

MÉMOIRE

En vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophoniste
de

Lætitia GANNE

Qui sera présenté au jury en juin 2020

**Les interactions langagières orthophoniste –
enfant dans la prise en soin d'une enfant de 4 ans
8 mois**

**Une amélioration de l'étayage par l'analyse des pratiques
professionnelles est-elle possible ?**

MÉMOIRE dirigé par

Stéphanie CAËT, Maître de conférences en Sciences du Langage, Département d'Orthophonie – Université de Lille

Ingrid GIBARU, orthophoniste et enseignante, Université de Lille

Lille – 2020

Remerciements

Je souhaiterais d'abord remercier mes deux directrices de mémoire, Mme Stéphanie Caët et Mme Ingrid Gibaru, pour leur accompagnement, leur intérêt, leur disponibilité et leur bienveillance.

Merci aussi aux maîtres de stage qui m'ont donné envie de me pencher sur les interactions en orthophonie : Mme Violaine Martinet, Mme Emmanuelle Decoster et Mme Hélène Dupond.

Merci au groupe APPEL de m'avoir accueillie et conseillée lors de la présentation de mon travail.

Merci à Antoine, Marcel, Malou, Abigaïl et Loïdie de m'avoir encouragée et soutenue pendant ces cinq années, que ce soit au quotidien ou à distance.

Et enfin un merci particulier à Victor pour sa présence et ses encouragements pendant trois ans.

Résumé :

Dans une perspective socio-interactionniste du développement du langage, l'enfant réalise ses acquisitions dans des échanges asymétriques avec les adultes. La formation initiale des orthophonistes leur apprend à se placer dans la Zone Proximale de Développement des patients, en adaptant notamment leur étayage. Toutefois, l'évaluation de l'efficacité des traitements orthophoniques repose sur un faible niveau de preuve. Ainsi, le travail d'Analyse des Pratiques Professionnelles (APP) peut être employé en tant que processus de description, de formation et de réflexion aboutissant à un meilleur contrôle de ses propres modalités d'interaction afin que celles-ci soient adaptées à l'enfant et efficaces. Le but de ce mémoire était d'auto-analyser mes stratégies d'étayage avec une enfant, de les conscientiser et de les améliorer par le travail d'APP. Pour cela, nous avons réalisé un travail d'APP sur trois séances d'orthophonie avec une patiente de 4 ans 8 mois présentant un trouble phonologique. A l'issue de cette analyse, on note, d'une part, une modification des pratiques pour certaines modalités qui ont montré leur efficacité et d'autre part, que certaines modalités efficaces n'ont pas été intensifiées. La modification des stratégies d'étayage est une procédure qui se fait sur le long-terme et qui évolue avec le patient. Dans ce mémoire nous avons tenté d'amorcer ce mouvement entre connaissances acquises et celles à construire, dans un souci d'amélioration de la qualité des soins.

Mots-clés :

Linguistique — analyse des pratiques professionnelles — phonologie - étayage.

Abstract:

In a social interactionist approach, children learn language through asymmetrical interactions with adults. The initial training of speech-language pathologists teaches them to place themselves in the zone of proximal development, by adapting their scaffolding. However, the evaluation of the effectiveness of speech therapy is based on a low level of evidence. Thus, the Analysis of Professional Practices (APP) can be used as a process of description, training and reflection leading to a better control of ones modalities of interaction to adapt them to the child and make them effective. The purpose of this study was to self-analyse my scaffolding strategies with a child, to be more aware of their use and to improve them through the work of APP. To achieve this, we analysed professional practices during three speech therapy sessions with a 4-year-and-8-month-old child with a phonological disorder. At the end of this analysis, we noticed, on the one hand, a modification of practices for certain modalities which have shown their effectiveness and, on the other hand, that certain effective modalities have not been intensified. Enhancing ones scaffolding strategies is a long-term procedure that evolves with the patient. In this study, we tried to initiate the connections between acquired and under construction knowledge, in order to improve health care quality.

Keywords:

Linguistics – analysis of professional practices – phonological disorder – scaffolding.

Table des matières

Introduction	1
Contexte théorique, buts et hypothèses	2
.1. Perspectives socio-interactionnistes sur le développement langagier de l'enfant.....	2
.1.1. Le socio-interactionnisme	2
.1.1.1. Interactions avec la famille : apprendre dans l'interaction	2
.1.2. Interactions en orthophonie	4
.1.2.1. Des interactions spécifiques entre enfant et orthophoniste ?	4
.1.2.2. Formation initiale : se former à l'interaction professionnel-patient	4
.2. Analyser les pratiques professionnelles.....	5
.2.1. APP dans les professions de santé.....	5
.2.2. APP en orthophonie	6
.2.3. Le projet APPEL : Analyse des Pratiques Professionnelles sur les Échanges Langagiers.	7
.3. Problématique : buts et hypothèses	7
Méthode	8
.1. Enfant participant à la dyade	8
.2. Constitution du corpus et matériel.....	8
.3. Protocole.....	9
.4. Analyse des données.....	9
Analyse.....	12
.1. Analyse préalable des items	12
.1.1. Analyse lexicale des items	12
.1.2. Analyse phonologique des items.....	13
.2. Analyse de T1.....	13
.2.1.1. Phase d'ouverture	13
.2.1.2. Analyse de l'étayage en phase transactionnelle.....	14
.3. Analyse du T2.....	18
.3.1. Ajustement de l'étayage entre T1 et T2	18
.3.2. Analyse de l'étayage à T2	19
.3.2.1. Phase d'ouverture	19
.3.2.2. Analyse de l'étayage en phase transactionnelle.....	19
.4. Analyse de T3.....	23
.4.1. Ajustement de l'étayage entre T2 et T3	23
.4.2. Analyse de l'étayage à T3	24
.4.2.1. Phase d'ouverture	24
.4.2.2. Analyse de l'étayage en phase transactionnelle.....	24
Discussion	27

.1. Méthodologie.....	27
.2. Comment modifier ses pratiques ?	28
.3. Intérêts de l'APP pour ma pratique future.....	29
Conclusion	30
Bibliographie.....	32
Liste des annexes.....	36
Annexe n°1 : Lettre d'information.....	36
Annexe n°2 : Formulaire de consentement.....	36
Annexe n°3 : Récépissé de déclaration de conformité	36
Annexe n°4 : Extrait du compte-rendu de bilan orthophonique	36
Annexe n°5 : Exemples des catégories d'analyse secondaires	36
Annexe n°6 : Caractéristiques lexicales et phonologiques de T1	36
Annexe n°7 : Structures des SPA qui permettent d'obtenir une production attendue à T1 ..	36
Annexe n°8 : Caractéristiques lexicales et phonologiques de T2	36
Annexe n°9 : Structures des SPA qui permettent d'obtenir une production attendue à T2 ..	36
Annexe n°10 : Comparaison de l'exposition aux modèles à T1, T2 et T3	36
Annexe n°11 : Caractéristiques lexicales et phonologiques de T3.....	36
Annexe n°12 : Structures des SPA qui permettent d'obtenir une production attendue à T3	36

Introduction

« Certains pensent que les enfants s'apprennent à parler les uns aux autres... « Écoute comme il a fait une belle phrase. » Or le langage n'est pas constitué de modèles imités passivement, il s'agit d'un fonctionnement très subtil qui vient de l'intérieur et ne se mémorise pas. C'est aussi compliqué que de réfléchir. (...) Je crois que nous vivons encore largement sur la notion fausse : l'enfant naîtrait doué ou non doué, intelligent ou non, il lui pousserait un langage bon ou mauvais... » (Lentin, 1975, p. 30)

Dans une conception interactionniste de l'acquisition du langage, on considère que l'enfant développe le langage à travers les échanges qu'il entretient avec sa communauté linguistique et en particulier les adultes (Vygotski, 1936-1985 ; Bruner, 1983). En se plaçant dans la zone proximale de développement, les adultes contribuent au développement de fonctions communicatives et langagières en cours d'acquisition chez l'enfant (Rodi, 2011). Pour cela, ils proposent des modèles linguistiques en remplaçant les productions de l'enfant dans un contexte organisé ou en y ajoutant des éléments nouveaux par exemple (Canut, Masson, & Leroy-Collombel, 2018, p. 25). Toutefois, ces reformulations sont bien souvent inconscientes pour l'entourage comme pour l'orthophoniste (Kaiser & Hancock, cité dans Rodi, 2011). Néanmoins les interactions avec l'adulte ne sont pas toujours suffisantes pour que le langage se développe aisément, c'est notamment le cas pour certains enfants présentant un retard ou un trouble de la parole ou du langage. Ainsi, ces enfants peuvent être amenés à consulter un orthophoniste pour effectuer un bilan et suivre une rééducation si nécessaire. L'expertise professionnelle de l'orthophoniste en matière d'étayage et son positionnement dans la ZPD font partie de ses outils. Ils confèrent à l'interaction entre orthophoniste et patient des spécificités dont les modalités sont difficiles à objectiver (da Silva, 2009). L'analyse des pratiques professionnelles est le processus de description, de formation et de réflexion aboutissant à un meilleur contrôle de ses propres modalités d'interaction afin que celles-ci soient adaptées à l'enfant et efficaces (Canut, Espinosa & Vertalier, 2013). Ainsi, nous étudierons comment, en conscientisant les pratiques langagières et en les faisant évoluer grâce à l'analyse linguistique, un effet sur le déroulement de l'interaction peut être obtenu. L'objectif de ce mémoire est d'abord de réaliser une analyse linguistique fine des interactions lors d'interactions enfant-stagiaire en orthophonie en situation de rééducation. En ce sens, nous avons réfléchi à des outils d'analyse des interactions et nous les avons testés. Ensuite, nous avons étudié l'effet de la conscientisation des stratégies d'étayage sur l'interaction. Enfin, nous avons tenté de mettre en relief les phénomènes acquisitionnels qui se mettent en place dans l'interaction. Dans une première partie, nous exposerons le contexte théorique, notamment les perspectives socio-interactionnistes sur le développement langagier de l'enfant, les interactions en orthophonie et l'analyse des pratiques professionnelles. Puis, nous développerons les buts et hypothèses de ce mémoire. Dans une seconde partie, nous analyserons les corpus d'interaction afin de dégager des objectifs d'amélioration de l'étayage. Enfin, nous discuterons de l'ensemble de ce mémoire avant de conclure.

Contexte théorique, buts et hypothèses

.1. Perspectives socio-interactionnistes sur le développement langagier de l'enfant

.1.1. Le socio-interactionnisme

Avant de considérer la langue comme une acquisition sociale, plusieurs modèles se sont succédé comme le modèle behavioriste de Skinner (1957), la perspective innéiste de Chomsky (1965) et le modèle cognitiviste de Piaget (1967). Ceux-ci considèrent le développement du langage comme un processus linéaire attribuable à des éléments biologiques ou cognitifs innés. Même si ces pistes ne sont pas à exclure, elles ont mis de côté l'influence de l'environnement sur ces processus innés. La perspective socio-interactionniste tente de rendre compte du rôle des interactions entre l'enfant et son environnement dans son développement. Celle-ci a été inaugurée par Vygotski (1936-1985) puis poursuivie par Bruner (1983). Tout d'abord, les travaux de Vygotski (1936-1985) mettent en évidence la fonction sociale du langage. En effet, le développement du langage de l'enfant se ferait dans le cadre d'échanges asymétriques avec les adultes, entre un locuteur novice et un locuteur expert. Ce dernier, se place dans la Zone Proximale de Développement (ZPD) du locuteur novice, définie comme la distance entre ce que l'enfant peut accomplir seul (niveau de développement actuel) et assisté d'un adulte (niveau de développement potentiel) (Vygotsky, 1978, p.86). En se situant dans cette ZPD, l'adulte permet à l'enfant de fonctionner de manière plus en plus autonome et d'accéder à un niveau de performance supérieure. Selon Bruner (1983), les interactions entre enfant et adulte ont lieu dans le cadre de « formats d'interaction ». Ce sont des routines interactives autour d'activités répétitives du quotidien comme le bain ou les jeux. Par leur caractère redondant, prédictible et régulier, ces rituels structurent l'apprentissage de situations communicationnelles et langagières types. Dans ce cadre, appelé « relation de tutelle », l'adulte s'ajuste aux propos de l'enfant, les étaye, y apporte des variations et tend ainsi vers son niveau potentiel de développement. Le processus d'étayage va permettre à l'enfant d'atteindre un but hors de sa portée (Bruner, 1983, p.263). Ce processus d'aide ou de collaboration, lié à la ZPD, permet à l'enfant de s'approprier de nouvelles compétences. Cette perspective socio-interactionniste donne un rôle privilégié à la relation d'aide instaurée entre adultes et enfant, que ce soit en milieu familial, scolaire ou thérapeutique (Canut et al., 2018).

.1.1.1. Interactions avec la famille : apprendre dans l'interaction

Dans la perspective socio-interactionniste, c'est lors des échanges que l'enfant évolue dans une ZPD (da Silva, 2009). Les interactions proposées à l'enfant ont d'abord lieu dans son cadre familial avant de s'étendre au cadre scolaire, voire thérapeutique. Pour l'accompagner dans ce processus acquisitionnel, le parent s'ajuste aux productions de l'enfant en proposant des étayages intuitifs : il guide l'enfant vers des productions plus complexes ou plus précises. Ferguson (cité dans Veneziano, 1987) qualifie cet ajustement de « langage modulé » ou langage adressé à l'enfant (LAE). Il consiste à s'adapter à l'enfant en termes d'articulation, d'intonation,

de formes lexicales et syntaxiques, de longueur d'énoncés, de répétitions, de reformulations ou encore de questions. Les Séquences Potentiellement Acquisitionnelles (SPA) s'articulent en deux temps : un premier d'autostructuration où l'apprenant formule un message, un second d'hétérostructuration où l'adulte oriente le message vers une norme linguistique (Porquier et Py, 2004, p.32). Ces adaptations ont plusieurs fonctions la première étant d'établir une intercompréhension entre les parents et l'enfant. Les parents font usage de demandes de confirmation et de répétitions essentiellement dans le but de vérifier les propos de l'enfant. Les répétitions sont définies comme une reprise par l'adulte des propos tenus par l'enfant dans le tour de parole précédent, sans modification de la forme linguistique (cf. exemple 12), contrairement aux reformulations qui constituent aussi des reprises par l'adulte des propos de l'enfant, mais avec une modification de la forme linguistique (cf. exemple 10) (de Weck, 2006, p.122). En effet, une seconde fonction du LAE est de faciliter l'apprentissage de la langue par l'enfant en rendant certains mots plus saillants (Moreau & Richelle, 1997, p.141).

D'autres mécanismes d'étayages enrichissent le LAE. Par exemple, l'expansion consiste à reprendre l'énoncé de l'enfant dans un énoncé organisé syntaxiquement, et l'extension consiste à reprendre la signification supposée de l'énoncé en ajoutant des éléments nouveaux proches sémantiquement (Canut et al., 2018). Toutes ces adaptations sont un moyen de proposer aux jeunes enfants la forme conventionnelle du langage. En effet, les enfants s'appuient sur le contraste entre leurs productions et celles des adultes pour construire leurs acquisitions langagières ; ils s'approprient ainsi les formes phonologiques, lexicales et syntaxiques propres à leur langue maternelle (Clark, 2000, p.11). On distingue les étayages adultes de type « offre » qui offrent une forme adéquate et ceux de type « demande » qui demandent à l'enfant une production verbale (da Silva, 2009, p.2). Toutefois, l'étayage n'est pas nécessairement intentionnel, ne comporte pas forcément une visée d'apprentissage et ne donne pas systématiquement lieu à une relation de tutelle (Hudelot, 1993, p.53). Il est la « trace du travail de co-élaboration d'une formulation linguistique ou langagière » et ceci « au bénéfice de l'interaction en cours » (Hudelot, 1993, p.225). A l'inverse, une « stratégie » est intentionnelle car elle est élaborée pour atteindre un objectif et est composée d'un ensemble d'opérations (Tardiff, 1997, p.23). Parallèlement, certaines activités, définies comme étayantes, peuvent fonctionner de manière inverse, ne pas être optimales et créer des obstacles au développement langagier (de Weck, 1998 ; François, 1993). Deux obstacles peuvent être distingués : la directivité, lorsque le langage est utilisé essentiellement pour contrôler le comportement de l'enfant, et le rejet, lorsque l'adulte refuse des essais de l'enfant (de Weck, 1998, p.6). Ces obstacles rejoignent alors la notion de « contre-étayage langagier » mise en avant par François (1993), qui souligne « l'effet pervers » de l'étayage. Pour l'auteur, ce contre-étayage apparaît lorsque l'adulte n'aide plus, voire empêche l'enfant de réaliser une tâche. Dans ce sens, il semble préférable d'envisager ces conduites selon l'effet produit sur le comportement langagier de l'enfant à un moment donné (da Silva, 2014). Cette piste sera explorée en deuxième partie, en lien avec une analyse des pratiques.

Quand l'enfant rencontre des difficultés langagières, un autre interlocuteur ayant un rôle privilégié pour le développement du langage va être interpellé : l'orthophoniste qui possède des connaissances sur l'acquisition du langage et des compétences interactionnelles particulières.

.1.2. Interactions en orthophonie

.1.2.1. Des interactions spécifiques entre enfant et orthophoniste ?

Le cadre thérapeutique de la rééducation orthophonique implique des interactions spécifiques pouvant être définies comme spécialisées et orientées mais aussi institutionnalisées (Lederlé, 2003). En effet, l'orthophoniste n'est pas seulement locuteur « expert » mais aussi rééducateur et, en ce sens, l'enfant en difficulté est dans une position encore plus inégale qu'avec un parent. L'étayage, dans le cadre de la thérapie orthophonique, est défini comme des « interventions verbales centrées sur des aspects linguistiques » (da Silva, 2011, p.101). En effet, même si les stratégies d'étayage verbal proposées par les parents ou les professionnels ne présentent pas de différences notoires, les objectifs sont différents (de Weck, 2006). Contrairement à une interaction en milieu familial, l'objectif premier d'une séance d'orthophonie est métalinguistique. Le langage constitue l'activité professionnelle de l'orthophoniste et c'est en ceci que l'interaction diffère. Il lui propose différentes stratégies étayantes que l'enfant reprend, ou pas, comme un système d'offre et de demande (da Silva, 2009). D'une part le professionnel modélise en offrant une forme linguistique à l'enfant, d'autre part il demande explicitement à l'enfant de produire des cibles. Ces interventions sont guidées par des objectifs rééducatifs, définis à l'issue du bilan orthophonique, et notamment par les éléments de langage qui n'ont pas été acquis spontanément par l'enfant (Sylvestre et al., 2002). Par ailleurs, en séance, ce sont les jeux qui structurent les échanges entre l'orthophoniste et l'enfant, contrairement à la plupart des situations d'interaction où ce sont les thèmes qui les structurent comme dans la conversation ordinaire (Da Silva, 2014). Toutefois, Adam (cité dans de Weck, 2003) décrit plusieurs séquences au sein d'un dialogue, dont le corps du texte qui est encadré des séquences d'ouverture et de clôture. Ces séquences sont produites dans un « langage spontané » par opposition aux situations de tests ou de tâches prédéfinies par l'orthophoniste (de Weck, 2003).

Ainsi, le cadre thérapeutique de la séance d'orthophonie engage le professionnel dans un rôle d'étayage des productions verbales offrant à l'enfant la possibilité de mettre en place des moyens de communication plus efficaces (Rodi, 2011).

.1.2.2. Formation initiale : se former à l'interaction professionnel-patient

L'orthophoniste est un professionnel du langage et de la communication. Il se forme pendant cinq ans pour développer des savoir-faire, savoir-être et savoir-dire. Le référentiel de compétences indique qu'une compétence est allouée à l'établissement et l'entretien d'une relation thérapeutique dans un contexte d'intervention orthophonique (cf. compétence 4). Le référentiel de formation détaille les différents modules et Unités d'Enseignement (UE) qui permettent d'acquérir cette compétence transversale. Tout d'abord, le module 4 « Orthophonie : la profession » comporte trois UE qui élaborent sous différents aspects et avec différents supports les jalons de la relation thérapeutique. L'UE 4.2 « Bilan et évaluation en orthophonie » familiarise les étudiants, par le biais de cours magistraux et de vignettes cliniques, au déroulement de l'anamnèse (ex. recueil de la plainte, annonce du diagnostic). Ceci concerne les prémices de l'interaction avec le patient et son entourage. L'UE 4.3 « Démarche clinique et intervention orthophonique » consiste à « comprendre la part essentielle du positionnement relationnel dans la pratique clinique orthophonique » et à appréhender « les spécificités de la relation thérapeutique en orthophonie ». L'UE 4.5 « relation thérapeutique dans un contexte

d'intervention orthophonique » « doit permettre à l'étudiant, en alliant théorie et présentations cliniques : d'appréhender la place fondamentale et spécifique de la relation thérapeutique dans les interventions orthophoniques et de solliciter des questionnements au sujet de la pratique en regard de la relation thérapeutique ». Ensuite, le module 6 « Formation à la pratique clinique » contient les différents stages à effectuer pendant les années de formation dont : les stages de découverte en milieu scolaire (UE 6.1), auprès de personnes âgées, de la petite enfance, et des structures d'accueil (UE 6.2), en milieux d'exercice, en libéral et en structures de soins (UE 6.3). Puis, on participe au stage d'observation auprès d'orthophonistes (UE 6.4) et enfin aux stages cliniques des UE 6.5, 6.6, 6.7 et 6.8. Enfin le module 8 « Compétences transversales » comprend l'UE 8.3 « Communication avec le patient, l'entourage et les autres professionnels » où nous sommes évalués en Travaux Dirigés (TD) sur la qualité de nos échanges lors de jeux de rôle.

.2. Analyser les pratiques professionnelles

Viollet (2013) indique que lorsque l'analyse des pratiques professionnelles (APP) voit le jour, dans les années 40, elle a lieu dans des groupes de professionnels qui partagent leur expérience pour répondre à des problématiques et se former. D'abord psychanalytique, ce travail d'analyse s'élargit notamment grâce aux travaux de Schön et son ouvrage *Le praticien réflexif*, paru en 1983. Il est à l'origine de deux concepts : celui de réflexion dans l'action, qui consiste à faire appel à des expériences analogues lorsque celle actuellement vécue est problématique, et celui de réflexion sur l'action, qui consiste à s'interroger sur l'effet de son action. Le praticien réflexif est celui qui a développé une posture réflexive, c'est-à-dire un rapport analytique à l'action pendant l'action, une mise à distance permanente et durable. Vacher (2015) y voit la métaphore d'une boucle entre « les connaissances déjà acquises et celles à construire » (p.20), selon un va-et-vient permanent. À la différence de la formation initiale constituée de premières acquisitions de connaissances et de compétences professionnelles, ces acquisitions ultérieures sont véritablement ancrées dans la pratique effective du professionnel et répondent à des besoins concrets. Canut et al. (2013) introduisent ensuite le concept de « conscientisation des pratiques » dans le cadre éducatif, qui est le processus de description, de formation et de réflexion aboutissant à un meilleur contrôle de ses propres modalités d'interaction afin que celles-ci soient adaptées à l'enfant et efficaces.

.2.1. APP dans les professions de santé

L'APP dans les professions de santé est encadrée notamment par l'HAS qui développe de plus en plus des recommandations de bonne pratique, une évaluation de la qualité des soins ainsi qu'une médecine fondée sur les preuves (HAS, 2005). Elle distingue l'APP de l'Évaluation des Pratiques Professionnelles (EPP) et du Développement Professionnel Continu (DPC). L'EPP se déroule dans un « cadre légal et réglementaire établi au niveau national et visant l'organisation de l'amélioration de la qualité des soins » contrairement à l'APP qui est définie par l'HAS comme une « démarche personnelle visant à développer une pratique professionnelle réflexive ». Le DPC est constitué de « formations continues à des méthodes spécifiques » afin d'apprendre « une technique spécifique pour améliorer la qualité des soins apportés à certains patients aux besoins spécifiques ». Ces trois modalités d'amélioration de la qualité des soins sont soumises au secret professionnel qui « consiste à garder secret toutes informations, qu'elles aient été confiées, vues, comprises ou entendues » (cf. CSP article L1110-

4). « Les orthophonistes et les élèves faisant leurs études préparatoires à l'obtention du certificat de capacité sont tenus au secret professionnel dans les conditions et sous les réserves énoncées aux articles 226-13 et 226-14 du Code pénal. » (cf. CSP article L4344-2). Toutefois, la notion de secret partagé permet à « deux ou plusieurs professionnels de santé (...), sauf opposition de la personne dûment avertie [d'] échanger des informations relatives à une même personne prise en charge, afin d'assurer la continuité des soins ou de déterminer la meilleure prise en charge sanitaire possible. Lorsque la personne est prise en charge par une équipe de soins dans un établissement de santé, les informations la concernant sont réputées confiées par le malade à l'ensemble de l'équipe. » (CSP article L1110-4). Pour partager des informations, le décret n°2016-994 du 20 juillet 2016 relatif aux conditions d'échange et de partage d'informations entre professionnels de santé et autres professionnels des champs social et médico-social et à l'accès aux informations de santé à caractère personnel indique que le professionnel doit « [informer] préalablement la personne concernée, d'une part, de la nature des informations devant faire l'objet de l'échange, d'autre part, soit de l'identité du destinataire et de la catégorie dont il relève, soit de sa qualité au sein d'une structure précisément définie. » Toutefois, seules les informations échangées « strictement nécessaires » seront transmises et le groupe d'APP est soumis à un devoir de réserve. Robo (2002) partage également l'idée que la participation à un groupe d'analyse des pratiques professionnelles a une influence sur le développement des compétences : développement du « savoir-analyser », modification du soi professionnel, modifications professionnelles et modifications personnelles (perception de soi, des autres, attitude d'écoute, prise de parole). Cet exercice analytique de retour sur sa pratique se fait dans des groupes de professionnels qui se retrouvent régulièrement pour exposer des situations professionnelles et les analyser ensemble afin de dégager des pistes d'amélioration des pratiques. Les cas peuvent être exposés sous forme de récit ou grâce à des supports (audio ou vidéo). Des animateurs sont formés pour apprendre aux participants à s'auto-analyser et cela sans porter de jugement. Lors de ces groupes, on peut raconter ce qu'on a vécu et se questionner ensemble.

.2.2. APP en orthophonie

L'orthophonie est un métier en pleine expansion. En effet, depuis l'obtention du statut légal en 1964, l'orthophonie a développé son champ de compétences et sa formation initiale. L'analyse des pratiques professionnelles est au cœur de celle-ci. L'activité 8 du référentiel d'activités « Veille professionnelle et actions d'amélioration des pratiques professionnelles » contient l'opération « Réalisation d'actions d'analyse des pratiques professionnelles ». Celle-ci prévoit des « échanges et analyses de pratiques professionnelles avec ses pairs ou avec d'autres cliniciens. ». Pour ce faire, certaines UE sont développées dans le référentiel de formation. L'UE 4.3 « Démarche clinique et intervention orthophonique » du module 4 « Orthophonie : la profession » consiste à « identifier les repères théoriques nécessaires à l'analyse de la pratique professionnelle ». Le Module 10 et son unique UE du même nom « Évaluation des pratiques professionnelles » stipulent que « cet enseignement doit permettre à l'étudiant, sous la forme d'un exposé, d'appréhender l'analyse des différentes interventions auprès des patients, de partager ses questionnements professionnels avec ses pairs ou d'autres professionnels et d'élaborer sa pratique clinique et d'en rendre compte à partir d'études cliniques ». Par ailleurs Kerlan (2018), souligne l'importance d'un « moment de recul » assuré par le praticien auprès de ses stagiaires. Même si ces moments ne sont pas formalisables, car propres à chaque stage

(Kerlan, 2018), ils sont essentiels pour établir un dialogue réflexif entre théorie et pratique. Par ailleurs, conformément au référentiel de formation, les UE 6.5, 6.6, 6.7 et 6.8 de stages cliniques, comprennent des moments de retour, en groupes de TD, sur des situations vécues en stage. Ces moments, animés par une orthophoniste et responsable des stages au Département de Lille, permettent de soulever des questionnements sur la pratique orthophonique. Cependant, l'évaluation de l'efficacité des traitements orthophoniques est difficile et les recommandations actuelles reposent souvent sur un faible niveau de preuve (Léderlé, 2008, p.12). C'est pourquoi l'ANAES estime nécessaire et urgent de développer en France la recherche et l'évaluation des pratiques professionnelles en orthophonie (ANAES, 1997, p.4). L'APP en orthophonie est d'autant plus importante que l'interaction est au cœur de la thérapie langagière orthophonique. Souvent seul avec l'enfant, l'orthophoniste n'a pas de possibilité de retour sur sa pratique, d'autant plus que le secret professionnel ne lui permet pas toujours d'exporter les situations hors du cabinet. Par ailleurs, les orthophonistes ont la particularité de devoir s'ajuster et se réajuster en permanence à des interlocuteurs de niveaux langagiers différents. Cela se manifeste dans le cadre de la prise en charge successive (sur une même journée par exemple) d'enfants présentant des troubles différents. La réflexion porte donc sur la façon dont le professionnel propose un langage adapté à chacun de ses interlocuteurs, ou son positionnement dans la zone proximale de développement.

.2.3. Le projet APPEL : Analyse des Pratiques Professionnelles sur les Échanges Langagiers.

Composé d'orthophonistes, de professionnels de l'Éducation Nationale et d'enseignants-chercheurs, son objectif est d'étudier les pratiques langagières des professionnels dans des situations d'échanges dans le cadre d'apprentissage, d'évaluation ou de suivi orthophonique avec des enfants de trois à six ans. Le travail d'APP y est réalisé par des orthophonistes et linguistes, et non par des animateurs en APP. L'effet de l'APP est évalué à partir d'enregistrements et après une analyse des échanges.

.3. Problématique : buts et hypothèses

Nous avons montré que la formation initiale en orthophonie encourageait les étudiants à réfléchir sur leurs propres productions. Mais peut-on dire que je¹ suis consciente de mes propres stratégies d'interaction avec les patients ? Mes stratégies sont-elles identifiables ? Sont-elles efficaces ? Est-il possible de les améliorer par un travail d'APP ? Comment les patients réagissent-ils à mes interventions ? Pour y répondre, des séquences d'interaction ont été enregistrées, transcrites, analysées, puis comparées. Les objectifs sont les suivants :

- l'analyse des transcriptions permettra une auto-analyse de l'échange verbal
- la prise en note des éléments multimodaux permettra une analyse de son efficacité dans le cadre d'un étayage phonologique
- l'analyse des transcriptions me permettra de prendre conscience des stratégies d'étayages efficaces et non-efficaces, selon les objectifs thérapeutiques fixés
- l'étude me permettra de réfléchir à l'amélioration de ma pratique par le réajustement

¹ Ce mémoire sera réalisé à la première personne du singulier car il concerne mes interactions en particulier.

Méthode

La méthodologie de ce mémoire consiste à enregistrer mes interactions avec une patiente en situation de rééducation orthophonique individuelle. Trois enregistrements ont été réalisés à trois moments (T1, T2 et T3) séparés chacun d'un temps de transcription de l'enregistrement et d'analyse de l'interaction.

.1. Enfant participant à la dyade

La particularité de ce mémoire est d'étudier une dyade : nous analyserons les productions de la patiente en lien avec les miennes et vice versa.

Nous avons choisi d'étudier les interactions avec Lizzie², une enfant âgée de 4 ans 8 mois lors du premier enregistrement. Cet âge correspond à une période de « présocialisation » (Deldime & Vermeulen, 2004, p.113) caractérisée par une multiplication des interactions en lien avec le développement cognitif et langagier. Nous avons choisi d'étudier les interactions avec cette enfant car elle ne souffre pas de sévères troubles psycho-comportementaux, ce type de pathologie pouvant interférer avec les propositions d'étayage des adultes. Le compte-rendu de bilan orthophonique réalisé par l'orthophoniste prenant Lizzie en charge suggère que Lizzie présente « un retard de parole en raison de nombreux troubles articulatoires ». Le détail des transformations phonologiques est disponible en annexe 4.

L'objectif des trois séances de rééducation sur lesquelles porte ce mémoire a été d'obtenir la réalisation des phonèmes occlusifs [b] puis [p] en attaque simple (CV, CVC) et ramifiée (CCV). Un objectif de stabilisation des représentations phonologiques et de discrimination a été ajouté à T2 et T3, en modalité réceptive.

.2. Constitution du corpus et matériel

Le matériel de ce mémoire est constitué de trois enregistrements audio (données primaires) retranscrits sous forme de corpus d'interactions (données secondaires) (da Silva, 2014). Les enregistrements ont été réalisés à l'aide d'un dictaphone et les aspects multimodaux ont été restitués, d'abord par prise de note dans les minutes suivant l'enregistrement, puis insérés dans la transcription. Cette dernière a été réalisée à l'aide d'un ordinateur, d'un casque et du logiciel CLAN (MacWhinney, 2000) en respectant les conventions de transcription issues du projet CoLaJE (Morgenstern & Parisse, 2012) et du format CHAT.

Le matériel proposé à l'enfant consiste en un jeu de memory où il s'agit de retrouver les paires d'images. À T1, j'ai utilisé Manulex afin de trouver des noms commençant par /b/ et connus des CP (cf. annexe 6). J'ai ensuite sélectionné les mots qui me paraissaient les plus simples à imaginer et présents dans le lexique de Lizzie. Je n'ai pas tenu compte de la présence de la complexité phonologique à ce stade. À T2 et T3 les activités reposent entièrement sur les listes de Boisseau (2015), adaptées aux 3-5 ans, et avec une prise en compte de la phonologie (cf. annexes 8 et 11). Enfin, les travaux de da Silva (2014) ont servi de base à la création d'une grille d'analyse afin de mettre en évidence les modalités d'étayages que j'utilise et leurs fonctions dans l'interaction.

² L'enfant sera appelée par son prénom car sa mère y a consenti (cf. annexe 2)

.3. Protocole

Après avoir expliqué la méthodologie de ce mémoire à la mère de Lizzie, celle-ci a donné son accord oral et une lettre d'information (cf. annexe 1) et un formulaire de consentement (cf. annexe 2) lui ont été transmis afin de recueillir un accord écrit. Avec l'aide du Délégué à la Protection de Données (DPD, ou DPO en anglais), l'étude a été déclarée (cf. annexe 3) et les données ont été sélectionnées en fonction de leur pertinence.

Chacun des trois enregistrements a été réalisé dans le bureau de l'orthophoniste, en présence de celle-ci, de la patiente et moi. Le premier enregistrement a été réalisé le 16/10/2019 et a été suivi d'un délai de vingt jours afin de le transcrire et de l'analyser. À l'issue de ce délai, des objectifs précis d'amélioration, comme la diminution de certaines interventions jugées inefficaces ou inversement la multiplication des modalités efficaces, ont été fixés. Le second enregistrement a été réalisé le 06/11/2019 et il a été suivi de quatorze jours de délai. Enfin, le troisième enregistrement a eu lieu le 20/11/2019. Nous avons utilisé Veracrypt (IDRIX, 2013) pour chiffrer le disque dur où ont été stockés les enregistrements et ainsi protéger les données de la patiente.

.4. Analyse des données

Tout d'abord, nous nous intéresserons aux catégories d'analyse qui concernent les productions de l'enfant. Nous créons trois catégories, inspirées de celles de da Silva (2014), pour qualifier les propos de l'enfant en fonction du caractère attendu ou non de la forme et du contenu des productions. Mes attentes concernaient la production des phonèmes occlusifs [b] et [p] en position initiale. D'autres catégories ont été ajoutées et seront détaillées ci-dessous.

Tout d'abord, une proposition peut être attendue à la fois du point de vue du contenu et de la forme (ACAF), c'est le cas de l'exemple 1 ci-dessous. Pour chaque exemple, nous préciserons de quel corpus il est extrait (T1, T2 ou T3) et de quelle SPA il s'agit (ex. SPA 34/62).

Exemple 1 — Production attendue sur le contenu et la forme — T1, 34/62

*CHI	bave!
%pho	bav

C'est aussi le cas, dans ce mémoire, des items dont la transformation phonologique ne concerne pas le phonème occlusif initial comme l'exemple 2 ci-dessous.

Exemple 2 — Production attendue sur le contenu et la forme — T1, 41/62

*CHI	barque.
%pho	baʁt

Par ailleurs, la réaction de l'enfant peut être inattendue au niveau du contenu mais conforme phonologiquement. Cet exemple a été rencontré à T2 : l'enfant produit « Bambi » au lieu de « biche ». Nous attendions le /b/ en position initiale même si la cible était « biche ». Ainsi le contenu est inattendu mais la forme produite contient le /b/ en initial. Cette nouvelle dénomination est intégrée à l'activité et est donc considérée comme attendue.

Une proposition peut avoir un contenu attendu mais une forme inattendue (ACIF) comme dans l'exemple 3 ci-dessous.

Exemple 3 — Production attendue sur le contenu mais pas sur la forme — T1, 14/62

*CHI	blanc
------	-------

%pho gjã

Dans cet exemple, le phonème [b] est postériorisé en [g] et la liquide [l] est produite [j].

Enfin, contenu et forme peuvent être inattendus (ICIF), c'est le cas lors de la production d'un synonyme (pelle/bêche), lors d'un défaut de lisibilité du dessin (lavabo/bain) ou lorsque l'item est absent du lexique actif de l'enfant comme dans l'exemple 4 ci-dessous.

Exemple 4 — Production inattendue sur le contenu et la forme — T1, 16/62

*SLP et là il est +..?
*SLP <comme moi> [>].
%act show ses cheveux.
*CHI ++ <marron> [<].
*SLP +,brun!

D'autres catégories ont été ajoutées mais ne seront pas au centre de notre analyse. Il s'agit du rire dans l'exemple 5 (R), du refus (REF) dans l'exemple 6, de l'absence de réaction (0) dans l'exemple 7, de l'approbation (AB) dans l'exemple 8 et enfin des réactions de type « je ne sais pas » (NSP) comme dans l'exemple 9. Ces exemples sont disponibles en annexe 5.

Nous nous intéresserons maintenant aux catégories d'analyse des productions de l'adulte. Les catégories d'Interventions Centrées sur le Langage (ICL) « sont des interventions qui sont orientées soit vers la production précédente de l'enfant comme une forme de retour soit vers l'intervention future de l'enfant » (da Silva, 2014, p. 351). Selon da Silva (2014) les interventions centrées sur le langage peuvent être soit des « offres », « lorsqu'elles [sont] orientées vers ce qui précède soit en proposant une forme et/ou une structure linguistique adéquate compte tenu de l'activité en cours soit en acceptation, en évaluant et/ou en reprenant son discours » (da Silva, 2014, p. 355), soit des « demandes », « lorsqu'elles [sont] orientées vers ce qui suit et qu'elles sollicitent les enfants à intervenir verbalement ou qu'elles aident à réaliser la tâche en la simplifiant » (da Silva, 2014, p. 355). Dans cette analyse, nous avons repris les différentes offres et demandes développées par da Silva et en avons ajouté.

Tout d'abord, la reformulation (RF) offre un modèle de production verbale et se focalise sur la forme. Elle intervient lorsque les propos de l'enfant ne sont pas attendus (da Silva - Genest, 2014) comme dans l'exemple 10 ci-dessous.

Exemple 10 — Reformulation adulte — T1, 55/62

*CHI blanc.
%pho glã
*SLP blanc.

L'ébauche orale (EO) est une « stratégie mise en place par l'orthophoniste pour aider l'enfant à produire le terme attendu » (da Silva, 2014, p. 382). Nous l'avons classée parmi les offres de modèles car notre objectif thérapeutique consiste en la production du phonème initial (cf. exemple 11).

Exemple 11 — Ebauche orale — T1, 53/62

*SLP ça c'est le b(leu) +..?
*CHI ++ bleu !

La reprise (REP) est une offre sous forme de retour, de feedback sur les productions de l'enfant (da Silva, 2014, p. 361). Les reprises partielles ou totales du discours de l'enfant sous forme assertive comme dans l'exemple 12 ci-dessous.

Exemple 12 — Reprise adulte — T2, 18/70

*CHI bol !
*SLP bol !

Les évaluations positives (E+) de l'intervention de l'enfant « ont pour principale fonction de confirmer que les productions des enfants sont conformes à ce qui était attendu » (da Silva, 2014, p. 367). Par ailleurs, notons que nous avons sélectionné les évaluations portant sur les productions verbales de l'enfant et pas sur la réalisation même de la tâche (cf. exemple 13).

Exemple 13 – Évaluation positive de l'adulte – T1, 52/62

*CHI banc!

%pho bã

*SLP oh bravo!

Les refus explicites (R-) de la proposition verbale ou non verbale de l'enfant. Ces refus se différencient des corrections explicites dans le sens où il n'y a pas de proposition de réponse ou de correction des propos de l'enfant. En refusant la proposition, les orthophonistes reviennent explicitement sur une production verbale de l'enfant en indiquant qu'elle est inattendue, comme dans l'exemple 14 ci-dessous.

Exemple 14 – Refus de l'adulte – T1, 31/62

*CHI c'est le blanc.

%pho geleglã

*SLP bah non c'est pas le blanc

Les approbations (AB) sont des formes de retour sur les productions de l'enfant qui permettent de les valider, comme dans l'exemple 15 ci-dessous.

Exemple 15 – Approbations de l'adulte – T1, 32/62

*CHI la bave.

%pho la kav

*SLP la bave ouais.

Les assertions sollicitantes sont constituées d'une assertion sous forme interrogative et suscite une réaction de la part de l'interlocuteur (da Silva, 2014, p.349). Nous n'en avons pas relevé dans ce mémoire, mais nous avons créé l'assertion non-sollicitante (ANS) qui ne présente aucune marque explicite de sollicitation mais qui, parfois, est suivie d'une réaction de la part de Lizzie, comme dans l'exemple 16 ci-dessous.

Exemple 16 – Assertion non-sollicitante adulte – T1, 1/62

*SLP qu'est-ce qu'il y a ici?

*SLP oh le banc !

*CHI banc !

%pho bã

*SLP oh bravo !

Les demandes de répétition (RP) sont classées parmi les demandes mais peuvent être une offre car elles contiennent presque toujours le modèle. Elles peuvent être présentées sous forme de question comme pour l'exemple 17 ou sous forme d'assertion comme pour l'exemple 18.

Exemple 17 – Demande de répétition interrogative – T1, 62/62

*SLP tu dis le bec ?

Exemple 18 – Demande de répétition assertive – T1, 34/62

*SLP bravo ! qu'est-ce que c'est ?

*CHI la bave.

%pho lagav

*SLP on redit la bave.

*CHI bave !

*OBS bravo !

En effectuant cette demande, je reformule la réponse de l'enfant et propose le modèle phonologique correct /bav/.

Enfin, la demande de dénomination (DN) ne contient pas le modèle phonologique. C'est une demande qui appelle à la fois une réponse sémantique et phonologique, comme dans l'exemple 19.

Exemple 19 – Demande de dénomination – T1, 39/62

*SLP qu+est+ce+que c+est ça ?

Analyse

.1. Analyse préalable des items

Il s'agira, dans cette partie, d'identifier les difficultés de production inhérentes à la complexité lexicale et phonologique des items.

.1.1. Analyse lexicale des items

Tout d'abord nous aborderons le lien entre la qualité des réponses de Lizzie et la complexité lexicale des items. Dans le tableau 1 nous avons répertorié différents paramètres lexicaux : leur source, leur présence dans le lexique de l'enfant, le nombre de séquences dédiées, de tentatives de productions et de productions attendues.

Tableau 1. Paramètres lexicaux des items à T1, T2 et T3

	T1	T2	T3
Source	Manulex	Boisseau (2015)	Boisseau (2015)
Age lexical	31% niveau CP (5/16), 69% niveau 3-5 ans (11/16)	100% niveau 3-5 ans (15/15)	100% niveau 3-5 ans (16/16)
% d'items connus au début	44% (7/16)	80% (12/15)	69% (11/16)
% d'items connus à la fin	50% (8/16)	93% (14/15)	94% (15/16)
Nombre moyen de tentatives par item connu	3.29	4	4,5
Nombre moyen de tentatives par item méconnu	1.43	3	3.2
% d'items méconnus produits correctement au moins une fois	10% (1/7)	100% (3/3)	75% (3/4)
Nombre moyen de productions attendues par item connu	1.4	3.1	3.5
Nombre moyen de productions attendues par item méconnu	0.1	2.7	2.7

A T1 la familiarité de l'enfant avec l'item semble faciliter sa production. En effet, le nombre moyen de tentatives de production d'un item connu est deux fois supérieur (3.29) à celui d'un item méconnu (1.43). De plus les items connus étaient beaucoup plus souvent produits de façon attendue (cf. annexe 6) : 1.4 fois contre 0.1 fois pour les items méconnus. A T2 et à T3 nous avons aménagé un temps de dénomination initial et amélioré la connaissance des items

(cf. annexe 8 et 11). Les différences de production entre les items connus et inconnus à T2 et T3 sont donc beaucoup moins importantes qu'à T1.

.1.2. Analyse phonologique des items

Ensuite nous étudierons le lien entre la qualité des réponses de Lizzie et la complexité phonologique des items, notamment en fonction de la présence d'un cluster initial dans les items (cf. tableau 2).

Tableau 2. Lien entre la qualité des réponses et la présence d'un cluster

	T1	T2	T3
% d'items avec cluster initial	25% (4/16)	7% (1/15)	50% (8/16)
% d'items avec cluster initial échoué	85% (11/13)	50% (3/6)	37% (10/27)

A T1, l'analyse phonologique des items a révélé les difficultés de Lizzie à produire des clusters. Nous les avons donc réduits, passant de 25% d'occurrence à 7% d'occurrence à T2. Toutefois, la production de clusters étant en émergence chez Lizzie, nous avons décidé de les réintroduire à T3, émettant l'hypothèse qu'une adaptation de l'étayage lui permettrait de les produire. En effet, à T3, la production des clusters est beaucoup moins échouée qu'à T1 et T2 : on passe de 85% d'échec à T1, à 50% à T2 puis 37% à T3. Donc la production de clusters a été améliorée entre T1 et T3. Nous étudierons le rôle que joue l'étayage dans cette amélioration.

Ainsi, cette analyse révèle que Lizzie peut intégrer de nouveaux mots dans son lexique actif au cours d'une séance et elle peut aussi produire des clusters en position initiale. Nous émettons l'hypothèse qu'un étayage adapté peut partiellement effacer les difficultés inhérentes aux items. Toutefois, pour se placer dans la ZPD de l'enfant il s'est agi, entre le T1 et le T2, d'adapter le matériel en commençant par des attaques simples dans des mots connus. A T3, nous proposons une évolution vers les clusters (acquis plus tardivement chez les enfants).

.2. Analyse de T1

Dans le cadre d'un trouble articulatoire, qui était le diagnostic initial, nous cherchons à intensifier la production du phonème [b] en position initiale. Ainsi, les interventions qui permettront d'atteindre cet objectif seront considérées dans cette analyse comme efficaces. Quelles sont les stratégies d'étayages les plus efficaces avec Lizzie à T1 ? Y a-t-il des formes d'étayage qui permettent plus fréquemment d'obtenir le [b] de manière attendue ? Quelles sont celles qui, au contraire, ne permettent pas d'atteindre l'objectif ? Comment prendre en compte cette analyse pour améliorer les modalités d'intervention au T2 ?

.2.1.1. Phase d'ouverture

La phase d'ouverture comprend une présentation de l'activité, du matériel et de la consigne (da Silva, 2014, p. 275). Lizzie entre dans le bureau et s'installe, l'activité proposée lors de la séance précédente est encore sur le bureau. Il s'agit de pâte à modeler que l'orthophoniste veut ranger. Toutefois Lizzie s'y oppose car elle veut y jouer. L'interaction commence donc par un moment de frustration. Elle accepte tout de même de participer au jeu que je lui propose, en gardant les pâtes à modeler près d'elle pour en faire après. Je présente

l'activité comme un jeu de memory, sans préciser que j'attends de l'enfant qu'elle dénomme ou répète.

.2.1.2. Analyse de l'étayage en phase transactionnelle

La phase transactionnelle est le moment où la séance est centrée sur l'activité et le langage (da Silva, 2014, p. 275). Dans cette partie nous analyserons les productions spontanées de l'enfant, les productions de l'enfant induites par les miennes et enfin mes productions en fonction de celles de l'enfant.

Tout d'abord, ce corpus contient huit dénominations spontanées, ce qui représente 22% des productions de l'enfant (8/37). Le tableau 3 détaille la qualité des productions spontanées de Lizzie.

Tableau 3. Qualité des productions spontanées de Lizzie à T1

Qualité des productions spontanées	Quantité
ACAF	1
ACIF	6
ICIF	1
TOTAL	8

72% des productions spontanées de Lizzie présentent des transformations phonologiques (6/8), 1 production sur 8 (12,5%) est produite correctement et 1 production sur 8 (12,5%) correspond à une erreur de dénomination. Donc lors de cette séance, Lizzie n'a pas su réaliser le phonème initial [b] spontanément. Compte tenu des difficultés phonologiques de Lizzie, il s'agira, à T2, de donner le modèle phonologique correct à l'enfant avant que celle-ci ne produise spontanément.

Dans la partie suivante, nous nous intéresserons exclusivement aux productions de Lizzie que j'induis. Elles représentent 78% des productions verbales (29/37) de l'enfant et sont détaillées dans le tableau 4.

Tableau 4. Productions induites par l'adulte à T1

Productions induites		Suite aux demandes		Ebauche orale (EO)	Suite aux assertions (ANS)	Suite aux reformulations (RF)	Totaux
		DN	RP				
Dénomination	ACAF		4	1	5	2	12
	ACIF	7	1		5		13
	ICIF	2		2			4
Refus			1				1
Rire					5		5
Pas de réaction		20			35	18	73
Totaux		29 (27%)	6 (6%)	3 (3%)	50 (46%)	20 (18%)	108

L'enfant produit 27% (12+13+4= 29 ; 29/108 de réponses verbales aux énoncés adultes. Or, notre objectif thérapeutique est de la faire produire pour qu'elle encode des modèles articulatoires corrects. Donc à T2, il s'agira de sélectionner des modes d'intervention efficaces pour que Lizzie participe plus. Les prises de parole de l'enfant ont lieu après 100% des ébauches

orales (3/3), 71,5% des demandes de répétition (5/7), 31% des demandes de dénomination (9/29), 20% des assertions non-sollicitantes (10/50) et 10% des reformulations (2/20). Donc l'ébauche orale et la demande de répétition sont les modes d'intervention qui favorisent le plus la prise de parole. Toutefois, nous aimerions que Lizzie encode les formes phonologiques correctes des mots, pour cela nous nous demanderons quels modes d'interventions favorisent la production de formes attendues. Nous décrirons, dans la partie suivante, ces modes, en commençant par les plus efficaces.

Les reformulations représentent 18% de mes modes d'intervention (20/109). 100% des deux reformulations auxquelles l'enfant répond lui permettent de produire la forme phonologique correcte de l'item. Toutefois, l'enfant réajuste ses productions après une reformulation dans 10% des cas (2/20). Dans 90% des cas (18/20) l'enfant ne répond pas aux reformulations. D'après Clark et Chouinard (2000, p. 21), la plupart du temps, les enfants acceptent de manière tacite les reformulations de l'adulte, en poursuivant l'échange, et par conséquent ne les reprennent pas à leur compte de manière immédiate. Ainsi, pour T2 nous continuerons à en produire pour le travail en réception mais sans attendre de réponses de l'enfant.

Les demandes de répétition sont le mode d'intervention le moins utilisé, elles représentent 6% de mes modes d'intervention (7/109). 1 demande de répétition sur 7 (14%) ne contient pas le modèle (« on essaye de redire les mots après ? »), 1 demande de répétition sur 7 (14%) est formulée à l'impératif (« redis banque »), 43% des demandes de répétitions (3/7) sont dans une tournure interrogative, 57% des demandes de répétitions (4/7) sont euphémisées par l'impersonnel « on » et par le verbe « essayer » (« on essaye de redire le bar »). En phase d'ouverture, la demande de répétition engendre un refus de la part de l'enfant, ce qui peut être expliqué par le caractère directif de ce type de demande. « La directivité se manifeste par la production d'un nombre plus important d'initiatives (Conti-Ramsden, 1990) et l'emploi d'actes de langage contraignants, du point de vue conversationnel, tels que des demandes ou des impératifs » (da Silva, 2014 p. 127). Toutefois, 57% des demandes de répétition (4/7) aboutissent à une forme correcte et elles provoquent toujours une réaction chez l'enfant. L'exemple 20 témoigne de l'efficacité de la demande de répétition avec modèle.

Exemple 20 - Demande de répétition efficace – T1, 34/62

*SLP bravo qu' est+ce que c'est ?
 *CHI la bave.
 %pho la gav
 *SLP on redit la bave.
 *CHI bave !
 %pho bav
 *OBS bravo !
 *SLP ouais !
 *OBS oh super bravo Lizzie !
 *SLP bravo !

Cette séquence participe probablement à la prise de conscience, par l'enfant, de mes attentes puisque ensuite celle-ci produit successivement plusieurs formes attendues (tours 36, 39, 41, 43, 44...). On peut supposer qu'à ce moment de la séance, le format d'interaction se met en place et focalise l'attention de Lizzie autour du phonème initial [b]. Nous aimerions, à

T2, multiplier les demandes de répétition lorsque l'enfant produit des transformations phonologiques mais il s'agira tout de même d'éviter une interaction trop contraignante qui mènerait à des refus.

Les assertions non-sollicitantes représentent 46% des modes d'interventions utilisés lors de cette séance (50/109). Elles permettent à l'enfant de produire une réponse attendue dans 50% des cas (5/10). Elles offrent le modèle phonologique correct à l'enfant et permettent donc un travail de la phonologie en réception. Nous essayerons donc d'en produire dans la même proportion à T2. Toutefois, il est très fréquent (40/50, 80%) que l'enfant ne produise pas après une assertion. Or, comme mon but dans cette séquence est de faire produire l'enfant, il m'arrive de lui demander explicitement de répéter après mon assertion, comme dans l'exemple 21 ci-dessous.

Exemple 21 – Assertion non-sollicitante suivie d'une demande de répétition – T1, 62/62

*SLP oh le bec 0 [=! rit] !
*OBS oui le bec de l' oiseau.
*SLP tu dis le bec ?
*CHI bec !
%pho bæk
*SLP bravo c'est bien Lizzie !
*SLP han@i t' es trop forte !
*OBS très très bien.

L'ébauche phonologique représente 3% de mes modes d'interventions (3/109). 100% des ébauches phonologiques sont suivies d'une réponse verbale de l'enfant (3/3). Une seule sur les 3 permet à l'enfant la production d'une forme attendue (33%). Les deux premières ébauches phonologiques réalisées portaient sur un item méconnu de l'enfant (« blond »), elles n'ont pas abouti à une réponse attendue sur le contenu. La troisième ébauche phonologique est efficace pour l'item « bleu » qu'elle connaît. Donc l'ébauche phonologique est un moyen efficace pour parvenir à une forme correcte. Elle sera à employer plus fréquemment à T2.

Ensuite, la demande de dénomination représente 27% de mes modes d'intervention (29/109). Aucune des 9 demandes de dénomination ne permet à l'enfant de produire une forme correcte. Elle est la modalité qui permet le moins d'accéder à une forme attendue. Donc elle n'est pas une modalité efficace dans cette activité.

Notre analyse qualitative ne nous a pas permis d'objectiver des conséquences positives directes aux feedbacks positifs (évaluation positive et approbation). En effet, l'enfant ne produit pas après un feedback, car ceux-ci clôturent le tour de parole. Mais comme le précise Da Silva (2014), « les évaluations positives créent un espace de confiance entre l'orthophoniste et l'enfant » (p.37). Il est donc nécessaire de continuer à en produire à chaque production attendue, à T2.

Par ailleurs, dans cette séance je réalise 46 allongements du voisement des phonèmes initiaux [b]. C'est une procédure d'insistance qui augmente la saillance du phonème initial et accentue le contraste entre la production de l'enfant et la mienne. 33% de ces allongements sont suivis d'une prise de parole de l'enfant (15/46). 67% de ceux-ci sont suivis d'une production attendue sur le plan de la forme (10/15) et 33% d'une production transformée phonologiquement (5/15).

Pour finir, nous analyserons le type de séquence qui permet d'accéder à une forme correcte. Le tableau détaillant les modalités d'interventions employées à chaque séquence est

exposé en annexe 7. Il révèle que 100% (12/12) des productions attendues induites le sont après un modèle dont 50% après une assertion non-sollicitante (6/12), 25% après une demande de répétition contenant le modèle (3/12), 17% après une reformulation (2/12) et 8% après une ébauche orale (1/12).

Dans cette seconde partie nous nous interrogerons sur mes modes d'intervention en fonction de la qualité des réponses de l'enfant. Le tableau 6 quantifie mes modes d'intervention en fonction des réponses de l'enfant.

Tableau 6. Modes d'intervention adultes en fonction des réponses de l'enfant.

Productions de l'adulte		Suite à une ACAF	Suite à une ACIF	Suite à une ICIF	Suite à une absence de réaction	Totaux
Modèle	RP		1		5	6
	RF	3	13	4		20
	ANS	1				1
Feedback	E+	8	1			9
	R-			1		1
	AB	7	5	2		14
Pas de réaction			3			3
Totaux		19	23	7	5	54

Suite à une production attendue du point de vue de la forme et du contenu, je réalise dans 42% des cas une ou plusieurs évaluations positives (8/19), dans 37% des cas une approbation (7/19), dans 16% des cas une reformulation (3/19), car la forme phonologique du mot n'est pas entièrement bien produite, et dans 5% des cas une assertion non-sollicitante (1/19) qui correspond à un chevauchement de parole. Ajoutons que 31% des productions attendues n'ont reçu ni approbation ni évaluation positive (4/13). De plus, aucune de celles-ci n'a été reprise lors de ce T1. De surcroît, les productions attendues de l'enfant ne sont pas toujours traitées comme telles. En effet, dans l'exemple 22, je ne semble pas consciente qu'il s'agit de la première production attendue de l'enfant.

Exemple 22 – Traitement de la première production attendue – T1, 27/62

*SLP alors tiens qu' est+ce que c'est ça ici?

*CHI a.

%pho a

*SLP +< oh!

*SLP un bœuf.

*CHI e@p bœuf.

%pho ə bæ

*SLP boeuf.

*SLP où est+ce qu' il est l' autre bœuf là+bas?

Je reformule sans valoriser la production l'enfant alors que celle-ci produit le /b/ initial. Par ailleurs, c'est le cas de 100% (3/3) des reformulations de production attendues qui le sont sans approbation ni évaluations positives. Or, ces dernières ont pour principale fonction de confirmer que les productions des enfants sont conformes à ce qui était attendu (da Silva, 2014, p. 367). Par ailleurs, ce temps ne comporte pas de reprises. Or, les travaux de MacLeod's (2011) et Knutsen et al. (2015) mettent en relief l'importance de l'utilisation de la reprise pour

améliorer l'accessibilité des items travaillés en mémoire. Ainsi, il s'agira, à T2, de reprendre et valider chaque fois afin que l'enfant comprenne mes attentes.

Suite à une production attendue sur le contenu mais inattendue de point de vue de la forme je réalise dans 56,5% des cas une reformulation (13/23), dans 22% des cas une approbation (5/23), dans 13% des cas une absence de réaction (3/23), dans 4.3% des cas une demande de répétition (1/23) et dans 4.3% des cas une évaluation positive (1/23). Ainsi, 39% des déformations phonologiques produites pas l'enfant ne sont pas suivies du modèle correct (13+1=14, 14-23=9, 9/23)). Il s'agira à T2 d'offrir systématiquement le modèle correct après une production erronée.

Nous ne nous intéresserons pas, dans ce mémoire, aux interventions suite à une production inattendue du point de vue du contenu car notre objectif est phonologique et non lexical.

.3. Analyse du T2

.3.1. Ajustement de l'étayage entre T1 et T2

Dans cette partie nous nous demanderons quels sont les changements provoqués par l'analyse de T1 et de quelles façons j'ai adapté mon étayage. En effet, dans cette séance, je n'ai pas su mettre en place toutes les modifications prévues à la fin de l'analyse des interactions du T1. Le tableau 10 décrit le décalage entre ce que j'avais prévu de modifier au niveau de l'étayage et ce qu'il s'est effectivement produit à T2.

Tableau 7. Comparaison des intentions de modifications et des modifications effectives entre T1 et T2

Intentions de modifications à la fin de T1	Modifications effectuées à T2
Phase d'ouverture composée d'un temps de dénomination	Temps de dénomination en ouverture efficace.
Augmenter les ébauches orales	Diminution de leur proportion et de leur efficacité
Augmenter les demandes de répétition	Diminution de leur occurrence mais augmentation de leur efficacité
Augmenter les reformulations	Stagnation de leur occurrence et de leur efficacité
Produire des modèles dans la même quantité	Diminution des ANS (et du nombre total de modèles produits) mais augmentation de leur efficacité
Diminuer les demandes de dénomination	Augmentation de leur occurrence et de leur efficacité
Reformuler chaque production déformée	Pas systématique mais intensifiée. Efficacité stagnante.
Reprendre et valoriser chaque production attendue	Introduction de la reprise mais pas systématique à chaque production attendue.

Tout d'abord, le fait d'avoir choisi des mots accessibles à l'enfant à la fois lexicalement et phonologiquement a changé ses productions et donc mon étayage. Ainsi, je ne suis pas parvenue à appliquer la plupart des modifications prévues, celles-ci étant adaptées à la situation de T1. En effet à T2, je n'ai pas eu besoin de stimuler la prise de parole de l'enfant, celle-ci s'est montrée très volontaire et dénommait spontanément et correctement. Cette évolution de la participation de l'enfant a diminué l'importance des demandes. En conséquence, nous accorderons, dans l'analyse de T2, une plus grande importance aux offres.

.3.2. Analyse de l'étayage à T2

Dans cette partie nous nous demanderons quelles sont les stratégies d'étayages les plus efficaces avec Lizzie à T2. Dans le cadre d'un trouble phonologique, nous cherchons à intensifier la production et la réception du phonème [b] en position initiale. Ainsi, les interventions qui permettront d'atteindre ces objectifs seront considérées dans cette analyse comme efficaces. Nous nous demandons quelles sont les stratégies d'étayages les plus efficaces avec Lizzie à T2. Y a-t-il des formes d'étayage qui permettent plus fréquemment d'obtenir le [b] de manière attendue ? Quelles sont celles qui, au contraire, ne permettent pas d'atteindre l'objectif ? Comment prendre en compte cette analyse pour améliorer les modalités d'intervention au T3, 14 jours plus tard ?

.3.2.1. Phase d'ouverture

Lizzie arrive en séance avec une peluche de poule dans laquelle on peut ranger de petits objets. Nous jouons avec pendant un moment, notamment à cacher une petite figurine dedans. Ce moment installe les prérequis à la communication (regard, attention conjointe, tours de parole, attention visuelle et auditive, rire, plaisir partagé). C'est un temps dont Lizzie semble avoir besoin avant de réaliser une activité dirigée qui permet de s'assurer de son adhésion. Ensuite, à l'issue de l'analyse de T1, nous avons prévu d'aménager, en phase d'ouverture, un temps de présentation des items nécessaire à la réalisation de l'activité de memory (da Silva, 2014, p. 275). Ainsi, nous avons regardé ensemble toutes les cartes et j'ai réalisé des demandes de dénomination avec étayage sémantique (cf. exemple 23).

Exemple 23 – Étayage sémantique adulte - T2, 1/70

*SLP regarde là la petite fille elle a une +//?

*SLP pour aller <à la piscine> [>].

Je ne me suis pas focalisée sur les formes phonologiques produites par l'enfant à ce moment-là. Ainsi, nous nous assurons de la lisibilité du dessin, de la présence de l'item dans le stock lexical de l'enfant et nous donnons le modèle phonologique adéquat. Au cours de ce temps, Lizzie a repris spontanément un élément de mon étayage (« bambi ») et celui-ci a donc remplacé l'item qu'elle ne connaissait pas (« biche »).

.3.2.2. Analyse de l'étayage en phase transactionnelle

Dans cette partie nous analyserons les productions spontanées de l'enfant, les productions de l'enfant induites par les miennes et enfin mes productions en fonction de celles de l'enfant.

Tout d'abord, ce corpus contient 32 dénominations spontanées, ce qui représente 52% des productions de l'enfant (32/62). À T1, les productions spontanées représentaient 22% (8/37) des productions de l'enfant. Le tableau 8 détaille la qualité des productions spontanées de Lizzie.

Tableau 8. Qualité des productions spontanées de Lizzie à T1

Qualité des productions spontanées	Quantité
ACAF	24
ACIF	8
TOTAL	32

75% des productions spontanées de Lizzie le sont avec une forme phonologique attendue (24/32) et 25% présentent des transformations phonologiques (8/32). À T1, 12,5% des productions spontanées étaient produites correctement (1/8). On peut donc supposer que l'adaptation du matériel et l'aménagement de la phase d'ouverture se superposent au développement langagier spontané de Lizzie et m'ont permis d'atteindre mon objectif thérapeutique de production phonologique. Il est possible que cette forte hausse de la participation spontanée ait entraîné une diminution des productions adultes.

Dans la partie suivante nous nous focaliserons sur les productions induites. Elles représentent 48% des productions verbales de l'enfant (30/62) et sont détaillées dans le tableau ci-dessous 9.

Tableau 9. Productions induites par l'adulte à T2

Productions induites		Suite aux demandes		Ebauche orale (EO)	Suite aux assertions (ANS)	Suite aux offres		Totaux
		DN	RP			RF	REP	
Dénomination	ACAF	14	1		5	2		22
	ACIF	4		1	1			6
	ICIF	2						2
Refus			1					1
Ne sait pas		2			1			3
Approbation		3			2			5
Rire					1	1		2
Pas de réaction		8			15	15	15	53
Totaux		33 (35%)	2(2%)	1 (1%)	25 (27%)	18 (19%)	15 (16%)	94

L'enfant produit 32% (22+6+2=30 ; 30/94) de réponses verbales aux énoncés adultes. À T1, elle répondait à 27% (29/109) de ceux-ci. Donc l'augmentation des productions verbales de l'enfant est légère mais l'objectif de cette séance est aussi réceptif.

Nous nous demanderons ensuite quels modes d'intervention favorisent ces prises de parole. Les prises de parole de l'enfant ont lieu après 100% des ébauches orales (1/1), 61% des demandes de dénomination (20/33), 50% des demandes de répétition (1/2), 24% des assertions non-sollicitantes (6/25), 11% des reformulations (2/18) et 0% (0/20) des reprises. Donc l'ébauche orale et la demande de dénomination sont les modes d'intervention qui privilégient le plus la prise de parole.

Toutefois, nous aimerions que Lizzie encode les formes phonologiques correctes des mots, pour cela nous nous demanderons quels modes d'interventions favorisent la production de formes attendues.

Les reformulations représentent 19% (18/94) de mes modes d'intervention. À T1, elles représentaient 18% (20/109) de ceux-ci. Les deux reformulations auxquelles l'enfant (2/2, 100%) répond lui permettent d'accéder à une forme correcte, tout comme à T1. Lizzie réalise 11% de réajustements après des reformulations (2/18), ce qui n'a pas évolué par rapport à T1 (2/20, 10%).

Les demandes de répétitions représentent 2% de mes modes d'intervention (2/94), contre 5,5% (6/109) à T1. 100% des demandes de répétition auxquelles l'enfant répond (1/1) lui permettent de produire la forme phonologique correcte de l'item, contre 67% (4/6) à T1. Toutefois, elle refuse de répéter en phase d'ouverture (SPA 14/70), comme à T1.

L'assertion non-sollicitante représente 27% de mes interventions (25/94). Elle représentait 46% de celles-ci à T1 (50/109). 83% de celles auxquelles l'enfant répond (5/6) lui permettent d'accéder à une forme correcte contre 50% à T1 (5/10). Elle est moins utilisée mais plus efficace qu'à T1.

Les demandes de dénomination représentent 35% de mes modes d'intervention (33/94), contre 27% (29/109) à T1. 70% (14/20) des demandes de dénomination auxquelles l'enfant répond lui permettent de produire la forme phonologique correcte de l'item contre 0% à T1.

L'ébauche orale représente 1% de mes modes d'intervention (1/94), contre 3% (3/109) à T1. Celle qui est produite ne permet pas à l'enfant de produire la forme phonologique correcte de l'item, contre 33% (1/3) à T1.

Lors de ce T2 je commence à utiliser la reprise. Elle représente 16% (14/94) de mes modes d'intervention. Mais elle ne provoque aucune réponse verbale de l'enfant (0/15).

Enfin, nous nous demanderons quels types de séquence permettent à Lizzie d'accéder à une forme correcte. Le tableau reprenant toutes ces séquences est disponible en annexe 9. À T1, 100% des productions attendues induites (12/12) l'étaient par un modèle (demande de répétition, assertion non-sollicitante ou reformulation). À T2, 63,3% le sont par une demande de dénomination ne contenant pas le modèle (14/22) et 36,4% (8/22) par un modèle. Ainsi on suppose que les performances de Lizzie ont en partie évolué grâce à l'adaptation du matériel. Toutefois, ses productions étant instables (par exemple « bus » produit correctement sans modèle en SPA 9 et 46 mais échoué deux fois de suite en SPA 55) et ses performances encore fragiles, elle n'est pas complètement autonome dans sa dénomination et bénéficie encore du modèle adulte pour produire des formes correctes (dans 36,4% des cas).

Dans un second temps nous nous interrogerons sur notre second objectif thérapeutique pour cette séance qui est l'exposition aux modèles phonologiques corrects. En phonologie, le travail de la réception est complémentaire de celui de l'expression. L'enfant doit pouvoir discriminer les formes correctes. Les modalités qui travaillent la réception sont la demande de répétition avec modèle, la reformulation, la reprise, l'assertion non-sollicitante et l'ébauche orale. Notre objectif à la fin de l'analyse de T1 était d'intensifier ces modèles. Un tableau comparatif du nombre de modèles produits à T1 et T2 est disponible en annexe 10. La quantité de modèles produits entre T1 et T2 a diminué en passant de 73% (79/108) à 67% (63/94). De même, les allongements ont considérablement diminué en passant de 41% à T1 (44/108) à 22% à T2 (21/94). Donc je n'ai pas suivi mes intentions de modification. En revanche, l'enfant

m'imité en accentuant la plosion de l'occlusive initiale dans 29% de ses productions verbales (18/62), ce qui n'était pas observé à T1. Donc on peut supposer que Lizzie prend conscience du point articulaire bilabial du phonème [b] grâce à mon étayage phonologique. Pour le T3, nous aimerions encore accroître la saillance du point articulaire. Pour cela, ma maître de stage utilise la Dynamique Naturelle de la Parole (DNP). C'est une technique créée par Madeleine Dunoyer de Segonzac et inspirée de la méthode verbo-tonale de Guberina. Il s'agit de reproduire, par des mouvements du corps, les mouvements articulatoires de la parole. Dans notre cas, il s'agira d'imiter la plosion des phonèmes [b] et [p] en projetant les bras et les mains en avant de façon, respectivement, peu tonique et très tonique. Cette technique sera utilisée à la fois pour faciliter la perception des points articulatoires et à la fois pour faciliter l'expression.

Dans un dernier temps, nous étudierons mes modes d'intervention en fonction des réponses de Lizzie. Nous avons prévu, pour ce T2, de reformuler chaque production inattendue et de reprendre et valider chaque production attendue. Le tableau 10 reprend ces différents modes.

Tableau 10. Modes d'intervention adultes en fonction des réponses de l'enfant.

Productions de l'adulte		Suite à une ACAF (46)	Suite à une ACIF (14)	Suite à une ICIF (2)	Suite à une AB (1)	Totaux
Modèle	REP	15				15
	RF	6	11	1		18
	RP		1		1	2
Feedback	E+	14	3			17
	AB	18	4	1		23
Pas de réaction		7	2			9
Étayage sémantique				1		1
Totaux		60	21	3	1	85

85% (39/46) des productions attendues sont suivies d'une réaction de ma part, 15% (7/46) ne le sont pas. Après les productions attendues qui provoquent une réaction je réalise dans 41% des cas une approbation (16/39), dans 38% des cas une reprise (15/39), qui était un mode d'intervention absent du T1, dans 36% des cas une ou plusieurs évaluations positives (14/39), dans 15% des cas une reformulation (6/39), car la forme phonologique du mot n'est pas entièrement bien produite. Ajoutons que 28% des ACAF (13/46) n'ont reçu ni approbation ni évaluation positive. Ce rapport était de 31% à T1 donc on peut conclure à une stagnation.

Par ailleurs, 50% des reformulations de productions attendues sont produites avec une approbation (3/6) et 0% d'entre elles le sont avec une évaluation positive. Or, nous avons pour objectif initial de valoriser systématiquement lors des reformulations d'ACAF. En effet, cette modalité intervient lorsque la forme phonologique est partiellement transformée, sans atteinte du phonème initial [b]. Ainsi, afin d'être cohérente avec l'objectif thérapeutique, il s'agirait de valider chaque fois qu'on reformule une production attendue. Concernant les reprises, 5/15 (33%) est produite avec une approbation et 3/15 (20%) avec une évaluation positive. Donc la validation n'est pas systématique.

86% des productions inattendues sur la forme sont suivies d'une réaction de ma part (12/14) et 14% ne le sont pas (2/14). Après celles qui provoquent une réaction de ma part je réalise dans 92% des cas (11/12) une reformulation, dans 33% des cas (4/12) une approbation,

dans 25% des cas (3/12) une évaluation positive et dans 8% des cas (1/12) une demande de répétition. Pourquoi 14% des productions inattendues (2/14) ne sont-elles pas suivies du modèle ? Ces deux occurrences interviennent lorsque l'enfant retourne très rapidement la deuxième carte qui constitue la paire. Pour l'item « bras » (SPA 51/70), elle retourne la première carte en produisant /ʁa/ et la seconde en produisant /bʁa/. Cette séquence témoigne de l'instabilité des productions de l'enfant et de la nécessité de reprendre ses productions même lorsqu'elles sont attendues. Concernant la seconde production inattendue, la reformulation n'intervient pas immédiatement dans la séquence (cf. exemple 24).

Exemple 24 – Une reformulation à distance – T2, 55/70

*CHI bus.
 *CHI bus !
 %pho gys
 *CHI le bus !
 %pho lə gys
 *SLP oh mais c'est pas vrai elle a tout gagné !
 *CHI oui.
 *SLP le bus.
 *CHI bus !
 *SLP bravo encore à toi.

.4. Analyse de T3

.4.1. Ajustement de l'étayage entre T2 et T3

Dans cette partie nous comparerons mes intentions de modifications et mes modifications effectives entre T2 et T3, présentées dans le tableau 11.

Tableau 11. Comparaison des intentions et des modifications

Intentions de modifications à la fin de T2	Modifications effectuées à T3
Intensifier la production de demandes de répétition	Pas d'amélioration.
Arrêter de demander de répéter en phase d'ouverture	La demande de répétition a été faite en phase d'ouverture.
Stimuler la reprise après une reformulation.	Peu de reprises de la reformulation, comme à T2 mais hypothèse d'une efficacité différée.
Introduction de la DNP	Oui, dans 20% des cas.
Maintien des reprises et validations systématiques des productions attendues.	Reprise pas systématique et moins fréquente qu'à T2. Pas de valorisation systématique des productions attendues.
Réintroduire l'usage de l'ébauche orale	Augmentation de son occurrence et de son efficacité.
Veiller à ce que chaque production déformée soit reformulée.	Chaque production inattendue sur la forme a été reformulée.

Continuer la production des assertions non-sollicitantes.	Légère hausse de son occurrence, stagnation efficacité
Aucune décision prise sur la demande de dénomination.	Stagnation occurrence. Même efficacité qu'à T2.
Valoriser chaque production attendue si je la reformule.	Pas de valorisation systématique lors des reformulations de productions attendues.

.4.2. Analyse de l'étayage à T3

Pour rappel, nos objectifs, nos questionnements et notre protocole sont les mêmes qu'à T2. Nous avons réintroduit des items contenant des clusters initiaux ainsi que le phonème initial occlusif [p].

.4.2.1. Phase d'ouverture

La phase d'ouverture de ce T3 est la même qu'à T2. Nous commençons par les intérêts de l'enfant, qui sont cette fois directement ciblés sur notre memory. L'activité commence donc avec l'adhésion complète de l'enfant. Puis, nous procédons à la dénomination des items avec étayage sémantique.

.4.2.2. Analyse de l'étayage en phase transactionnelle

Dans cette partie nous analyserons les productions spontanées de l'enfant, les productions de l'enfant induites par les miennes et enfin mes productions en fonction de celles de l'enfant.

Tout d'abord, cette séance contient 30 dénominations spontanées, ce qui représente 46% (30/65) des productions verbales de l'enfant. À T2, ce taux était de 52% (32/62) et à T1 22% (8/37). Le tableau 12 reprend la qualité des productions spontanées de Lizzie.

Tableau 12. Qualité des productions spontanées de Lizzie à T3

Qualité des productions spontanées	Quantité
ACAF	23
ACIF	5
ICIF	2
TOTAL	30

77% des productions spontanées de Lizzie sont attendues à T3 (23/30), contre 75% à T2 (24/32) et 12,5% à T1 (1/8). Donc Lizzie s'est beaucoup améliorée puis ses performances se sont stabilisées. On peut supposer qu'elle a pris conscience du point articulaire antérieur des phonèmes bilabiaux [p] et [b] et que les clusters sont de moins en moins une source de difficulté.

Dans la partie suivante nous nous focaliserons sur les productions induites. Elles représentent 54% des productions verbales de l'enfant (35/65) et sont détaillées dans le tableau ci-dessous 13.

Tableau 13. Productions induites par l'adulte à T3

Productions induites		Suite aux demandes		Ebauche orale (EO)	Suite aux assertions (ANS)	Suite aux offres		Totaux
		DN	RP			RF	REP	
Dénomination	ACAF	16		2	7	1		26
	ACIF	5			2			7
	ICIF	2						2
Refus			1					1
Ne sait pas		1						1
Approbation					1			1
Rire					1			1
Pas de réaction		11		2	20	19	12	64
Totaux		35 (34%)	1 (1%)	4 (4%)	31 (30%)	20 (19%)	12 (12%)	103

L'enfant produit 34% ($26+7+2=35$; $35/103$) de réponses verbales aux énoncés adultes. À T1, elle répondait à 27% de ceux-ci ($29/109$) et à T2 32% ($30/94$), ce qui signe une stabilité.

Nous nous focaliserons maintenant sur les modes d'intervention qui favorisent la prise de parole. Celles-ci ont lieu après 74% des demandes de dénomination ($26/35$), 50% des ébauches orales ($2/4$), 29% des assertions non-sollicitantes ($9/21$), 5% des reformulations ($1/20$), et 0% des reprises ($0/12$) et des demandes de répétition ($0/1$). Donc la demande de dénomination et l'ébauche orale sont les modes d'intervention qui privilégient le plus la prise de parole.

Toutefois, nous aimerions que Lizzie encode les formes phonologiques correctes des mots, pour cela nous nous demanderons quels modes d'interventions favorisent la production de formes attendues.

L'ébauche orale représente 4% de mes modes d'intervention ($4/103$), contre 1% à T2 ($1/94$) et 3% ($3/109$) à T1. J'ai su prendre conscience de sa diminution après l'analyse de T2 pour la réintroduire à T3, même si les pourcentages restent très faibles. Par ailleurs, celles qui sont suivies d'une réponse verbale permettent dans 100% des cas ($2/2$) d'obtenir une forme correcte, contre 0% ($0/1$) à T2 et 33% ($1/3$) à T1. Donc son efficacité s'est améliorée.

Les reformulations représentent 19% de mes modes d'intervention ($20/103$). À T2 elles représentaient 19% ($18/94$) de ceux-ci et à T1, 18% ($20/109$). La reformulation à laquelle l'enfant répond lui permet d'accéder à une forme correcte ($1/1$, 100%). Il en était de même à T2 et T1. Dans cette séance Lizzie réalise 5% de réajustement après les reformulations ($1/20$), contre 11% à T1 ($2/18$) et 10% à T1 ($2/20$). Toutefois, nous pouvons nous poser la question d'une efficacité différée des reformulations. Prenons l'exemple de l'item « poire ». Dans l'exemple 25, il s'agit de la première production de l'item « poire » par Lizzie. Elle postérriorise le phonème initial [p] et l'adulte reformule. Puis dans l'exemple 26, 20 séquences après, à la deuxième présentation de cet item, l'enfant produit correctement et spontanément le phonème initial.

Exemple 25 – Reformulation de « poire » - T3, 5/78

*CHI poire.

%Pho koaʁ

*SLP poire!

Exemple 26 – Production attendue de « poire » - T3, 25/78

*SLP à toi!
*CHI poire!
%pho powa
*SLP oh oui!
*OBS oh bas dis donc.

Ainsi, les enfants tiennent compte des modifications adultes dans leurs productions postérieures et les intègrent dans leurs énoncés (Rodi, 2015, p. 151).

L'assertion non-sollicitante représente 30% de mes modes d'intervention (31/103), contre 27% (25/94) à T2 et 46% à T1 (50/109). 78% de celles auxquelles l'enfant répond (7/9) lui permettent d'accéder à une forme correcte, contre 83% (5/6) à T2 et 50% à T1 (5/10).

Les demandes de dénomination représentent 34% de mes modes d'intervention (35/103) contre 35% (33/94) à T2 et 27% (29/109) à T1. 70% des demandes de dénomination auxquelles l'enfant répond (16/23) sont suivies de la forme phonologique correcte de l'item, contre 70% (14/20) à T2 et 0% à T1.

Enfin nous nous interrogerons, à un niveau plus global, sur le type de séquence qui lui permet d'accéder à une forme correcte. Le tableau des séquences aboutissant à une production attendue est présent en annexe 12.

A T1, 100% des productions attendues induites (12/12) l'étaient par un modèle (RP, ANS ou RF), contre 36,% à T2 (8/22) et 37% à T3 (10/27). A T2, 63,3% des productions attendues induites l'étaient par une demande de dénomination ne contenant pas le modèle (14/22) et 63% (17/27) à T3. Ainsi, à T1 Lizzie produisait des formes attendues seulement après un modèle.

A T2 et T3 les performances de Lizzie se sont améliorées. Toutefois, Lizzie a encore besoin du modèle adulte pour produire les groupes consonantiques. A T3 on note que 100% des items produits correctement après un modèle sont constitués d'un cluster initial (10/10).

Dans un second temps, nous analyserons l'exposition aux modèles dans cette séance. Notre objectif à la fin des analyses de T1 et de T2 était d'intensifier ces modèles. Un tableau comparatif de l'évolution de l'exposition aux modèles est disponible en annexe 10. Le nombre de modèles que je produis ne cesse de diminuer depuis T1, passant de 73% à T1 (79/108), à 67% à T2 (63/94) puis 63% à T3 (65/103). Rappelons qu'à T1 l'enfant produisait 35% de productions attendues (13/37), à T2 74% (46/62) et à T3 75% (49/65). Ainsi, on peut émettre l'hypothèse que plus l'enfant réalise des productions attendues moins je produis de modèles.

Afin de renforcer la saillance du point de vue articulatoire et l'efficacité des modèles, j'ai voulu introduire la DNP. Dans ce corpus, 20% des reformulations (4/20) sont accompagnées du geste DNP correspondant. Par ailleurs, je réalise un pointage de ma bouche lors d'une ébauche orale sur quatre (25%). Ainsi, même si ces stratégies d'étayage multimodales n'ont pas abouti à une réponse immédiate de l'enfant, l'objectif d'amélioration de l'étayage est poursuivi.

Enfin, nous étudierons les modes d'intervention adultes en fonction des réponses de Lizzie (cf. tableau 14). Nous avons prévu de continuer la reprise et la validation en la systématisant, dans la mesure du possible.

Tableau 14. Modes d'intervention adultes en fonction des réponses de l'enfant.

Productions de l'adulte		Suite à une ACAF (49)	Suite à une ACIF (12)	Suite à une ICIF (4)	Suite à NSP	Suite à une absence de réaction	Totaux
Modèle	REP	13					13
	ANS			3	1		4
	RF	8	11	1			20
	RP					1	1
Feedback	E+	21					21
	AB	20	1	2			23
Pas de réaction		4					4
Refus				1			1
Étayage sémantique				2			2
Totaux		66	12	9	1	1	89

94% des productions attendues sont suivies d'une réaction (62/66). 43% de celles-ci sont suivies d'une évaluation positive (21/49), 41% d'une approbation (20/49), 26,5% d'une reprise (13/49), 16% d'une reformulation (8/49). Parmi celles qui sont reformulées, 25% sont accompagnés d'une approbation ou évaluation positive (2/8). Or nous avons l'intention de valoriser les productions attendues qui présenteraient une déformation phonologique ne portant pas sur le phonème initial.

100% des productions transformées phonologiquement sont suivies d'une réaction (12/12). 92% de celles-ci sont suivies d'une reformulation (11/12) et 8% d'une approbation (1/12). Cette approbation est directement suivie d'une production correcte de l'enfant et d'une reprise, comme en témoigne l'exemple 26 ci-dessous.

Exemple 27 – Reformulation non-immédiate – T3 67/78

*CHI bleu.

%pho glø

*SLP oh oui!

*CHI bleu!

*SLP +, bleu!

*SLP bravo Lizzie!

*SLP super forte!

Ainsi on peut considérer que toutes les productions inattendues sur la forme de ont été reformulées, ce qui était notre objectif.

Discussion

.1. Méthodologie

Ce mémoire portait sur une dyade enfant-étudiante en orthophonie dans le cadre d'un trouble phonologique. Les séances étaient structurées toujours de la même manière, autour d'un jeu de memory, ceci permettant la création de formats d'interactions au sein desquels elle a pu

anticiper le déroulement de la tâche, les consignes et mes attentes verbales. On observe à ce propos que Lizzie s'approprie les règles du jeu à T2 en décidant de ranger les cartes autrement, ce qui montre que ces formats lui permettent de gagner en autonomie.

Nous pourrions réaliser cette APP auprès de patients présentant un autre trouble. En effet, le travail de transcription, qui précède l'analyse, est souvent orienté par la pathologie du patient (Tran & Bécavin, 2001, p.31). On distingue plusieurs niveaux d'analyse des productions orales : phonologique, lexical, syntaxique, discursif et/ou pragmatique (Coquet, 2012). Nous avons choisi celui d'analyser le niveau phonologique avec Lizzie mais il serait intéressant de s'intéresser par exemple à l'analyse syntaxique, comme réalisée par Canut et Vertalier (2008) dans « la voiture téléguidée de Vincent » (Lentin, Bertin et Allaing, 1988). Cette analyse met en avant les marqueurs temporels, l'usage des temps et des relatifs par exemple (p.308). Par ailleurs, cette séquence est réalisée de façon semi-dirigée contrairement à la nôtre qui était dirigée, ce qui est plus contraignant et générateur de plus d'erreurs dans les productions verbales (da Silva, 2014, p. 99).

De même, nous pourrions travailler à l'aide de vidéos, comme le propose le projet CoLaJE ((Morgenstern et Parisse 2012) (ex. vidéo et transcription de Madeleine). Cela permet une analyse multimodale qui complète la transcription d'éléments non-verbaux et paraverbaux (Coquet & Witko, 2011, p.97). Si nous avions disposé de plus de temps, nous aurions pu réfléchir à une méthode pour introduire la vidéo auprès de Lizzie : lui laisser jouer avec, la laisser dans le bureau éteinte pendant plusieurs séances puis lui proposer de l'allumer, de regarder la vidéo afin que celle-ci devienne un « participant à l'interaction » (Morgenstern, 2016). Il aurait été aussi possible de filmer avec un téléphone portable, moins déstabilisant pour les enfants car c'est un objet du quotidien (Caët, 2019, paragraphe 8). Ainsi, l'enfant l'aurait peut-être acceptée.

Malgré le fait que les transcriptions aient été vérifiées par une étudiante, une transcription présente toujours une part de subjectivité (Ochs, 1979, citée par da Silva, 2014). En effet, nous avons parfois rencontré des difficultés pour identifier précisément les phonèmes produits par l'enfant. Il est important de prendre en compte que la transcription relève de choix théoriques et interprétatifs du chercheur (Mondada, 2008, cité par da Silva, 2014) et constitue un premier traitement des données.

.2. Comment modifier ses pratiques ?

Dans ce mémoire nous avons listé une série de pistes d'amélioration à l'issue de chaque séance analysée. Ces pistes étaient nombreuses et notre analyse comparée des temps a révélé que toutes n'ont pas été suivies. Un délai plus long d'application des stratégies aurait pu permettre de mieux évaluer l'efficacité de leur mise en place car il est difficile de modifier ses habitudes communicatives en un temps aussi court.

L'évaluation de l'atteinte des objectifs est basée sur plusieurs critères : la présence correcte, la fréquence, l'intensité et la durée du comportement, le nombre de fois où le patient est capable de répéter le comportement (endurance) et enfin la latence entre l'intervention adulte et le comportement (Martinez-Perez, Dor et Maillart, 2015, p.73). Dans notre mémoire, nous avons pris en compte les critères de présence correcte et de fréquence. Nous aurions pu fixer des seuils à ces critères, en déterminant, par exemple, que l'objectif était atteint dès lors que le comportement était produit dans 75% des cas de manière correcte ou plus de 5 fois par séance.

Par ailleurs, on peut supposer que ce décalage entre mes intentions et mes modifications effectives est en partie dû à l'évolution spontanée de Lizzie entre les différents temps. D'une part, on peut considérer l'évolution de ses compétences langagières et d'autre part, celle de ses compétences pragmatiques qui lui ont permis de mieux cerner mes attentes et de produire beaucoup plus d'items. Elle a donc su se décentrer du support de l'activité pour se focaliser sur l'activité proprement langagière.

La modification des pratiques se fait aussi dans le cadre de groupes d'analyse. J'ai en effet pu participer à quelques réunions du groupe APPEL où des propositions de modification de l'étayage ont été soulevées. On peut citer, par exemple, la proposition d'incitation verbale. Elle consiste à dénommer l'item cible en même temps que l'enfant, puis de matérialiser l'alternance des tours de parole dans l'activité par des incitations de type « à moi », « à toi ». Ensuite, l'analyse de l'effet du déterminant avant l'item cible a été proposée. En effet, l'enfant produit souvent l'item sans déterminant et je reprends en l'ajoutant. Le déterminant introduisant le lexème, il serait donc intéressant d'étudier si sa présence influence positivement la production du phonème initial.

De plus, nous avons vu qu'une des particularités de la séance orthophonique était la construction dyadique des interactions autour d'un objectif langagier. En ce sens, « l'étayage n'est pas un simple échafaudage statique : c'est une aide apportée au moment opportun, qui peut d'ailleurs entrer en concurrence avec d'autres conduites nécessaires à la réalisation de la tâche » (Hudelot, 1993, p. 52). Ainsi les objectifs fixés en amont ne peuvent être hermétiques aux contraintes spontanées d'une séance avec un enfant.

.3. Intérêts de l'APP pour ma pratique future

Le but de ce mémoire était, rappelons-le, de devenir un praticien réflexif. D'abord, il est compliqué d'extraire des généralités d'une telle étude car les situations de rééducation et les partenaires de communication en orthophonie sont très divers. Un processus de conscientisation s'est amorcé durant ce travail et m'a permis l'acquisition d'une méthode que je pourrais appliquer dans ma pratique future. J'ai en effet appris à me questionner sur les différentes modalités utilisées et sur celles qui sont mises de côté afin de faire des choix d'ajustements conscients au fil des séances. J'ai aussi appris à utiliser les moyens techniques à ma disposition pour réaliser ce travail d'APP en autonomie dans ma pratique future.

Tout d'abord, les analyses des caractéristiques lexicales et phonologiques des items permettent « l'estimation d'un niveau d'acquisition du langage ou du degré de sémiotisation d'un enfant. » (Coquet, 2012, p.100) ce qui mène à une meilleure connaissance du trouble. En conséquence, j'ai pu réajuster le niveau de difficulté de mon activité et mieux me situer dans la ZPD de Lizzie à T2 et T3. Nous aurions pu imaginer que je me trompe volontairement dans l'activité de memory afin de faire dénommer plus fréquemment les items complexes, en gardant une liste de ceux-ci pendant l'activité.

La transcription donne un aperçu global des séances ce qui permet de relever les différentes phases qui les composent. Cette prise de conscience des mouvements m'a aussi permis d'aménager un temps d'ouverture centré sur les intérêts de l'enfant sur la dénomination des items. Dans une future étude nous pourrions songer à analyser la phase de clôture.

Ensuite, l'intérêt de dégager des modalités efficaces et non-efficaces et de pouvoir en faire part aux parents des patients afin d'accompagner leur propre étayage. Dans le cas de

Lizzie, on peut imaginer que l'on propose à sa mère de participer aux séances et d'ébaucher le premier phonème. En transférant nos compétences en matière d'étayage, elles s'exportent hors du bureau et rejoignent le quotidien de l'enfant.

Enfin, quand on ne progresse pas ou peu avec un enfant, même en modifiant les paramètres de la tâche, l'APP permet de se remettre en question, de réfléchir à nos modes d'intervention et ainsi trouver une partie de la solution dans notre pratique.

Conclusion

La perspective socio-interactionniste de Vygotsky et Bruner met en évidence la fonction sociale du langage. En ce sens, le développement du langage de l'enfant se ferait de manière asymétrique avec les adultes. L'orthophoniste partage à la fois les caractéristiques propres aux adultes en interaction avec des enfants mais aussi celles d'expert de la langue et des interactions et de soignant. Sa formation initiale lui apprend à se placer dans la ZPD des patients qu'il rencontre et à poursuivre des objectifs langagiers dans l'interaction. De plus, il met en place des processus d'étayage pour rendre la communication avec les patients plus efficace. Toutefois, ce savoir-faire est d'abord intuitif avant d'être conscientisé au fil de la pratique orthophonique, à condition de réunir les conditions nécessaires à ce processus. Pour cela, le travail d'APP peut être employé en tant que processus de description, de formation et de réflexion aboutissant à un meilleur contrôle de ses propres modalités d'interaction afin que celles-ci soient adaptées à l'enfant et efficaces.

Le but de ce mémoire était d'auto-analyser mes stratégies d'étayage avec une enfant, de les conscientiser et de les améliorer par le travail d'APP. Nous avons, en effet, émis l'hypothèse d'un ajustement entre les différents enregistrements.

Pour cela, nous avons réalisé un travail d'APP sur trois séances d'orthophonie avec une patiente présentant un trouble phonologique. Nous avons enregistré, transcrit et analysé ces séances. Entre chaque séance analysée, nous avons laissé un délai afin d'établir des objectifs d'ajustement de l'étayage d'une séance à l'autre. Nous avons examiné les productions de l'enfant en spontané puis induites par l'adulte. Nous avons aussi étudié les productions de l'adulte induites par celles de l'enfant.

A l'issue de l'analyse de ces trois temps, on note une poursuite de certaines pistes d'amélioration et une modification des pratiques après l'analyse. En effet, certaines modalités ont été introduites comme l'usage de la reprise et l'emploi de la DNP et ont montré leur efficacité. Ce n'est toutefois pas le cas de toutes les intentions de modification. En effet, certaines modalités efficaces comme la demande de répétition et l'ébauche orale n'ont pas été intensifiées.

La modification des stratégies d'étayage est un processus qui prend du temps et qui doit s'adapter à l'évolution des patients et se renouveler à chaque nouveau patient. Elle est variable suivant les activités, plus ou moins dirigées, la ZPD, l'humeur ou la pathologie des patients. Devenir un praticien réflexif n'est pas forcément synonyme d'un contrôle total de ses propres pratiques, mais plutôt d'une conscience de leur capacité d'évolution immédiate, permanente, adaptées à chaque patient. Dans ce mémoire nous avons tenté d'amorcer ce mouvement entre connaissances acquises et celles à construire, qui s'inscrit dans une réflexivité permanente.

Notre profession est actuellement de plus en plus valorisée et sa légitimité grandit grâce à l'essor des parutions scientifiques. Il est, dans ce contexte, de notre devoir de garder un œil averti sur l'actualisation de nos connaissances et sur l'importance de se questionner sur ses pratiques. En ce sens, sélectionner des stratégies d'intervention efficaces grâce à l'APP s'inscrit dans une démarche d'Evidence-Based Practice et permet un choix thérapeutique éclairé basé sur les données de la recherche et l'expérience clinique.

Bibliographie

- ANAES. (1997). Indications de l'orthophonie dans les troubles du langage écrit chez l'enfant. Paris
- Boisseau, P. (2015). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris, France : Retz.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Caët, S. (2019). Former les étudiants en orthophonie à la constitution de corpus : pourquoi ? Comment ? *Corpus*. Repéré à : <http://journals.openedition.org/corpus/4258>
- Canut, E., & Vertalier, M. (2008). Des données représentatives... De quoi, en acquisition du langage? Constitution de données à observer et objectifs d'analyse. *Verbum*, 30, (4), 150-154.
- Canut, E., Espinosa, N., & Vertalier, M. (2013). Corpus et prise de conscience des processus interactionnels d'apprentissage du langage pour repenser les pratiques enseignantes en maternelle. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, (68-69), 69-93. <https://doi.org/10.4000/linx.1489>
- Canut, E., Masson, C. & Leroy-Collombel, M. (2018). *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage. De la recherche en acquisition à l'intervention des professionnels*. Paris, France : Hachette éducation.
- Clark, E. V., & Chouinard, M. M. (2000). Énoncés enfantins et reformulations adultes dans l'acquisition du langage. *Langages*, 34(140), 9-23. <https://doi.org/10.3406/lgge.2000.2388>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Coquet, F. & Witko, A. (2011). Comportements sémiotiques et multicanalité des conduites langagières. *Rééducation Orthophonique*, 246, 105-125.
- Coquet, F. (2012). Multicanalité de l'expression. *Entretiens de Bichat*, 97-114.
- Da Silva, C. (2009). Étayage verbal des orthophonistes en situation de rééducation avec des enfants présentant des troubles spécifiques du développement du langage. *Actes du colloque AcquisiLyon*, Lyon.
- Da Silva, C. (2011). *Formats d'étayage dans des interactions orthophoniste - enfant dysphasique*, ADYLOC, Paris.
- Da Silva - Genest, C. (2014). Les reformulations en situation de rééducation orthophonique. *TRANEL*, 60, 137-148.
- Da Silva, C. (2014). *Étude des processus de rééducation dans le cas des troubles spécifiques du développement du langage*. (Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne nouvelle, Paris III, Paris). Repéré à : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01271358/document>

- Da Silva Genest, C., & Masson, C. (2019). Corpus et pathologies du langage : du recueil à l'analyse de données pour une linguistique clinique et appliquée. *Corpus*, (19). Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/corpus/4374>
- Deldime, R., & Vermeulen, S. (2004). *Le développement psychologique de l'enfant*. De Boeck Supérieur.
- De Weck, G. (1998). Stratégies d'étayage avec des enfants dysphasiques: sont-elles spécifiques? *Tranel : travaux neuchâtelois de linguistique*, 29, 13-28.
- De Weck, G. (2006). Les reprises dans les interactions adulte-enfant : comparaison d'enfants dysphasiques et tout-venant. *La linguistique* 42(2), 115-134. doi : 10.3917/ling.422.0115
- François, F. (1993). *Pratiques de l'oral : Dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Paris: Nathan.
- Haute Autorité de Santé. (2012). *Évaluation et amélioration des pratiques : développement professionnel continu, méthodes et modalités de DPC*. Repéré à : https://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2012-12/liste_methodes_modalites_dpc_decembre_2012.pdf
- Haute Autorité de Santé. (2005). L'évaluation des pratiques professionnelles dans le cadre de l'accréditation des établissements de santé. Repéré à : https://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/guide_epp_juin_2005.pdf
- Hudelot, C. (1993). Du noviciat de l'expert. Étayage, débrayage et cafouillages dans un dialogue adulte-enfant. *Cahiers de Linguistique Sociale*, 23, 51-83.
- Hudelot, C. (1999). Étayage langagier de l'enseignant dans le dialogue maître-élève. Dans M. Gilly, J-P. Roux, & A. Trognon, *Apprendre dans l'interaction: analyse des médiations sémiotiques*. Nancy, France: Presses universitaires de Nancy.
- IDRIX (2013). Veracrypt (1.24) [logiciel utilitaire utilisé pour le chiffrement à la volée]. Repéré à : <https://www.veracrypt.fr>
- Kerlan, M. (2018). Éthique et pratique de soins en orthophonie. L'apport de la formation en éthique. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 61, 13-25.
- Knutsen, D., & Le Bigot, L. (2015). The influence of reference acceptance and reuse on conversational memory traces. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 41(2), 574.
- Lederlé, E. (2003). Un type d'étayage en rééducation orthophonique: émergence et développement de stratégies d'appropriation ou de réappropriation de l'écrit. *Tranel : travaux neuchâtelois de linguistique*, 38/39, 199-216.
- Lederlé, E. (2008). Des modes d'intervention et des pratiques rééducatives en matière de troubles développementaux spécifiques du langage écrit ou dyslexies. Dans T. Rousseau, (Dir), *Les approches thérapeutiques en orthophonie*, 2, 9-66. Isbergues : Ortho Edition.
- Lentin, L. (1975). Première étape de la lecture: apprendre à parler. *Bulletin d'analyse de livres pour enfants*, (43-44), 34.

- Lentin L., Bertin M. & Allain G. (1988). Collection Grenadine. Paris :Fleurus-enfants.
- MacLeod, C. M. (2011). I said, you said: The production effect gets personal. *Psychonomic Bulletin and Review*, 18, 1197-1202. doi:10.3758/s13423-011-0168-8
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk. transcription format and programs* (1). Hove, Angleterre : Psychology Press.
- Martinez-Perez, T., Dor, O. & Maillart, C. (2015). Préciser, argumenter et évaluer les objectifs thérapeutiques pour améliorer la prise en charge orthophonique. *Rééducation Orthophonique*, 261, 63-89.
- Moreau, M.-L., & Richelle, M. (1982). *L'acquisition du langage* (5^e éd., 1997). Bruxelles: Mardaga.
- Morgenstern, A. (2016). Pratiques langagières et comportements du patient en milieu familial : apport des méthodes ethnographiques multimodales pour la recherche en médecine. *Ethics, Medicine and Public Health*, 2(4), 641-649. doi : 10.1016/j.jemep.2016.09.006
- Morgenstern, A., & Parisse, C. (2012). The Paris Corpus. *Journal of French language studies*, 22(1), 7-12.
- Piaget, J. (1967). *La construction du réel chez l'enfant* (6^e éd.). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Porquier, R. & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris, France : Didier.
- Règlement (UE) 2016/679 du Parlement européen et du Conseil du 27 avril 2016 relatif à la protection des personnes physiques à l'égard du traitement des données à caractère personnel et à la libre circulation de ces données. Repéré à : <https://www.cnil.fr/fr/reglement-europeen-protection-donnees>
- Robo, P. (2002). L'analyse des pratiques professionnelles : éclairages. *Le nouvel éducateur*, 136, 28-34.
- Rodi, M. (2011). *Interactions logopédiste – enfant : comment se construisent des échanges potentiellement acquisitionnels ?* (These de doctorat, Université de Neuchâtel, Suisse)
- Rodi, M (2014). Les reprises dans les interactions logopédiste – enfant. Une alternance entre "offres" et "saisies". *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 60, 149-160.
- Rondal, J.A., & Seron, X. (1999). *Troubles du langage: bases diagnostiques et rééducation*. Bruxelles: Mardaga.
- Saxton, M. (1997). The contrast theory of negative input. *Journal of child language*, 24(1), 139-161.
- Schön, D. (1993), *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Logiques.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

- Sylvestre, A., Cronk, C., St-Cyr Tribble, D., & Payette, H. (2002). Vers un modèle écologique de l'intervention orthophonique auprès des enfants. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 26(4), 180-196.
- Tardif, J. (1998). *Pour un enseignement stratégique: L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Logiques.
- Ters, F., Reichenbach, D., Mayer, G., & Mayer, G. (1970). *L'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française*. Neuchâtel : H. Messeiller
- Tran T.M. & Bécavin A.-S. (2001). Evaluer l'expression orale : réflexion sur la pratique orthophonique. *Glossa*, 78, 22-33.
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Veneziano, E. (1987). L'adaptation verbale: mères et enfants. Dans J. Gérard (2d.) *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer* (p. 95-119). Neuchâtel, Suisse: Delachaux & Niestlé.
- Viollet, P. (2013). *Construire la compétence par l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris, France: De Boeck.
- Vygotski, L. S., Sève, L., Clot, Y., & Sève, F. (2003). *Pensée et langage* (3e éd.). Paris: La Dispute.
- Witko, A. (2010). Corpus et pathologie du langage. Quelle approche en orthophonie-logopédie? *Cahiers de praxématique*, (54-55), 119-144.
- Wittorski, R. (2002). Enjeux, fonctions et effets de l'analyse des pratiques professionnelles. *Documents de Recherche en Médecine Générale*, (59), 23-29.
- Zarifian, P. (2000). Organisations apprenantes et formes de l'expérience. *Actes du colloque Constructivismes : usages et perspectives en éducation*. Genève.

Liste des annexes

Annexe n°1 : Lettre d'information

Annexe n°2 : Formulaire de consentement

Annexe n°3 : Récépissé de déclaration de conformité

Annexe n°4 : Extrait du compte-rendu de bilan orthophonique

Annexe n°5 : Exemples des catégories d'analyse secondaires

Annexe n°6 : Caractéristiques lexicales et phonologiques de T1

Annexe n°7 : Structures des SPA qui permettent d'obtenir une production attendue à T1

Annexe n°8 : Caractéristiques lexicales et phonologiques de T2

Annexe n°9 : Structures des SPA qui permettent d'obtenir une production attendue à T2

Annexe n°10 : Comparaison de l'exposition aux modèles à T1, T2 et T3

Annexe n°11 : Caractéristiques lexicales et phonologiques de T3

Annexe n°12 : Structures des SPA qui permettent d'obtenir une production attendue à T3

ANNEXES

DU MEMOIRE

En vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophoniste

présenté par

Lætitia GANNE

**Les interactions langagières orthophoniste –
enfant dans la prise en soin de l'enfant de 2 à 6 ans**
Une amélioration de l'étayage par l'analyse des pratiques
professionnelles est-elle possible ?

MÉMOIRE dirigé par

Stéphanie CAËT, Maître de conférences en Sciences du Langage, Département d'Orthophonie –
Université de Lille

Ingrid GIBARU, orthophoniste et enseignante, Université de Lille

Lille – 2020

Annexe 1 : Lettre d'information

GANNE Laetitia

Etudiante en 5ème année d'Orthophonie
Département d'Orthophonie
Université de Lille
laetitia.ganne.etu@univ-lille.fr
0602235437

Mme Stéphanie CAËT

Directrice du mémoire
Maître de conférences en
Sciences du Langage
Département
d'Orthophonie
Université de Lille
stephanie.caet@univ-lille.fr

Lille, le 25/10/19
A l'attention de Mme W.

Objet : lettre d'information relative à l'enregistrement audio et/ou vidéo

Madame, Monsieur,

Etudiante en 5ème année dans le Département d'Orthophonie de Lille, je réalise un mémoire de fin d'études encadré par CAËT Stéphanie, enseignant-chercheur en Sciences du Langage au Département d'orthophonie de Lille et GIBARU Ingrid, orthophoniste et enseignante au Département d'orthophonie de Lille. L'objectif de ce mémoire est d'analyser comment l'étudiante s'adapte aux enfants entre 2 et 6 ans en situation de rééducation orthophonique.

L'enregistrement aura lieu pendant une séance d'orthophonie (30 minutes) au cabinet. La tâche à effectuer dépendra de la prise en soin de l'enfant, il pourra s'agir d'un jeu libre ou dirigé. L'interaction entre l'étudiante et l'enfant sera enregistrée (audio et/ou vidéo).

Un partenariat avec le cabinet libéral de Mme D., lieu de stage de l'étudiante, est instauré. La période de réalisation de l'étude se déroulera entre octobre 2019 et juin 2020. Il s'agit d'une participation libre, sans dédommagement, qui peut être interrompue à tout moment, sans justification et sans conséquence pour le sujet.

L'étude portant sur l'ajustement de l'étudiante, l'anonymisation ne sera pas nécessaire. Toutefois, aucune donnée personnelle (nom, coordonnées) ne sera associée aux données recueillies. Les noms seront modifiés si vous le souhaitez. L'étudiante et ses deux directrices auront accès aux enregistrements et ce pendant la durée du mémoire. Vous avez le droit d'accéder, de rectifier et d'effacer vos données personnelles en contactant l'étudiante, Laetitia GANNE, pour effectuer ces démarches.

Vous avez la possibilité de demander les résultats de l'étude en contactant Laetitia GANNE. En effet, la diffusion est envisageable après évaluation du mémoire par le jury de soutenance.

L'accord du représentant légal est nécessaire pour réaliser ses enregistrements. Ainsi je vous prierais de signer les deux exemplaires du formulaire de consentement joints à ce courrier. Vous retournerez un exemplaire à ma maître de stage ou à moi-même et conserverez le second exemplaire.

Je reste disponible si vous avez des questions, par mail, par téléphone ou par le biais d'une rencontre. Vous trouverez mes coordonnées en en-tête de cette lettre.

Veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes meilleures salutations.

GANNE Laetitia

Annexe 2: Formulaire de consentement

Autorisation pour la réalisation, l'utilisation et la diffusion d'un enregistrement vidéo

Je soussigné(e)..... agissant
en qualité de parent ou responsable légal de :
né(e) le.....(date de naissance de l'enfant)
demeurant à :
téléphone :
adresse email :

ai reçu une lettre m'informant des objectifs du mémoire de Laetitia Ganne, étudiante dans le
Département d'Orthophonie de l'Université de Lille. J'ai obtenu des réponses à toutes les questions
que j'ai posées et j'ai disposé d'un temps de réflexion suffisant pour prendre ma décision.

Réalisation de l'enregistrement :

J'accepte que mon enfant participe à un enregistrement vidéo : oui ☐ non ☐

Cet enregistrement est réalisé sous la responsabilité de Stéphanie Caët, enseignant-chercheur en
Sciences du Langage à l'Université de Lille, directrice du mémoire.

Conformément à la loi Informatique et Libertés et au Règlement Général sur la Protection des
Données, j'ai le droit de demander que l'enregistrement me soit transmis (dans le délai de
conservation déterminé par mes choix ci-dessous) et je peux demander l'effacement de
l'enregistrement ou d'une partie de l'enregistrement, sans justification et sans conséquence pour mon
enfant, en écrivant à Stéphanie Caët (stephanie.caet@univ-lille.fr) ou en contactant le Délégué à la
Protection des Données de l'Université de Lille (dpo@univ-lille.fr).

Quels que soient mes choix ci-dessous concernant l'utilisation et la diffusion de l'enregistrement, mon
nom de famille ainsi que celui de mon enfant, sa date de naissance, notre adresse postale, mon adresse
email et mon numéro de téléphone ne seront connus que de Laetitia Ganne et de Stéphanie Caët. Les
utilisateurs de l'enregistrement s'engagent à faire le nécessaire pour sécuriser le stockage de
l'enregistrement sur leurs outils de travail (ordinateurs, disques durs externes chiffrés, etc.) et à utiliser
l'enregistrement dans le respect des personnes enregistrées.

Utilisation de l'enregistrement :

J'accepte que l'enregistrement vidéo soit utilisé par Laetitia Ganne et par Stéphanie Caët, enseignant-chercheur à l'Université et directrice du mémoire, et par Ingrid Gibaru orthophoniste et enseignante à l'Université, co-directrice du mémoire, dans le cadre de ce mémoire . Si je n'autorise pas d'autres usages (voir ci-dessous), elles détruiront l'enregistrement au plus tard un an après la soutenance du mémoire.	non ☐ oui ☐
J'accepte que l'enregistrement soit utilisé pour d'autres travaux de recherche par Stéphanie Caët , enseignant-chercheur à l'Université et directrice du mémoire. Si j'accepte, elle conservera l'enregistrement jusqu'aux 15 ans de mon enfant. A ses 15 ans, elle nous recontactera ¹ pour que mon enfant puisse indiquer s'il accepte ou non que l'enregistrement continue à être utilisé. Si l'enregistrement est utilisé pour d'autres projets de recherche, Stéphanie Caët m'en informera par email et je pourrai m'opposer à ce nouvel usage si je le souhaite.	non ☐ oui ☐
J'accepte que l'enregistrement soit également utilisé par des étudiants stagiaires ou vacataires encadrés par Stéphanie Caët . Les étudiants concernés supprimeront l'enregistrement de leurs outils de travail à la fin de leur stage ou de leur contrat.	non ☐ oui ☐

¹ En cas de changement de coordonnées, je pourrai l'informer par email de mes nouvelles coordonnées.

J'accepte que l'enregistrement soit utilisé pour d'autres travaux de recherche par d'autres chercheurs auxquels Stéphanie Caët transmettrait personnellement l'enregistrement . Si j'accepte, ils conserveront l'enregistrement jusqu'aux 15 ans de mon enfant. A ses 15 ans, Stéphanie Caët nous recontactera ¹ pour que mon enfant puisse indiquer s'il accepte ou non que l'enregistrement continue à être utilisé. Si l'enregistrement est utilisé pour d'autres projets de recherche, Stéphanie Caët m'en informera par email et je pourrai m'opposer à ce nouvel usage si je le souhaite.	non ☐ oui ☐
J'accepte que l'enregistrement soit également utilisé par des étudiants stagiaires ou vacataires encadrés par ces chercheurs . Les étudiants concernés supprimeront l'enregistrement de leurs outils de travail à la fin de leur stage ou de leur contrat.	non ☐ oui ☐

Diffusion de l'enregistrement ou d'extraits de l'enregistrement :

J'accepte que des images extraites de l'enregistrement soient insérées dans le mémoire pour illustrer le texte.	non ☐ oui, et j'accepte que le visage de mon enfant ne soit pas flouté dans la version en accès libre sur Internet du mémoire ☐ oui, mais je souhaite que le visage de mon enfant soit flouté dans la version en accès libre sur Internet du mémoire ☐
J'accepte que des images ou des extraits vidéo soient diffusés dans le cadre de communications scientifiques (orales ou écrites) ou de formations universitaires par les chercheurs désignés dans la partie « utilisation » ci-dessus. Ces documents peuvent être accessibles librement sur Internet.	non ☐ oui, et j'accepte que le visage de mon enfant ne soit pas flouté ☐ oui, mais je souhaite que le visage de mon enfant soit flouté ☐

Concernant l'utilisation du prénom de mon enfant :

- j'accepte que le prénom de mon enfant soit utilisé : oui ☐ non ☐

Je renonce à demander tout dédommagement ou indemnité pour les utilisations qui seront faites de l'enregistrement. Cette autorisation exclut toute exploitation commerciale des données recueillies.

Je suis libre de revenir sur mes choix en contactant Stéphanie Caët ou le Délégué à la Protection des Données de l'Université de Lille et en signant un avenant à cette autorisation.

Fait le à, en deux exemplaires originaux.

Signature, précédée de la mention manuscrite « Lu et approuvé »

Annexe 3: Récépissé de déclaration de conformité

RÉCÉPISSÉ DE DÉCLARATION DE CONFORMITÉ

Délégué à la protection des données (DPO) Jean-Luc TESSIER

Responsable administrative Yasmine GUEMRA

La délivrance de ce récépissé atteste que votre traitement est conforme à la réglementation applicable à la protection des données personnelles. Vous pouvez désormais mettre en œuvre votre traitement dans le strict respect des mesures qui ont été élaborées avec le DPO et qui figurent sur votre déclaration.

Toute modification doit être signalée dans les plus brefs délais: dpo@univ-lille.fr **Responsable du traitement**

Nom : Université de Lille	SIREN : 13 00 23583 00011
Adresse : 42 rue Paul Duez 59000 LILLE	Code NAF : 8542Z Tél. : +33 (0) 3 62 26 90 00

Traitement déclaré

Intitulé : Les interactions langagières orthophoniste-enfant dans la prise en soin de l'enfant de 2 à 6 ans : une amélioration par l'analyse des pratiques professionnelles est-elle possible ?.
Référence Registre DPO : 2019-100
Responsable scientifique/ Chargé de la mise en œuvre : Mmes Stéphanie Caët- Ingrid Gibaru/ Mme Laetitia Ganne

Fait à Lille,

Jean-Luc TESSIER

Le 23 octobre 2019

Délégué à la Protection des Données



Annexe 4: Extrait du compte-rendu de bilan

Le bilan orthophonique décrit une enfant très peu intelligible. Les deux domaines où Lizzie semble avoir des difficultés lors du bilan sont les praxies et la phonologie. En effet, les performances à une épreuve de praxies bucco-faciales témoignent d'une hypotonie bucco-faciale et l'épreuve de répétition de mots de l'ELO révèle :

- Une antériorisation des constrictives /ʃ/ et /ʒ/ en /s/ et /z/
- Une antériorisation des palatales /g/ et /k/ en /d/ et /t/
- Une postériorisation des occlusives /p et /b/ en /k/ et en /g/
- Le phonème /ɲ/ transformé en /j/
- des groupes consonantiques simplifiés (élisions)

Annexe 5: Exemples des catégories secondaires

Exemple 5 – Rire de l'enfant– T1, 28/62

*SLP <beurk de la bave> [<].
%act fait une grimace.
*OBS 0 [=! rit].
*CHI 0 [=! rit].

Exemple 6 – Refus de l'enfant– T1, 5/62

%act CHI retourne une seconde carte
*SLP oh une bêche.
*OBS 0 [=! rit].
*SLP est+ce+qu' on essaye de redire les mots après?
*CHI 0 [=! signe non de la tête].

Exemple 7 – Absence de réaction de l'enfant– T1, 40/62

%act CHI retourne une carte
*SLP hum@i alors comment ça s' appelle ça?

Exemple 8 – Approbation de l'enfant– T1, 32/62

*SLP oh on l' a déjà vue celle+ci!
*CHI oui.

Exemple 9 – L'enfant ne sait pas – T2, 6/70

*SLP là est+ce+que tu connais ce petit animal dans la forêt?
*CHI hm.
%act fait non de la tête.

Annexe 6 : Caractéristiques lexicales et phonologiques des items à T1

Tableau 1. Fréquence lexicale, occurrence et source des items à T1.

Item	Item présent dans le lexique de l'enfant ? Mot produit à la place ?	Nombre de séquences portant sur l'item	Nombre total de tentatives de production de l'item	Item produit au moins 1 fois correctement ?
Bec	Oui	4	4	Oui (3x)
Bleu	Oui	5	5	Oui (2x)
Banc	Oui	2	3	Oui (2 x)
Bave	Oui	2	4	Oui (2x)
Banque	Non (niveau CP)	7	1	Oui (1x)
Bœuf	?	4	1	Oui (1x)
Barque	Non	4	2	Oui (1x)
Benne	Non (niveau CP)	6	2	Non
Bague	Oui	1	1	Non
Bêche	Non (niveau CP, elle dit « pelle »)	4	2	Non
Batte	Non (niveau CP)	1	1	Non
Brun	Non (elle dit « marron »)	3	1	Non
Bar	?	5	1	Non
Blanc	Oui	8	5	Non
Blond	Non (elle dit « jaune »)	4	1	Non
Poubelle	Oui	2	1	Non
Total item = 16	Total oui = 7			Total oui = 13

Tableau 2. Qualité de la réponse de l'enfant en fonction de la structure syllabique des items

Qualité de la réponse	Structure syllabique					Total général
	CCV	CVCVC	CVCC	CV	CVC	
Nb d'items	4	1	1	1	9	16 items
ACAF	2 (15%)	0 (0%)	1 (50%)	2 (66%)	8 (44%)	13 (35%)
ACIF	8 (62%)	1 (100%)	1 (50%)	1 (33%)	8 (44%)	19 (51%)
ICIF	3 (23%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (11%)	5 (14%)
Total général	13	1	2	3	18	37

Annexe 7 : Structures des SPA qui permettent d'obtenir une production attendue à T1

N° SPA	item	Structure de la séquence
27	boeuf	DN – ICIF – RF – ACAF – RF – ANS
28	bave	ANS – ACAF – RF
34	bave	DN-ACIF-RP-ACAF-E+
36	banc	DN-ACIF-RF-ACAF-E+
39	Bec	DN – DN – ANS – ACAF – E+
41	barque	ANS-ACAF-AB
43	batte	ANS-ANS-ACAF-E+
44	Bec	ANS-ACAF-ANS
52	Banc	ANS – ACAF – E+
53	Bleu	DN+EO – ACAF – E+
59	banque	ANS – ANS - RP-ACAF-E+
62	Bec	ANS – RP – ACAF – E+

Note. *DN* : demande de dénomination ; *ACAF* : production attendue ; *ACIF* : production transformée phonologiquement ; *AB* : approbation ; *ANS* : assertion non-sollicitante ; *E+* : évaluation positive ; *ICIF* : production inattendue ; *RF* : reformulation ; *REP* : reprise ; *EO* : ébauche orale ; *NSP* : ne sait pas.

Annexe 8 : Caractéristiques lexicales et phonologiques des items à T2

Tableau 1. Caractéristiques lexicales des items de T2

Item	Appariement avec T1 ? (PM = paire minimale, S=structure syllabique, Ø = pas apparié)	Item présent dans le lexique de l'enfant selon vous ?	Nb de séquences portant sur l'item	Nb total de tentatives de production de l'item	Item produit au moins 1 fois correctement ?
Bras	PM	Oui	5	5	Oui (2x)
Bain	PM	Oui	6	6	Oui (5x)
Bouche	PM	Oui	5	3	Oui (2x)
Botte	PM	Oui	5	5	Oui (3x)
Beurre	PM	Oui	4	2	Oui (2x)
Bus	S	Oui	5	6	Oui (5x)
Bol	S	Oui	6	5	Oui (4x)
Bulle	S	Oui	4	4	Oui (2x)
Ballon	Ø	Oui	5	5	Oui (4x)
Boue	Ø	Oui	6	5	Oui (2x)
Bouée	Ø	Oui	4	5	Oui (4x)
Bille	S	Oui	4	3	Oui (2x)
Bois	Ø	Non	5	4	Oui (3x)
Bambi	Ø	Non	3	4	Oui (4x)
Biche	S	Non	2	1	Oui (1x)
Total item = 15		Total oui = 12			Total oui =15

Tableau 5. Qualité de la réponse de l'enfant en fonction de la structure syllabique des 16 items

Qualité de la réponse	Structure syllabique					Total général
	1 CCV	2 CVCV	2 CVV	2 CV	9 CVC	
ACAF	3	6	6	8	21	42
ACIF	3	1	1		8	13
ICIF			1	1		2
Total général	6	7	8	9	29	59

Annexe 9 : Structures des séquences induisant une réponse attendue à T2

N° SPA	item	Structure de la séquence
1	bouée	DN - ACAF
9	Bus	DN - ACAF
15	bain	DN – ICIF – RF - ACAF
16	bouée	DN – ACIF – RP -ACAF
19	biche	DN – NSP – ANS - ACAF
20	bambi	DN – ANS – ACAF
27	Bol	DN – ACAF
28	ballon	DN – ACAF
29	bambi	DN – ACAF
32	Bille	DN – ACAF
33	Bois	ANS – ACAF
43	Bol	ANS – ACAF
44	Bras	DN – ACAF
45	Bouée	DN – ACAF
46	Bus	DN – ACAF
55	Bus	ACIF – ACIF – RF - ACAF
56	Bouée	DN - ACAF
63	Bol	DN - ACAF
65	Bois	DN – ANS - ACAF
66	Bulles	DN - ACAF
67	bouche	DN - ACAF
69	Bois	DN - ACAF

Note. *DN* : demande de dénomination ; *ACAF* : production attendue ; *ACIF* : production transformée phonologiquement ; *AB* : approbation ; *ANS* : assertion non-sollicitante ; *E+* : évaluation positive ; *ICIF* : production inattendue ; *RF* : reformulation ; *REP* : reprise ; *EO* : ébauche orale ; *NSP* : ne sait pas.

Annexe 10 : Comparaison de l'exposition aux modèles à T1, T2 et T3

Modalités	T1	T2	T3
RP avec modèle sans allongement	2	1	1
RP + allongement ou explosion	4	1	0
RF sans allongement	7	10	14
RF + allongement	13	8	6
REP	0	15	11
REP + allongement	0	2	1
ANS sans allongement	23	15	29
ANS + allongement	27	10	2
EO+ allongement	3	1	1
Total allongements	44	21	10
Totaux	79/108 (73%)	63/94 (67%)	65/103 (63%)

Annexe 11 : Caractéristiques lexicales et phonologiques des items à T3

Tableau 1. Caractéristiques des items de T3

Item	Item déjà présenté à T1 ou T2 ?	Item présent dans le lexique de l'enfant selon vous ?	Structure syllabique	Nb de séquences portant sur l'item	Nb total de tentatives de production de l'item	Item produit au moins 1 fois correctement ?
Bain	Oui	Oui	CV	4	4	Oui (4x)
Bol	Oui	Oui	CVC	5	4	Oui (3x)
Bulle	Oui	Oui	CVC	4	4	Oui (4x)
Brun	Oui	Non	CCV	5	0	Non
Blond	Oui	Non	CCV	5	1	Oui (1x)
Blanc	Oui	Oui	CCV	4	3	Oui (2x)
Bleu	Oui	Oui	CCV	6	5	Oui (2x)
Boit / boire	Oui	Oui	CVV / CVVC	4	4	Oui (3x)
Pain	Non	Oui	CV	6	5	Oui (5x)
poire	Non	Oui	CVVC	4	4	Oui (3x)
Pelle	Non	Oui	CVC	6	6	Oui (6x)
Poule	Non	Oui	CVC	6	6	Oui (3x)
Plein	Non	Non	CCV	5	6	Oui (3x)
Plat	Non	Non	CCV	4	5	Oui (4x)
Pluie / pleut	Non	Oui	CCVV / CCV	4	4	Oui (4x)
prix	non	Non	CCV	6	4	Oui (2x)
Total item = 16		Total oui = 11				Total oui =15

Tableau 2. Qualité de la réponse de l'enfant en fonction de la structure syllabique des 16 items

Qualité de la réponse	Structure syllabique						Total général
	CCVV pluie	CCV	CVV boit	CVVC poire	CV	CVC	
ACAF	3	14		6	9	16	48
ACIF		6	1	1		4	12
ICIF		4					4
Total général	3	24	1	7	9	20	64

Annexe 12 : Structure des séquences induisant une réponse attendue à T3

N° SPA	Item	Structure de la séquence
1	Pain	DN – ACAF – AB
6	Bulle	DN – ACAF – AB
7	Bain	DN – ACAF – E+
8	Plat	DN – NSP – ANS – ACAF
10	Pleut	DN – ACAF – RF
12	Bol	DN – ACAF – REP
20	Pelle	ANS – ACAF – E+
22	Plat	DN – ANS – ACAF – E+
23	Blanc	EO – ACAF – AB – E+
26	Boire	DN – ACAF – REP
29	POIRE	DN – ACAF
30	POIRE	DN – ACAF – E+
32	Pluie	DN – ACAF – REP
33	BLANC	DN – ACAF – RF
35	PRIX	DN – ANS – ACAF
38	Boire	DN – ACAF – RF – E+
40	Plein	ICIF – RF – ANS – ACAF – E+
44	Bulles	DN – ACAF – E+
54	Prix	DN – ANS – ACAF – E+
56	Pain	DN – ACAF
59	Pluie	EO – ACAF – AB
65	Bleu	DN – ACAF – REP
70	Plein	ANS – ACAF – AB – E+
71	Plein	DN – ACAF – RF
72	Plat	ANS – ACIF – RF – ACAF – AB – E+
74	Bain	DN – ACAF – AB – REP
77	Pelle	DN – ACAF – AB

Note. DN : demande de dénomination ; ACAF : production attendue ; ACIF : production transformée phonologiquement ; AB : approbation ; ANS : assertion non-sollicitante ; E+ : évaluation positive ; ICIF : production inattendue ; RF : reformulation ; REP : reprise ; EO : ébauche orale ; NSP : ne sait pas.