq comme ça *(rire)* ! Non, je vous dis, c'est les outils qu'on a d'une part, ceux avec lesquels on est à l'aise et puis qui nous semble correspondre, nous permettent de poser un diagnostic à peu près précis.

E41 : Donc éventuellement des morceaux ?
O41 : Ah ben de toutes façons c'est des morceaux ! Ah oui ! / On n'a pas, de toute façon, on n'a pas techniquement les moyens de faire faire des tests, une batterie de tests intégrale. Parce que le temps qui nous est imparti pour faire un bilan, je dis « qui nous est imparti » mais il n'y a aucun temps qui nous est imparti, au niveau de la nomenclature, hein, on fait un bilan, on fait un bilan. Mais faut pas rigoler ! Les patients ont une certaine capacité qui est inférieure au temps nécessaire à la passation avec une batterie. Euh, sur le plan tout à fait pragmatique, nous, dans nos emplois du temps, on ne peut pas dégager des plages horaires qui nous permettent de faire passer une batterie intégrale et de plus, une batterie

intégrale est toujours partielle, donc il faut qu'on utilise d'autres éléments pour compléter. Donc, tant qu'à faire, autant faire notre sauce pour avoir quelque chose de relativement global !

E42 : Sinon, 36 % des répondants se créent leurs propres outils d'évaluation. Est-ce que c'est votre cas ?
O42 : // J'en... C'était plus mon cas... Plus ça va, moins c'est mon cas./ Plus j'avance, plus je me dis que les outils qu'ont faits les autres sont quand même plus performants que ceux que j'ai faits.

E43 : Et qu'est-ce qui vous avait conduit à en créer ?
O43 : / C'est amusant *(rire)*... Oui, je crois que c'est intéressant ! C'est intéressant de se faire ses propres outils. Et puis de toute façon, on est toujours déçu en utilisant des outils déjà faits. Parce qu'il y a toujours des imperfections. Seulement, je me rends compte au fur et à mesure qu'il y a peut-être moins d'imperfections dans les leurs que dans les miens...// Voilà.

E44 : Et est-ce que pour vous ces outils créés sont des « outils de mesure » ?
O44 : Ceux que... ?

E45 : Ceux que les orthophonistes se créent eux-mêmes.
O45 : Non. On ne peut pas dire ça. Non, on ne peut parler d'outils de mesure que dans la mesure où c'est étalonné ! On ne peut pas parler de mesure autrement ! On peut parler d'évaluation, mais pas de mesure!

E46 : Donc ce serait plus une évaluation peut-être qualitative ?
O46 : Oui, c'est ça, oui. Oui, on ne peut parler de quantitatif que dans la mesure où il y a du quantitatif. Et il n'y a du quantitatif que dans la mesure où c'est étalonné.../ On peut faire des pseudo mesures, c'est-à-dire bon ben, moi j'ai un truc comme ça que j'ai fait, c'est un texte dont j'ai extrait les items que j'ai estimé pertinents, je lis ce texte et après l'enfant me le raconte. Donc effectivement, dans un niveau par exemple, j'ai extrait 23 items. Donc je vais noter combien d'items l'enfant va me redonner sur ces 23. Alors est-ce un outil de mesure ? / Pfff... Ça ne peut devenir un outil de mesure qu'après, si après moi je peux reprendre tous ceux que j'ai faits pendant 3-4-5 ans, et puis dire, bon ben voilà, la moyenne elle est là. Donc une fois que je l'aurai étalonné, sur ma propre patientèle./ (*soupir*) Non, on ne peut pas parler vraiment de mesure... C'est pas rigoureux de parler de mesure. Moi ça me donne quand même un élément de comparaison, on va dire. Hein, Untel va m'en redonner 16, je trouve qu'en ce moment, sur les 23,16 c'est plutôt bien.

E47 : Vous vous êtes construit finalement votre propre échelle.
O47 : Oui, oui, à peu près. Je trouve, d'après les réponses que j'ai, que 16 c'est plutôt performant. Voilà. Mais bon, je ne peux pas dire que ce soit une mesure. Hein, est-ce que, c'est comme on va dire d'un enfant qu'il est grand, il est grand et puis celui-là non, il n'y a pas très grand. Pour que ce soit une mesure, il faudrait que je prenne un mètre. Hein, alors je peux dire : ah oui celui-là il est, celui-là il fait bien 1m 40... Mais ce n'est pas une mesure ça ! Je pense que c'est une évaluation.

E48 : D'accord... Sinon, au travers des réponses au questionnaire, les termes d'«activités métacognitives et métalangagières » apparaissaient mal connus. Donc je voulais savoir si c'était des termes que vous connaissez ?
O48 : Que je connais, que je maîtrise mal.

E49 : Et vous les employez ?
O49 : Je ne les emploie pas. / Je n'emploie pas... Je crois subodorer un petit peu / le champ sémantique dans lequel ça se situe mais je ne l'utilise pas. Et puis je crois quand même que, autant quand on fait de la recherche, quand on est entre professionnels, c'est important d'avoir une terminologie précise, allez, disons "scientifique", je pense que c'est important. Autant dans nos rapports avec les patients ou avec les prescripteurs, avec le monde qui entoure le patient, je pense qu'il faut adopter un langage clair./ Quitte à avoir recours aux périphrases. Je trouve que c'est très important d'avoir ces termes-là, qu'ils existent, c'est bien, moi je suis tout à fait favorable à ce que la terminologie de l'orthophonie s'enrichisse.

E50 : Mais vous pensez que les orthophonistes libéraux les maîtrisent moins bien parce qu'ils sont moins amenés à les utiliser ?
O50 : On les maîtrise relativement mal, euh, oui, et en plus il NE FAUT PAS que dans notre pratique professionnelle quotidienne nous les utilisions ! Je ne pense pas. Mais entre professionnels, oui. Quand on sait de quoi on parle...

E51 : Et donc vous n'utilisez pas du tout ce type d'activité pour un bilan de langage écrit ? Demander à l'enfant ce que c'est que lire, à quoi ça sert, comment il s'y prend...
O51 : / Un petit peu... Pas assez probablement. Probablement pas assez./ Mais par contre, c'est quelque chose que j'utilise beaucoup au cours de la rééducation, au cours de la prise en charge.

E52 : Alors pour parler un petit peu de la prise en charge : est-ce qu'il vous arrive d'estimer à l'issue d'un bilan de langage écrit qu'une prise en charge orthophonique n'est pas nécessaire ?
O52 : *(rire)* Bien évidemment, oui ! Oui, assez fréquemment.

E53 : Pour quelles raisons ?
O53 : Euh, d'une part parce que j'estime qu'il n'y a pas de troubles, hein, souvent j'estime qu'il n'y a pas de troubles qui justifieraient une intervention. Hein, il y a peut-être des petits éléments mais qui ne cache pas de troubles, qui pourraient être rangés au rang des habitudes, une habitude qui a été prise, voilà. Euh, d'autre part quand effectivement il peut y avoir trouble mais qui est, on va dire, un trouble secondaire. Donc moi j'estime qu'une prise en charge est nécessaire mais pas orthophonique./

E54 : Quelles autres alternatives vous... ?
O54 : Psychologique éventuellement, souvent c'est de cet ordre-là, euh, ou médicale./ Quand on repère une hypoacousie par exemple, euh, on n'a pas à envisager de prise en charge orthophonique tant que le problème d'hypoacousie n'a pas été clairement déterminé.// Et encore, j'ai eu le coup de fil ce matin d'une maman qui me téléphonait, suite à un bilan j'avais dit que je ne prenais pas en charge, qu'il y avait d'excellentes performances de l'enfant mais un trouble du comportement. Nette tendance égocentrique, voilà, comme ça, j'ai dit : « voilà, mon impression, c'est ça ». Et la maman m'a appelé pour me dire que ça y est, son enfant bénéficie d'une prise en charge psychologique. J'ai dit : « très bien, je suis très content, vous me tenez au courant »./ Non, c'est... Pfff, si je devais donner comme ça une impression statistique, je dirais que je ne prends pas en charge un bilan sur quatre... À peu près, c'est de cet ordre-là, je pense. Peut-être pas tout à fait, je ne sais pas, je n'ai jamais tenu de statistique, c'est une impression, ça peut être de cet ordre-là.

E55 : Et à part le psychologue ou le médecin, quelles autres alternatives vous pouvez être amené à proposer aux parents pour aider l'enfant ?
O55 : Ben une prise en charge éducative effectivement, oui. Ou tout simplement, euh, sans autre alternative de prise en charge au sens propre du terme, mais simplement donner des conseils. Voilà. Sans mettre en route une guidance parentale, simplement donner un certain nombre de conseils à suivre éventuellement.

E56: Est-ce que vous avez encore un petit peu de temps pour qu'on parle de l'évaluation professionnelle ?
O56: Oui, oui, oui.

E57: Déjà, parmi les répondants au questionnaire, 74 % connaissent l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé, l'ANAES. Je voulais savoir si vous la connaissiez ?
O57: Oui.

E58: Par quel(s) biais?
O58: Ben par les publications, la FNO en parle beaucoup.

E59: Est-ce que vous avez entendu parler de ses indications concernant le langage écrit chez l'enfant ?
O59: Euh, on va dire, j'en ai entendu parler...*(rire)*.

E60: Et pour ce que vous en connaissez, pour en avoir entendu parler, est-ce que vous essayez d'en tenir compte ou cela vous semble... ?
O60: Non, je ne sais pas assez ce qu'il y a dedans.

E61: Sinon, vous avez dû recevoir une plaquette de l'Assurance-Maladie vous proposant de signer un «Contrat de Pratique Professionnelle ». Donc je voulais savoir si vous pouviez me dire un petit peu ce que vous en pensez, si vous pensez le signer...
O61: Oui. Oui je vais le signer. Je ne l'ai pas fait encore. Euh, j'en pense beaucoup de bien. / Bon, c'est un petit peu /, comment dire ? C'est un petit peu abusif, ce contrat il est un petit peu abusif dans la mesure où il reprend presque terme à terme l'AcBus. Euh, la seule obligation réelle qui nous soit faite dans ce contrat, c'est de suivre une formation ou tout au moins de s'inscrire à une formation.../ Donc c'est un petit peu abusif, je pense qu'il aurait pu être plus contraignant. Mais je pense que c'est bien, que les professionnels s'engagent par contrat à avoir, n'ayons pas peur des termes, une bonne pratique professionnelle. Ceci dit, je ne l'ai pas signé encore, tout simplement parce que je ne suis pas certain d'avoir une bonne pratique professionnelle. Donc il faut que je m'interroge d'abord *(rire)* avant de m'engager par contrat, que je m'auto-évalue, est-ce que j'ai une bonne pratique professionnelle ? Est-ce que je peux m'engager à avoir une bonne pratique professionnelle ? Mais je vais le signer, oui.

E62: Donc selon vous, ça peut entraîner une remise en cause par les orthophonistes de leur pratique ?
O62: Bien sûr! Je pense que c'est l'objectif recherché. Il me semble, hein. Il me semble que c'est l'objectif recherché, qu'on se mette en cause, qu'on se responsabilise, euh, et notamment dans nos relations avec les prescripteurs.

E63: Et dans ce contrat, qu'est-ce que vous pensez plus particulièrement du fait d'évaluer l'impact d'une formation obligatoire sur la pratique ?
O63: //

E64: C'est un point du contrat : les formations obligatoires euh, donc la formation qu'on doit suivre peut être évaluée, les répercussions qu'elle peut avoir sur notre pratique peuvent être évaluées.
O64: Comment ça "évaluée" ?

E65: Alors peut-être par un questionnaire d'auto-évaluation...
O65: Oui, c'est ça, oui, bon. Euh, pfff, ça me semble un petit peu...nébuleux ! Ça me semble un petit peu nébuleux ça./ Moi je conçois que les financeurs d'une formation aient besoin d'évaluer l'impact de cette formation, il faut que ça corresponde à un besoin et que ça ait des conséquences. C'est normal. Que ça fasse évoluer les choses. Maintenant, l'évaluation, il faut voir encore ce qu'elle est cette évaluation. Si c'est une évaluation conjointe des financeurs, donc des Caisses en l'occurrence, et des orthophonistes sur l'outil qui leur a été proposé, cette formation, OK. Maintenant, si c'est une évaluation sur l'impact, enfin, sur comment les orthophonistes ont modifié leur façon de faire et pour leur donner une note en fonction de ce qu'ils auront fait suite à la formation, c'est bien entendu non de ma part ! Qu'on essaye d'ajuster les outils aux besoins, d'une part aux besoins des Caisses bien sûr, d'autre part aux besoins des professionnel, oui, mais que ça ne soit pas un outil d'évaluation des professionnels. Il y a l'AcBus pour ça.

E66: D'accord. Sinon, 28 % des répondants souhaiteraient que se développent des évaluations des techniques de rééducation. Qu'est-ce que vous en pensez?
O66: // (*soupir*) Ah, c'est un problème très très très délicat ! Euh //. Autant dans un sens que dans l'autre. Je pense que c'est très dangereux d'évaluer les techniques de rééducation et c'est très dangereux de ne pas le faire... Dans un cas comme dans l'autre, je pense que c'est très délicat, voire dangereux d'évaluer, et c'est très délicat et très dangereux de ne pas évaluer. Eh bien dans un cas, parce qu'on risque de se, en évaluant les techniques, on risque de condamner de bonnes techniques, saines, sous prétexte qu'elles ne répondent pas à une norme fixée par une certaine nomenklatura - j'emploie des termes forts volontairement - et d'autre part, ne pas évaluer les techniques, c'est laisser la porte ouverte à des dérives importantes. J'ai quelques noms à citer, que je ne citerai bien sûr pas *(rire)* !

E67: Donc des professionnels qui sont connus de leurs collègues...?
O67: Par exemple, oui ! Et qui utilisent des méthodes dangereuses, douteuses, non... peu scientifiques, voire a-scientifiques, voire anti-scientifiques. C'est délicat, c'est très délicat ! Dans un cas comme dans l'autre. Moi je suis très très partagé. Je ne suis pas certain, moi ce qui me fait tenir ce langage-là, c'est que je ne suis pas certain que l'ensemble des techniques que j'utilise seraient avalisées ! Si on devait n'utiliser que des techniques reconnues et estampillées... Des techniques que dans ma pratique j'utilise et qui sont porteuses de résultats ! Je ne suis pas certain qu'elles auraient l'assentiment... Je pense que là on a affaire à du matériel humain donc obligatoirement on est amené à utiliser des voies d'approche très différentes et sur des domaines très larges. On peut parfois s'inspirer de techniques, par exemple, extrême-orientales parce que l'abord de l'individu, sous l'angle des philosophies extrême-orientales, a apporté un regard nouveau sur l'homme et sur ses capacités. Et à supposer qu'on s'inspire de techniques comme celles-là, on pourrait me reprocher d'avoir des pratiques sectaires par exemple !

E68: Alors qu'elles se rapportent peut-être plus à la philosophie du...
O68: Même pas, même pas ! Même pas, ce n'est pas une question de philosophie ! C'est techniquement qu'on a trouvé que l'abord était intéressant. Et qu'on se réfère justement pas du tout à une philosophie mais à une technique. Or, ces techniques sont réputées être des techniques se rattachant à une philosophie. Donc elles pourraient passer pour être des techniques sectaires... Et par contre, il y a d'autres techniques qui ont l'air très scientifique, qui sont utilisées par des gens qui sont dans des écoles très fermées, qui se rattachent à la pratique de M. Machin, et finalement, ce sont des pratiques qui sont, à mon avis, quasi sectaires. La preuve, c'est quand on demande à ces gens de nous dire un petit peu ce qu'ils font : « Ah ben non, non, il faut faire la formation ! ». Ils n'expliquent même pas ! Bon alors, est-ce que là on n'a pas affaire à des techniques sectaires ? Je ne sais pas, je ne sais pas. Moi je pose seulement la question ! Je ne porte aucun jugement ! Donc c'est très délicat comme question.

E69: Et sinon, est-ce que vous seriez favorable à une harmonisation du bilan de langage écrit ?
O69: // Oui, bien sûr. Mais j'émets tellement de réserve que je ne sais pas si mon "oui" est un vrai "oui" *(rire)* !

E70: Parce que vous l'envisageriez de quel ordre ?
O70: / Je pense que ce qui a été fait est déjà très bien fait, c'est-à-dire qu'on nous demande, dans le compte-rendu, un certain nombre de rubriques. Ca, OK. Pour pouvoir poser tel diagnostic, vous devez avoir exploré tel et tel domaine. Moi ça me semble normal, logique. Maintenant, que ce soit harmonisé au point de nous imposer des outils, là je ne suis plus d'accord. Moi je veux bien répondre à cette norme de la structure, on doit évaluer tel et tel domaine pour déterminer telle et telle pathologie, pour poser tel ou tel diagnostic, il faut impérativement avoir évalué un certain nombre de points. Mais je tiens à rester maître de l'outil.

E71: Et d'après vous, ce qui a été fait est suffisant ?
O71: C'est... Je ne sais pas si c'est suffisant, je dis c'est dans un bon esprit, c'est fait dans un bon esprit, je pense./ Mais il faut rester vigilant.

E72: Alors concernant les recherches actuelles sur les troubles développementaux du langage écrit, est-ce que vous vous tenez un petit peu au courant des nouvelles données ?
O72: J'essaie...

E73: Par quel biais ça vous semble plus facile ?
O73: La lecture. La lecture ça me semble un bon moyen, la lecture d'articles, la lecture de livres, euh, ça me semble un bon moyen. Le contact entre professionnels. Moi je crois qu'il faut beaucoup discuter avec nos collègues, beaucoup beaucoup. Il faut éviter d'être seul dans son coin, à se débattre avec ses propres trucs. Non, je crois qu'il faut beaucoup communiquer et communiquer justement avec des gens très différents les uns des autres.

E74: Et est-ce que ces données de la recherche, donc apportées par des discussions, par des lectures, font évoluer votre pratique ?
O74: Ah oui ! Ah oui ! Ah oui, énormément ! Ah oui, oui, bon, je suis un orthophoniste pas très ancien... Bon, 17 ans de pratique, je suis dans ma 17e année de pratique professionnelle... Ce qui n'est pas tout récent, ce qui est... Mais ça n'a plus rien à voir ! Plus rien, rien, rien ! Les études que j'ai faites n'ont plus grand-chose à voir avec celles qui se font maintenant. Bien qu'un certain nombre de ces domaines soient toujours faits par les mêmes personnes... Je trouve ça extraordinaire ! La façon dont ces personnes ont évolué, changé leur point de vue, leur point de vue au sens propre du terme, hein, leur façon de regarder les choses, de regarder les pathologies, le chemin qui a été parcouru est énorme ! En une vingtaine d'années, c'est insoupçonnable...

E75: Donc depuis votre sortie de la formation initiale, vous avez dû nécessairement évoluer...
O75: Ben en permanence... En permanence. Oui./ Avec des constantes, bien sûr, hein. Il y a des choses qui n'ont pas changé en 17 ans. Mais la compréhension des troubles, euh, c'est surtout ça qui a le plus changé, c'est la compréhension que j'ai des troubles. Et le mode de fonctionnement de chaque patient. Je crois que, plus ça va, plus je prends en compte le mode de fonctionnement de chaque patient dans ma prise en charge. Parce que je le comprends mieux. Parce que justement il y a eu des recherches qui ont fait qu'on peut comprendre mieux.

E76: Est-ce que vous estimez pour autant que la recherche répond à vos besoins actuels en pratique ?
O76: /// *(rire)* On peut pas dire ça, on peut pas dire qu'une recherche répond à des besoins ! Elle répond à certains besoins, elle ne peut pas couvrir l'intégralité des besoins.

E77: Est-ce que vous l'estimez assez proche de ce qui se fait sur le terrain ?
O77: Ah oui, la recherche est très proche, elle est très très bénéfique ! Elle est très bénéfique mais forcément insuffisante ! Mais par essence. Par essence. Non, non, elle est très proche, si, si elle est très pointue, très bien faite, moi je trouve qu'on a peut-être, je ne sais pas, je ne connais pas assez les autres domaines, mais on a une recherche très performante. Très performante. Bon c'est sûr que quelquefois, quand on lit des articles, c'est tellement pointu que pfff, on a l'impression que c'est.../ Les termes qui me viennent ne sont pas corrects alors je ne les mets pas *(rire)* ! / C'est tellement pointu qu'on se dit pfff, qu'est-ce qu'ils vont chercher là ? Et puis après on se rend compte que ces recherches très pointues ont des racines tellement lointaines que tout au cours de ces racines, on peut suivre le chemin, et ça nous fait remonter à ces racines. Donc ça nous permet de remettre en cause fondamentalement notre pratique justement. À chaque fois que je lis un article sur une intervention comme ça, sur une recherche, pfff, c'est tellement pointu que je mets un certain temps avant de comprendre. Quand je crois avoir compris, je me dis que c'est vraiment très très pointu quand même, hein ! Et puis après, une fois que je l'ai à peu près digéré, je me rends compte que ça a fait complètement évoluer ma façon de voir les choses, bien en amont ! Donc... Non, je trouve qu'il se fait des choses extraordinaires !

E78: Et que penseriez-vous de la création d'un pôle de recherche orthophonique ?
O78: / Ben je ne peux qu'y souscrire... Je ne peux qu'y souscrire. Je n'en ferais pas partie *(rire)* mais oui, oui oui !

E79: Qu'est-ce que vous pensez que ça pourrait apporter de plus par rapport à ce qu'il existe maintenant ?
O79: Eh bien tout simplement, j'espère que s'il y a pôle comme ça, il aura des moyens, c'est tout. Hein, c'est ça. / Maintenant, c'est vrai que si... Il ne faut pas qu'un pôle comme ça restreigne la recherche mais la dynamise. Il faut se méfier de la lourdeur administrative. Hein, il ne faut pas que ça restreigne mais que ça dynamise, c'est ça. Que ça vienne en aide à ce qui se fait et à ce qui ne se fait pas mais qui devrait se faire, qui pourrait se faire, qui ne se fait pas pour des raisons de moyens.

E80: Voilà, j'ai terminé avec mes questions. Je ne sais pas si vous avez quelque chose à ajouter par rapport à ce qu'on a dit ?
O80: (*soupir*) Non, je pense qu'on a fait un tour à peu près, à peu près correct, oui... Euh, non //, non, maintenant est-ce que les réponses que j'ai faites vont servir à quelque chose, ça... OK ?

ENTRETIEN n°31

E1 : Alors pour commencer, je voudrais vous demander comment vous pourriez définir la notion d'évaluation en orthophonie ?
O1 : Evaluer, c'est attribuer, en fait essayer d'attribuer une note à un enfant ou le classer dans un quartile ou un centile par rapport à un test donné ou par rapport à des données plus subjectives qui concernent plutôt la qualité.

E2 : Et est-ce que vous faites une différence avec le terme de bilan ?
O2 : Avec le terme de bilan oui, parce que le bilan c'est pour moi plus complet, parce que j'inclue dans le bilan tout ce qui est de l'ordre un peu psychologique, tout ce qui est justement plus subjectif et qui est plus du ressenti. J'inclue aussi l'anamnèse dans le bilan, dans lequel je donne pas vraiment une évaluation, c'est plus une impression pour moi..

E3 : Et est-ce que à l'issue d'un bilan vous dites est ce que vous poser un diagnostic ? Ou vous n'aimez pas ce terme ?
O3 : Oui, je pose un diagnostic, si, tout à fait.

E4 : Et pourquoi ce terme, enfin, c'est un terme qui vous sied, qui vous ... ?
O4 : Oui, ça me va bien parce qu'en fait c'est quelque chose d'assez scientifique et puis les gens viennent pour avoir une réponse. Donc le diagnostic ils l'attendent de toutes façons à la sortie du bilan puisqu'ils viennent de toutes façons, soit pour être rassurés, soit pour avoir une rééducation, et si on justifie une rééducation ou si on ne la justifie pas, justement, il faut donner un terme et dire pourquoi. Alors c'est ce qu'on appelle un diagnostic, quoi, voilà.

E5 : Sinon la N.G.A.P. stipule que les orthophonistes sont habilités à conduire les « rééducations des pathologies du langage écrit ». Je voudrais savoir comment vous pourriez définir ce terme de « pathologies du langage écrit » ?
O5 : « Pathologies du langage écrit », c'est un petit peu toutes les déviances au niveau, soit de l'encodage, soit du décodage en lecture, pas forcément de la dyslexie ou de la dysorthographie. Ca peut être des difficultés d'apprentissage, comme chez les enfants en CP avec des inversions visuelles ou des choses comme ça, qui vont porter plus sur des pré-requis, qui sont pas encore installées et qui chez des enfants... Je dirais des inquiétudes par rapport à l'installation, pas des retards comme un enfant qui a du mal, qui a un retard normal en début d'apprentissage, mais plus des choses qui nous choquent, nous en tant qu'orthophonistes. C'est toujours des choses à l'envers, vous voyez un petit peu tout ça, c'est pas forcément, on ne peut pas vraiment mettre un nom dessus si ce n'est "retard". Pour moi, les pathologies de l'écrit c'est ça. Bon, il y a aussi les dyscalculies dedans qui entrent parce qu'en fait elles touchent aussi le langage écrit finalement, mais qui sont un domaine quand même à part, spécifique.

E6 : Et quels termes vous employez pour les désigner ces pathologies du langage écrit ? Pour les parents, dans le compte rendu de bilan ?
O6 : Pour le compte-rendu de bilan, ben, j'utilise le terme approprié, soit « dyslexie » soit « dysorthographie » mais comme dans la définition « dyslexie », « dysorthographie » ce sont des retards si c'est un enfant qui a suivi un enseignement scolaire normal, pour lequel on a évité toutes les pathologies et tout ça. Souvent ce qui se passe, c'est que si j'ai un doute par exemple à l'origine du bilan sur l'audition, sur la vue, sur quoi que ce soit, je demande aux parents d'aller vérifier avant pour confirmer mon diagnostic. Je leur dis que c'est peut être ça mais vérifions s'il n'y a pas... Et puis en ce qui concerne des enfants qui sont en CP, je ne parle pas de dyslexie tout de suite, je dis : « ça ressemble à... » quand on me pose la question, je dis : « c'est vrai, ça ressemble à.. mais on ne va pas parler de dyslexie tout de suite puisqu'on est encore en période d'apprentissage et euh, on peut pas faire, il y a juste un décalage, un retard ». Donc voilà.
« Dysgraphie » aussi quand c'est au niveau du graphisme, je l'avais oublié. Mais bon, la dysgraphie est rarement isolée donc euh ça peut être des gens qui viennent des fois en vous disant : « mon enfant a une dysgraphie » et puis en fait c'est autre chose. Donc là je leur donne un petit peu la définition, j'essaye de bien cerner le problème parce que c'est vrai que « dyslexie », tout le monde connaît à peu près quoi,

connaît un peu et pas assez donc euh, il y a des parents qui viennent avec l'enfant qui confond sa droite et sa gauche et me demandent s'il est dyslexique donc euh, c'est important de bien simplifier en fait.

E7 : Est-ce que vous connaissez les termes de « troubles spécifiques » et « troubles secondaires » ?
O7 : Oui, mais bon je ne les... « Spécifiques », dans les « troubles secondaires », c'est secondaire à quelque chose, ça peut être secondaire à, dans la tête je ne dis pas, à des difficultés auditives ou secondaires, je ne sais pas, ou à un trouble neurologique ou à ... je ne sais pas. Ou un enfant qui aurait, je ne sais pas, un bilinguisme qui soit pas vraiment, qui n'explique pas comment... Dyslexie ou dysorthographie par des troubles psychologiques, quoi .

E8 : Et à l'issue du bilan de quels éléments avez-vous besoin pour poser un diagnostic justement de troubles du langage écrit ? Sur quoi vous vous appuyez principalement ?
O8 : A l'issue du bilan, eh bien déjà sur mes épreuves, mes épreuves auditives et perceptives, donc je fais des répétitions, en voix chuchotée, des gnosies auditives, de l'articulation, pour voir si l'enfant cerne bien les différences entre les mots, répétitions de logatomes, je teste beaucoup ce qui est auditif. Euh, je vais tester la reproduction de signes orientés ou bien je vais tester un petit peu au niveau visuel et latéralisation, je vais faire des épreuves comme ça avec une petite voiture qu'on place à droite à gauche, déjà pour demander de situer des éléments dans la pièce, je vais contrôler, eh ben je vais faire un test en lecture, je vais déjà faire une approche au niveau des chiffres, quels sont les types de transformations qu'il présente ou non, je vais faire pareil au niveau écrit. Donc je vais tester, je vais essayer de placer l'enfant dans un groupe et puis je vais, je pose également la question toujours au cours de l'anamnèse : « avec quel livre l'enfant a-t'il appris à lire ? quelles sont les méthodes ? méthodes globales ou semi globales ? » et je vais essayer de me faire une idée. En fait s'il y a un problème du type dyslexie, donc je vais creuser un peu, si c'est plutôt par assemblage ou par adressage, et je vais faire un petit peu des tests de compréhension. Enfin j'essaye de brosser un petit peu le tableau général, des fois c'est flagrant. Si jamais à l'issue du bilan j'ai des doutes, je suis pas sûre, je redonne un rendez vous pour vérifier d'autres choses qui auraient pu me manquer, des éléments que j'aurais pu passer parce que des fois il y a des enfants qui sont limites. Je demande aussi toujours par rapport à la classe alors comment un enfant se situe, nombre de fautes en dictée, enfin des choses un peu plus générales, puis si un enfant est perturbable, déjà c'est une première notion ça, parce que l'enfant qui est en difficulté, souvent n'aime pas, c'est un signe d'appel. Voilà.

E9 : Concernant l'utilisation des outils d'évaluation, justement des tests, je vais vous proposer des réponses qui ont été données :
96% des orthophonistes ayant répondu au questionnaire disent que ces outils servent à établir un diagnostic. Cependant 72% des répondants disent que ces outils servent à mesurer les performances de l'enfant. En fait ma question ce serait : si les outils ne servent pas à mesurer les performances, en quoi peuvent ils aider à poser le diagnostic ?
O9 :Je pense en classant les enfants justement dans des, c'est des centiles, c'est des quartiles, c'est des euh... Pour nous par exemple un enfant qui fait 3, je prends le Lobrot, vous avez un enfant qui fait 3 fautes dans l'épreuve phonologique du Lobrot, pour vous ça semble peu finalement sur 10 phrases avec 20 mots établis, et en fonction de son âge, on se rend compte qu'il est dans le dernier quartile donc il est dans le plus mauvais. Donc nous on pourrait avoir tendance à dire, bon euh, il a 3 fautes sur 20, c'est pas énorme et finalement si, parce qu'en fonction de son âge. Donc ça rassure des fois ou ça nous donne des signes d'appel, quoi. Je crois c'est plus par rapport à la mesure mais c'est surtout ça, ça sert à se rassurer en fait ou à confirmer ce qu'on pense ou justement à remettre les choses en place par rapport à un âge, par rapport aux acquisitions normales de cet âge, parce qu'en orthophonie il faut savoir qu'on a beaucoup d'enfants en difficulté, donc si on a l'habitude d'avoir des dyslexiques qui font 50 fautes en dictée, le jour où on en a un qui en fait 4 ou 5, pour nous c'est pas inquiétant. Enfin je parle des fautes, un peu de retard scolaire, mais si, parce que finalement nous, ceux qu'on a, je pense que les gens quand ils racontent ça, c'est qu'on peut avoir par exemple dans le Lobrot, on peut avoir un gamin qui fait 20 fautes, il est dans le dernier quartile et avec 3 fautes il est aussi dans le dernier quartile alors ça donne pas vraiment une évaluation juste. C'est pour ça que ça sert pas toujours à tout voir, après il faut compléter par autre chose. Voilà.

E10 : Et pour vous les tests servent plutôt à mesurer les performances ou alors ils apportent d'autres renseignements ?
O10 : Mesurer les performances, ben certes, mais c'est intéressant aussi de voir par rapport à la lenteur d'un enfant, sa rapidité, à sa gêne, quand on teste par exemple oui, l'écrit, on va chercher des fautes bien spécifiques de son / de / et finalement on va avoir une idée sur sa lenteur, sur tout ça. C'est pour ça qu'un test n'est pas, j'veux dire, n'est pas approprié parce que certains vont faire une épreuve, ils vont mettre, je ne sais pas, ¼ d'heure pour faire l'épreuve, d'autres mettront 1 heure, donc on peut pas toujours proposer le test entièrement à chaque enfant et le faire passer comme il est prévu, j'dirais, dans le livre, quoi, dans le livre de passation, quoi.

E11 : Et justement 64% des répondants disent souvent respecter les consignes de passation des tests étalonnés : est-ce que c'est votre cas ? Est-ce que vous arrivez à respecter ces consignes ?
O11 : Non dans la mesure où j'adapte, parce que c'est respecter peu la consigne, j'adapte par exemple dans le Lobrot où il y a 30 mots à écrire, je vais en faire 15 ou je vais en faire 20 et je vais faire au prorata de ce que j'ai... Ce que l'enfant produit devant moi va m'orienter pour la suite. Je me sers de ce que je découvre au fur et à mesure du test. Je ne suis pas toujours très rigoureuse en fait.

E12 : Et donc vous êtes amenée à fractionner les tests.
O12 : Oui je fractionne, oui.

E13 : Et sinon, 22% des répondants utilisent systématiquement l'étalonnage des tests : est-ce votre cas ?
O13 : Non, non.

E14 : Est-ce que c'est un chiffre qui vous étonne 22% ?
O14 : Non. On en discute avec des collègues en fait, on échange pas mal sur ça. Ca m'étonne pas, je trouve même que c'est beaucoup.

E15 : Et comment vous pouvez l'expliquer, le fait que l'étalonnage soit si peu souvent utilisé finalement ?
O15 : Parce que c'est très rigoureux la passation d'un test. Comme je vous dis, si on fait passer un test tel qu'il est prévu, nous en libéral, on a 1 heure, 1 heure 1/2 entre l'anamnèse, entre la discussion avec les parents, moi je prends 1 heure ½. Et si on veut faire passer le test tel qu'il est prévu de le faire passer, parce qu'il faut faire quand même, dans le langage écrit, la compréhension, la compréhension écrite, l'écriture, la lecture, c'est des bilans qui durent 3-4 heures, donc c'est très long pour un enfant qui est déjà fatigable et qui est, j'dirais, c'est possible de le faire en salariat, si on avait des centres spéciaux mais en libéral, c'est quasi impossible de respecter tout.

E16 : Sinon, 53% des répondants disent qu'un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme, obtenu aux tests, est le 1er ou le 2ème élément incitant à proposer une prise en charge. Parmi ces orthophonistes, seuls 34% utilisent systématiquement l'étalonnage des tests. A votre avis, comment font les 66% restants pour déterminer un écart significatif des performances de l'enfant par rapport à la norme ?
O16 : Ils vont en fait se baser sur, je pense, en comparaison avec ce qu'ils ont peut être d'habitude, à se dire, eh ben justement c'est ce que je disais tout à l'heure, 3 erreurs dans telle chose, c'est pas beaucoup et parce que si on se tient à l'écart type, on classe un enfant qui fait énormément de fautes avec un enfant qui en fait quelques unes des fois et on serait amenée à prendre tout le monde en rééducation dans certains tests. C'est, j'dirais, on a l'impression qu'ils s'inquiètent peut-être trop vite, voyez, par rapport la règle du (G) pas acquise, la règle du (AIL) (EUIL) qui n'était pas acquise dans le Lobrot. Ca vous met tout de suite un enfant en rééducation alors que le (EUIL), par exemple, c'est un son qu'ils ne vont pas posséder en CE1 ou en CE2, qu'ils vont peut-être, j'vais dire, imprimer bien après au cours de l'année en CE2 et par exemple, j'dirais, ils vont justifier une rééducation orthophonique parce que l'enfant ne possède pas le (EUIL). Et là je trouve que c'est un petit peu... On va se mettre dans le rattrapage scolaire. Je sais, c'est une faute de son et tout, mais bon, ça ne justifie pas une prise en charge. Il faut qu'il y ait beaucoup de sons altérés. C'est plus des données subjectives.

E17 : Et sinon, est-ce que vous pensez comme 72% des répondants qu'il y a une tranche d'âge difficile à tester ?
O17 : Non.

E18 : Donc, concernant toujours les troubles développementaux du langage écrit, quels tests ou épreuves utilisez-vous ? Et surtout, comment s'est fait votre choix ?
O18 : Alors en ce qui concerne donc l'écrit, je vous disais tout à l'heure, c'est surtout le Lobrot que j'utilise ou le Savigny. J'utilise aussi le test XX qui n'est pas vraiment étalonné mais qui reprend en fait. Je l'utilise pour les grands en fait, parce qu'il a des dictées, dictées à l'adolescent, des dictées à l'adulte qui sont assez intéressantes et puis pour la lecture, j'avais utilisé l'Alouette et puis j'ai aussi une épreuve qui s'appelle « un conte ». Alors je ne sais plus où je l'avais pêchée cette épreuve-là qui est très bien et qui permet d'entendre un petit peu toutes les transformations, les confusions visuelles. C'est des mots un peu difficiles à déchiffrer, on écoute un peu les stratégies de l'enfant. J'utilise des choses que j'ai piochées à droite, à gauche, je ne sais même plus d'où ça vient, avec des non-mots, des logatomes. Il y en a de piqués d'un peu partout en fait. Je crois que je fais comme beaucoup, quoi, j'ai des petits morceaux de chaque test.

E19 : Et comment s'est fait votre choix de ces tests en particulier ?
O19 : C'est en fonction des exercices. J'ai commencé comme les étudiantes avec des tests étalonnés types que j'avais pris et puis j'ai vu que dans certains, j'ai pas utilisé tout, mais il y avait une épreuve qui était intéressante. Donc je l'ai piquée, j'ai pris une autre dans un autre, j'ai essayé plein de bilans et puis c'est celle qui me semblait la plus facile à faire passer, la plus rapide et la plus significative, en fait, que j'ai gardée.

E20 : Alors effectivement, 96% des personnes répondantes utilisent comme outil d'examen un mélange personnel. Comment vous expliquez l'obligation d'utiliser un mélange plutôt que des batteries existantes ?
O20 : Ben y a pas énormément finalement de batteries qui, comme je vous le dis, c'est une histoire de rapidité, une batterie, il faudrait que je fasse passer un test, une batterie d'écrit, une batterie de lecture, une batterie d'écriture, une batterie de compréhension, expression, répétition, et c'est quelque chose qui est vraiment trop long, et dans chaque épreuve, on n'utilise pas tout. Alors un gamin qui fait déjà, j'sais pas, au cours de l'épreuve de Lobrot, qui fait 50 fautes, je ne vais pas lui faire repasser encore l'épreuve lexicale, l'épreuve grammaticale de... Je sens déjà dès la première, dans la première épreuve, j'ai déjà quasiment tout vu, quoi, c'est pas la peine. Et puis quand je vous dis qu'il y a certains enfants qui mettent 5 – 6 minutes pour produire une phrase, qui tremblent, qui pleurent, il y a de tout, on ne peut pas forcer. Et puis les réponses ne seront plus significatives finalement, donc on adapte quand même pas mal à l'enfant .

E21a : Comment se fait l'interprétation des résultats suite à ce mélange ? Vous avez des échelles ?
O21a : Non, j'ai pas d'échelles. Alors quand j'utilise, sinon c'est moi qui vais ben, je sais en fait quelles sont les difficultés dans une dyslexie, quelles sortes de types on va rencontrer : des erreurs de type inversion, substitution, adjonction de son. En lecture, je vais essayer s'il y a des confusions visuelles, s'il y a des confusions auditives et perceptives. Donc euh, si je les retrouve dans les tests plusieurs fois, j'vais dire effectivement, j'ai ces types de choses, donc comme dans la définition de la dyslexie on retrouve ce type de choses, donc en fait c'est, j'vais dire comme ça, j'vais par rapport à la définition... Et ce que je dois retrouver, eh bien je cherche des erreurs types, j'ai mon petit classement et puis après je sais en fait ce qu'il y a dans le fond.

E21b : C'est plus une analyse qualitative ?
O21b : Analyse qualitative par rapport à ce que je sais de la dyslexie et de la dysorthographie.

E22 : Et sinon, 36% des répondants se créent leurs propres outils d'évaluation : est-ce que c'est votre cas aussi ?
O22 : Non, non.

E23 : Est-ce que le fait d'employer le terme d'"outil de mesure", pour les outils que les orthophonistes se créent, vous dérange ? Vous estimez que c'est approprié ?
O23 : Pour mesurer en fait, il faut adopter le mot déjà. Est-ce que ça a été proposé, faut voir, est-ce que ça a déjà été proposé à des enfants ordinaires ? Parce que finalement, des fois on peut dire qu'on mesure un enfant mais on le mesure par rapport à quoi ? Il faut quand même avoir une norme en référence, je crois que c'est important, se référer à un groupe témoin d'au moins peut être 10 personnes ordinaires. Donc je ne sais pas si ça été fait. Donc hein, quand on parle de mesure, qu'est ce qu'on mesure ? Surtout en terme d'écriture, quoi.

E24 : Et sinon, au travers des réponses au questionnaire, les termes d' « activités métalangagières et métacognitives » apparaissaient mal connus. Est-ce que ce sont des termes que vous connaissez ? Vous les avez déjà entendus ?
O24 : « Métalinguistique », oui, donc « métalangagière », c'est parler du langage finalement et « métacognitive », du cognitif, j'dirais pour moi. Je ne l'ai jamais entendu. J'essaye de l'analyser, puisque « cognitive » vient de le réflexion, "méta" c'est en parler, parler des façons dont un enfant analyse quelque chose de réfléchi.

E25 : Ces activités consistent à demander à l'enfant qu'est-ce que c'est que lire, à quoi ça sert et comment il fait, lui, pour lire. Est-ce que vous utilisez vous ce type d'activités lors d'un bilan de langage écrit ?
O25 : Oui, ça m'arrive.

E26a : Et sous quelles formes ?
O26a : Des questions en fait. Déjà je me fais ma propre idée de sa façon de lire ou de sa façon d'écrire, et après en fait, je conforte ou je confirme ce que je pense en lui posant des questions et je vais voir si lui a l'impression, disons complètement subjective, de lire comme ça, de décomposer un mot.

E26b : Donc pour parler des activités métacognitives et métalangagières, vous êtes amenée à les utiliser dans un bilan pour conforter ce que vous avez dit ?
O26b : Oui, ce que j'ai remarqué chez l'enfant, sa stratégie et puis des fois c'est intéressant, quoi, parce qu'ils expliquent bien avec leurs noms comment ils s'y prennent, quoi.

E27 : Et quel genre de questions vous posez ?
O27 : Alors si par exemple ils se sont trompés sur un mot, qu'ils ont mis un mot pour un autre, je leur repropose le nom, je lui dit : « j'ai entendu que tu as mis du temps pour le lire. Pourquoi tu t'es trompé sur ce mot-là ? Qu'est-ce qui s'est passé ? » Alors il explique : « ben parce que là je croyais que c'était ci, je croyais que c'était ça, c'est un mot que j'ai jamais lu à l'école, c'est un mot que j'ai jamais vu ». Donc là, si c'est ce genre de réponse « j'l'ai jamais vu, donc je sais pas le lire », ben je sais que c'est des enfants qui sont plus visuels. Il y en a beaucoup qui ont des problèmes d'assemblage quand même, c'est ce qu'on remarque, quand je donne un logatome, c'est pareil, ils sont en difficulté parce qu'ils n'ont jamais vu. Donc ils expliquent que le son, j'sais pas, que le son [u] machin, avec le son [u]... Je me dis : c'est vrai, c'est ce que j'avais remarqué, c'est plus des choses visuelles. Qu'est-ce qu'ils expliquent encore ? Que c'est un mot qui est trop difficile, que c'est un temps qu'ils connaissent pas, si c'est un verbe à l'imparfait, ils disent : « c'est un temps que je connais pas, c'est pour ça que je l'ai pas lu. Je ne sais pas ce que c'est ». Ils disent aussi des fois qu'ils ne connaissent pas le sens, donc comme ils ne connaissent pas le sens, ils pensent qu'ils ne peuvent pas le lire. Enfin, je réfléchis... C'est à peu près tout.

E28 : Alors, concernant maintenant la prise en charge : est-ce qu'à l'issue d'un bilan de langage écrit il vous arrive d'estimer qu'une prise en charge orthophonique n'est pas nécessaire ?
O28 : Oui, ça arrive.

E29 : Et dans quel cas ?
O29 : Dans le cas où les fautes sont lexicales, purement lexicales, fautes d'orthographe en fait. Quand les parents, quand les gamins font 3-4 fautes en dictée, ils viennent systématiquement, donc là j'explique aux parents que c'est du rattrapage, que c'est une histoire de lecture, qu'il faut que l'enfant lise, enrichisse un petit peu son vocabulaire pour savoir écrire des mots, que l'orthophoniste ne prend en charge que

certaines erreurs spécifiques chez des enfants, pas des enfants qui ont des problèmes au niveau de la grammaire, qui confondent le (ai) du passé simple avec le (ait) de l'imparfait. Donc là je renvoie les parents en conjugaison. Des enfants qui n'aiment pas lire, donc j'explique aussi que c'est pas à nous de donner le goût à la lecture, puisque l'enfant n'a pas de difficulté apparemment, et que c'est juste une histoire de donner une forme plus éducative. Je parle quand même souvent en terme de rattrapage scolaire. Dans ces cas-là, on ne va pas, j'explique bien qu'on ne va pas faire rembourser à la Sécurité Sociale des soins qui ne se justifient pas.

E30 : Et quelles alternatives vous pouvez être amenée à proposer aux parents ?
O30 : Ben dans ce cas-là, je propose aux parents d'acheter des livres à l'enfant. Je demande s'il y a des livres à la maison si, alors si l'enfant n'aime pas lire, justement je suis amenée à leur demander s'il n'y a qu'un livre à la maison, que le livre c'est pas que des livres d'école, alors d'abonner les enfants à des magazines, ben des choses qui peuvent leur permettre de donner le goût à l'enfant, de montrer qu'on peut lire une affiche pour se rendre dans un magasin, des affiches de spectacle. Quand l'enfant a du mal à lire, je dis que la maman peut s'enregistrer puis l'enfant peut réécouter la voix de la maman. Je leur propose également de lire une phrase sur deux dans des lectures, de bien distinguer le côté sens et le côté lecture, c'est-à-dire les gens il me disent : « il ne comprend pas ce qu'il lit et tout ». Eh bien dans ce cas-là, il n'aime pas lire à voix haute, dans ce cas vous le laissez lire à voix basse de toutes façons une lecture doit être, sert à être comprise quand même par l'enfant. Le but, c'est pas de faire non plus, il y a des enfants qui ont du mal de lire à voix haute mais qui, finalement, à voix basse s'en sortent bien. Il suffit qu'ils comprennent bien ce qu'ils lisent. S'il y a vraiment des difficultés au niveau grammatical, je conseille d'acheter un Bled, un Bescherelle, de faire des tableaux de conjugaison. Je les renvoie à des livres de rattrapage, à des CD-ROM, éventuellement à des cours avec des profs ou des instits ou des étudiants. Je leur propose, je leur dis où ça se trouve, ou j'ai des références en terme de CD-ROM qui sont pas mal non plus pour motiver l'enfant autrement que par un livre s'il n'en veut vraiment pas, puisqu'on a d'autres moyens.

E31 : Concernant maintenant le domaine professionnel : parmi les répondants au questionnaire, 74% connaissent l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé, l'ANAES. Est-ce que vous connaissez ? Et par quel biais ?
O31 : Oui. Eh ben on nous en a parlé quand on était étudiant puisqu'on nous a appris à faire des lignes de base et des choses comme ça, pour prouver qu'une rééducation... On serait amené éventuellement à avoir des rapports avec l'ANAES et qu'il fallait savoir établir des lignes de base et des rapports pour prouver que notre rééducation a été, si, grâce à notre rééducation un patient a progressé ou pas avec le temps ou avec autre chose.

E32 : Est-ce que vous êtes au courant de ces indications concernant le langage écrit chez l'enfant ?
O32 : Pas précisément, non.

E33 : Sinon, vous avez dû recevoir de l'Assurance Maladie une plaquette vous proposant de signer un Contrat de Pratique Professionnelle. Je voulais voir ce que vous en pensiez...
O33 : Je l'ai signé mais ça change pas grand-chose dans ce que je fais, ça ne m'a pas... Parce qu'en fait le but surtout de cette démarche au niveau de la Sécu, c'était d'inciter les orthophonistes à faire des comptes-rendus bien précis et clairs. Faut savoir qu'il y a des orthophonistes qui mettent un post-it au médecin en disant « 20 séances de rééducation » donc j'trouve que c'est un peu gonflé. C'est bien pour ceux qui ne le faisaient pas. Mais moi j'ai toujours fait des bilans complets, en disant ce que j'utilisais comme tests, comme écart type s'il y en a, mais en tout cas en disant ce que j'ai remarqué. Je fais vraiment des comptes-rendus détaillés en disant au médecin, en indiquant le nombre de séances que je vais pratiquer, même si maintenant on a la liberté de se prescrire le nombre de séances qu'on estime valables pour un enfant, nécessaires, et je me tiens toujours, dans la formule de politesse, à la disposition du médecin pour des renseignements. Et j'ai des médecins d'ailleurs qui me renvoient des gens justement parce que les comptes-rendus que je leur adresse sont détaillés. Ils apprécient justement ce genre de démarche. Et puis bon, au niveau de la Caisse aussi, je crois que j'ai jamais eu de soucis par rapport aux comptes-rendus, ça n'a pas changé grand-chose au niveau de ma pratique. Je sais qu'ils veulent un nombre de tests, aussi savoir ce qu'on utilise et donc je donne toujours un nom de test que j'ai utilisé puis,

même si j'en ai utilisé d'autres, je ne détaille pas non plus tout, sinon c'est plus lisible, de toutes façons, pour un médecin conseil après.

E34 : Et qu'est-ce que vous pensez, dans ce contrat, du fait d'évaluer l'impact d'une formation obligatoire sur la pratique professionnelle ?
O34 : Ca, ça va être difficile, je crois. C'est quelque chose qui est... Je suppose qu'ils vont proposer de faire une formation. La dernière formation qu'ils avaient proposée, par exemple sur le langage écrit, il y avait une quarantaine de places et on est 56 orthophonistes dans les Vosges, donc euh... Je crois que ça, ça a été un peu vite. C'est ce qui me retenait un petit peu pour le faire parce que des formations, j'en fait plein, toutes celles qui m'intéressent mais qui ne sont pas forcément accréditées. Alors qu'est-ce qu'ils vont... Alors je sais pas, ben j'ai pas trop d'avis. J'attends de voir ce qu'ils vont me proposer mais je crois que c'est le départ, faut que ça se mette en place. Mais c'est bien aussi parce qu'il y a des orthophonistes qui ne font pas de formation continue et ça évolue quand même rapidement tout ce qui est langage écrit, même pas que le langage écrit, tout ce qui est neuropsychologie, ça évolue à vitesse grand V ! La recherche évolue rapidement et c'est bien de se remettre en question aussi, quoi, c'est bien de pouvoir faire une formation.

E35 : Et sinon, 28% des répondants souhaiteraient que se développent des évaluations des techniques de rééducation : qu'est-ce que vous en pensez ?
O35 : Qu'est-ce que j'en pense... Je crois que là, c'est chacun, oui, on n'est pas non plus... S'il faut que tout soit gendarmé – oh "gendarmé", j'invente un mot – mais on va déjà contrôler les tests qu'on utilise, le compte-rendu qu'on fait, le nombre de séances, les patients peuvent même être convoqués. Si maintenant il faut qu'on ait quelqu'un qui vient évaluer – alors qui va évaluer en plus comme ceux qui évaluent nos comptes-rendus de nos rééducations, ce sont des médecins conseils qui ne connaissent absolument rien en orthophonie – donc qui va évaluer nos audits de rééducation, c'est, j'crois que c'est, c'est chacun, on n'est pas non plus des assistés, chacun sait ce qu'il fait et ce qu'il doit faire, chacun j'vais dire est libre d'utiliser ce qu'il veut comme outil de rééducation. Mais il ne faut pas se leurrer, je crois, chacun sait si ses outils sont valables ou pas. Celui qui n'investit pas, qui a un livre de lecture et puis qui a un cahier et qui fait faire des dictées, il sait qu'il existe autre chose quand même. Celui qui investit dans, j'sais pas, dans 10 jeux, il sait que dans son matériel il a plein de choses dont il peut se servir et qui vont être valables. Je ne sais pas qui pourrait se permettre d'aller évaluer des outils de rééducation de façon objective. Après, on rentrerait j'dirais dans "telle maison est meilleure que telle autre", celui qui n'a pas de logiciel, qui n'utilise pas l'informatique va dire qu'il faut manipuler, celui qui utilise l'informatique va dire que c'est vrai, c'est l'enfant le plus rapide. Je crois que c'est une histoire de personnalité. Après, on est adulte, on est responsable par rapport aux outils qu'on utilise.

E36 : Sinon, 7 % des répondants souhaitent voir être mis en place une harmonisation du nombre de séances de rééducation et de leur fréquence. Qu'est-ce que vous en pensez ?
O36 : Une harmonisation du nombre de séances et de leur fréquence... C'est un petit peu difficile, je pense, à respecter ça, parce que comme on parlait tout à l'heure, il y a des enfants qui vont évoluer rapidement et puis d'autres qui vont traîner pour un même trouble au départ, quoi. C'est tellement, c'est tellement aléatoire, j'dirais, ce que touche : il y a le domaine psychologique, le domaine familial, le domaine, enfin, l'orthophonie. Ces outils, on ne sait pas au départ, on ne sait pas au départ. C'est vrai que les gens qui donnent ça, je pense, sont peut-être dans l'objectif qu'il y a des orthos qui abusent. Il y a des orthos qui abusent, c'est sûr, il y en a qui font 15 renouvellements même quand c'est fini, mais bon, c'est encore pareil quoi, c'est laisser à la responsabilité de chacun. S'il faut qu'on vous dicte tout, je ne vois pas l'intérêt de bosser en libéral, quoi ! C'est libéral, c'est libre quoi ! Il faut garder quand même une certaine liberté puis bon, être sérieux. La fréquence, chacun la détermine, moi je n'ai pas besoin de quelqu'un pour me dire qu'il faut faire 1-2-3 séances par semaine. Et de toutes façons, il faut dire, il faut être honnête, c'est en fonction de son agenda : quand on peut se permettre d'en mettre 3, on en met 3. Quand on a trop de monde, c'est une séance par semaine. C'est jamais justifié par les besoins de l'enfant ! Enfin, c'est rarement le cas.

E37 : Et sinon, est-ce que vous seriez favorable à une harmonisation du bilan de langage écrit ?
O37 : Oui. C'est toujours pareil, il faut voir quel bilan on va proposer. Si on me propose demain un outil en me disant : « voilà, maintenant il faut que tous les orthophonistes utilisent ce bilan », si le bilan est bien fait, oui, oui s'il me convient, s'il est passable à tous les enfants qui viennent au cabinet. Oui, pourquoi pas

E38 : Et au niveau de la démarche générale, une harmonisation vous semblerait préférable ?
O38 : Non, je crois qu'il faut laisser aussi à chacun sa marge de liberté et d'originalité aussi quelque part. On nous apprend en cours à créer des outils d'évaluation, outils de rééducation, il faut qu'on s'en serve quoi. Si après on doit tous avoir le même outil, la même chose, ça va être un peu monotone. Il faut savoir si on fait passer, j'sais pas, si j'ai 5 bilans de langage écrit à faire passer par semaine, ça m'en fait 20 par mois. Si je dois faire 20 fois la même chose, j'irai pas jusqu'à 65 ans, quoi ! faut varier quoi ! Il faut mettre un petit peu de fun quoi dans tout ça ! Parce que c'est quand même ça aussi qui est important : l'orthophoniste est là, l'orthophoniste c'est pas un testeur non plus, c'est une personne. Je crois le côté psychologique, il y a presque 50 /50 donc euh, c'est des qualités qu'on teste aussi à l'entrée au concours donc il ne faut pas qu'un jour on me dise "bof, vous êtes nulle". Dans ce cas, n'importe qui peut être ortho parce que n'importe qui peut faire passer un test. Il faut laisser justement un peu nos qualités s'exprimer, soit en bilan, soit en rééducation. C'est important je trouve.

E39 : Sinon, concernant les recherches actuelles sur les troubles développementaux du langage écrit, est-ce que vous vous tenez un petit peu au courant sur la recherche et par quel biais ?
O39 : Oui, je suis dans une association de lutte contre les troubles du langage écrit qui s'appelle CORIDYS. Ca fait 3-4 ans et on mène en fait des actions de prévention, donc au niveau des écoles, au niveau, on est appelé à plein d'endroits, en fait : j'ai fait des formations à des profs de collège, à des instits, j'ai fait 4 émissions télévisées donc sur la chaîne locale « nuage plus » (?). On m'a demandé d'expliquer justement la dyslexie, la dysorthographie sur des plateaux avec des, on était confronté à des instits, à des psychologues, des psychothérapeutes, enfin des gens qui prennent en charge des enfants qui présentent des problèmes de troubles de langage écrit. Et euh, je suis obligée de me tenir informée pour donner des réponses valables et tenir le coup devant les gens, donc c'est surtout par le biais de livres, beaucoup de livres, d'Internet aussi, j'ai été chercher des choses. Dans l'association, on publie des feuilles d'information tous les mois et puis je fais aussi des formations depuis l'année dernière, je fais une formation aux instits qui veulent se spécialiser justement, donc ils vont aller enseigner en CLISS ou SEGPA. Ils n'auront que des enfants en difficulté donc je dois leur présenter aussi ce que sont les troubles du langage écrit et en fait, j'essaye de leur présenter d'une façon claire, d'une façon sommaire, et en fait il faut que ce soit bien clair dans ma tête pour pouvoir leur transcrire facilement et m'adapter en fait à un public. Et par l'association CORIDYS, j'ai une ligne téléphonique avec des gens qui posent des questions et on a une permanence téléphonique, on écoute le répondeur et on doit retéléphoner aux gens et leur parler. Ils se posent des questions par rapport à l'écrit et on doit les informer. J'ai aussi, je diffuse aussi, je fais partie avec M.-P. L., on a monté une bibliothèque donc avec des revues psychologiques, des cassettes vidéo, des tests, des choses comme ça. On a une grosse bibliothèque qui est gérée par un centre en fait à E., ça s'appelle le CODES et le CODES gère plein de bibliothèques, bibliothèques médicales, enfin plein de choses comme ça. Alors on a des prêts de livres ou de magazines, donc on a tout ce qu'il faut pour les gens et puis, qu'est-ce que je fais d'autre ? Je diffuse aussi une bande dessinée qui est belge, qui s'appelle « la Dyslexie », que je prête à des parents ou qu'on vend par l'association CORIDYS. La cassette qu'on a faite, on la prête parce qu'il y a des parents qui veulent l'avoir et puis elle est toujours à la bibliothèque. Et puis moi je suis aussi à l'hôpital de G., donc je travaille en neurologie. Donc neurologie, neuropsychologie, je suis amenée à voir des gens qui ont des difficultés, des troubles du langage écrit suite à des lésions cérébrales, des traumas crâniens. Forcément en neurologie, il faut être informé quoi. Donc ça a été des formations, beaucoup de formations et puis j'essaye de garder tout ce qui était des nouvelles techniques, j'ai essayé plein de choses, j'ai essayé des techniques musicales, j'ai essayé de les appliquer sur des enfants. J'ai essayé, j'essaye d'utiliser un petit peu tout ce qui existe, tous les moyens. J'en loupe sûrement, mais bon...

E40 : Et l'association CORIDYS, c'est une association où il n'y a que des orthophonistes ?
O40 : Non, non, c'est pluridisciplinaire. C'est ça qui est intéressant. Donc nous on est un groupe, on a une antenne sur E. qu'on a créée il y a 3 ans : on a une psychothérapeute, une orthophoniste, une instit spécialisée, une mère d'enfant dyslexique qui est passée par toutes les phases de recherche et un

médecin. Quand on fait des conférences, en général on est toutes les 5 et puis ça permet d'être, de voir vraiment tous les champs et d'être à même de répondre à toutes les questions.

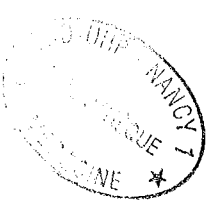
E41 : Et vous êtes rattachées à une antenne nationale ?
O41 : Oui, à Aix en Provence, antenne nationale. Et l'antenne d'E. maintenant elle stagne un petit peu cette année puisqu'en fait on a brossé quand même tout le département. Tout le département, non, on a été un peu partout, appelé un peu partout par toutes les fédérations des parents d'élèves pour faire du dépistage, de la prévention, de l'information. Donc maintenant les gens ont les infos et puis euh, la prochaine c'est à E. le mois prochain, je crois. Cette année, il n'y a pas trop eu d'actions.

E42 : Et sinon, est-ce que vous estimez qu'à l'heure actuelle la recherche répond à vos besoins sur le terrain, en pratique ?
O42 : Oui, c'est bien pour l'instant, ça va. Moi au niveau de la recherche, je m'informe aussi par une amie : j'ai une amie qui est orthophoniste aux Etats-Unis, qui fait de la recherche en dyslexie. Donc elle a des données qui sont un peu nouvelles et puis c'est quand même assez facile à lire même si c'est en anglais, comme les termes se ressemblent. Elle me fait des petits mots, des petits résumés comme ça de ce qu'elle trouve. Elle travaille en ce moment sur la voie sémantique de lecture. C'est assez intéressant, ça me conforte dans certaines choses. Elle me propose des exercices qu'elle donne à ses patients pour optimiser. Elle fait le contraire de ce qu'on fait en France en fait, c'est-à-dire qu'en France, un enfant qui a des problèmes sur une voie de lecture et qui a des facilités sur l'autre, on va essayer d'optimiser la voie sur laquelle c'est plus facile pour lui. Elle, elle fait travailler la voie sur laquelle c'est le plus difficile pour eux et ils ont des résultats assez surprenants. Oui donc là, j'attends parce qu'elle va publier quelque chose en anglais et j'attends de le lire parce que c'est justement, c'est un travail de recherche sur la 3ème voie de lecture et nous en France, on en parle pas encore de trop. Il y a même des orthophonistes qui ne savent pas encore ce que c'est que l'assemblage, l'adressage. Donc c'est vraiment super intéressant parce qu'on n'a pas le temps de prendre des patients durant 3 heures, de travailler pendant 3 heures, et prendre, et reprendre 4 fois par semaine. C'est un travail super intéressant.

E43 : Et sinon, qu'est-ce que vous penseriez de la création d'un pôle de recherche orthophonique ?
O43 : Ah ça, ça serait bien, oui.

E44 : Qu'est-ce que ça pourrait apporter de plus ?
O44 : D'aller plus profondément dans les choses, aller plus au fond dans les choses parce que pour l'instant, c'est toujours des orthophonistes qui font ça de façon bénévole quasiment, comme moi quand je fais de la prévention, du dépistage et tout. Je trouve que ça serait une reconnaissance de la profession que de créer un pôle de recherche. Et puis c'est important parce que c'est quand même une branche bien spéciale. La formation ça serait même une spécialisation, comme quelqu'un qui fait de la médecine pure ou de la médecine en recherche et ça permettrait d'avoir le temps. Je pense qu'on a déjà beaucoup d'outils et d'infos mais bon, je pense qu'on peut encore chercher, c'est une histoire de temps. S'il y avait un pôle de recherche, ça voudrait dire que des gens sont reconnus pour ce qu'ils font je crois. Quand on discute avec des collègues, je crois qu'il y en a beaucoup qui aimeraient faire ça, quoi. Ca serait une autre façon de faire de l'orthophonie, de ne pas tomber dans... Parce que nous, une fois qu'on est orthophoniste, on est censé faire la même chose jusqu'à la fin de sa carrière, de quitter tous les soirs à 7 heures 1/2 avec des horaires fous et tout. On n'a pas d'autre alternative, à part d'aller bosser en salariat. Et en salariat, on va se cantonner dans une même pathologie, donc c'est encore autre chose. Mais ça nous ferait une voie d'ouverture sur la recherche.

E45 : Voilà, j'ai terminé avec mes questions ! Est-ce que vous avez quelque chose à rajouter ?
O45 : Non, c'est complet, c'est bien !



SCD-UHP - NANCY 1
BIBLIOTHÈQUE
MÉDECINE

Anne-Laure HITTINGER

ETAT DES LIEUX COMPLEMENTAIRE DES PRATIQUES ORTHOPHONIQUES CONCERNANT L'EVALUATION INITIALE DES TROUBLES DEVELOPPEMENTAUX DU LANGAGE ECRIT

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 d'orthophonie, Nancy 2004

RESUME

Dans le contexte actuel de tentative de maîtrise médicalisée des dépenses de santé, les professionnels de santé sont invités à s'interroger sur la qualité des soins qu'ils prodiguent. Les orthophonistes se sont donc 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 des éléments jugés indispensables.

Cette tentative d'harmonisation du bilan orthophonique pose diverses questions. Il m'a semblé intéressant de reprendre la même question qu'avait soulevée M. BOT dans son mémoire « *Etat des lieux de la notion d'évaluation et des pratiques orthophoniques concernant l'évaluation initiale des troubles développementaux du langage écrit* », soutenu en juin 2003, à savoir : **quels sont les représentations et les critères diagnostiques des orthophonistes libéraux pour ce qui est des troubles développementaux du langage écrit ?**
Il me semble indispensable de répondre à cette question avant de pouvoir entamer une éventuelle recherche sur l'efficacité des pratiques de bilan orthophonique.

J'ai alors conduit ma recherche suivant deux objectifs :
- approfondir l'état des lieux proposé par M. BOT en m'appuyant sur les résultats qu'elle avait obtenus à son questionnaire ;
- recueillir les réactions des orthophonistes praticiens afin de savoir s'il existe un consensus dans la profession en ce qui concerne la nécessité de mettre en place des moyens d'évaluer la qualité des soins orthophoniques.

Pour mener à bien ma recherche, j'ai conduit 31 entretiens auprès d'orthophonistes libéraux de Lorraine qui avaient déjà répondu au questionnaire de M. BOT. J'ai essayé entre autres d'expliquer quelques incohérences mises en évidence par M. BOT dans les réponses obtenues et ai envisagé l'existence d'un "retour réflexif" des orthophonistes interviewés sur leur propre pratique à la suite de notre entretien.

MOTS CLES

Troubles du langage écrit - Evaluation - Bilan orthophonique - Enfant - Enquête - Pratiques professionnelles - Recherche

JURY

Président : Monsieur X. DUCROCQ, Professeur en neurologie
Rapporteur : Madame E. LEDERLE, orthophoniste
Assesseurs : Madame I. DECK, orthophoniste
Monsieur P. CLAUDON, psychologue, Docteur en psychopathologie