HAL open science

Brèves DP4 - Demonext-step Nicole & Fabienne

Guillaume Duboisdindien, Julie Cattini, Georgette Dal

To cite this version:

Guillaume Duboisdindien, Julie Cattini, Georgette Dal. Brèves DP4 - Demonext-step Nicole & Fabienne. [Rapport Technique] BDP4-DEMSTEP-C-001-ANR-17-CE23-0005, Université de Lille. 2022. hal-03740322

HAL Id: hal-03740322

https://hal.science/hal-03740322v1

Submitted on 29 Jul 2022

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

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

Copyright

Brèves DP4

Nicole & Fabienne

DEMONEXT STEP

METHODES PRESENTEES:

1) EXAMEN COMPARATIF DES INTERVENTIONS BASÉES SUR DES DONNÉES PROBANTES ;
2) SÉLECTION DE CIBLES D'INTERVENTIONS ORTHOPHONIQUES EN MORPHOLOGIE [DÉRIVATIONNELLE] DANS LE CADRE D'UN TROUBLE DU LANGAGE ÉCRIT ;
3) SÉLECTION D'APPROCHES REMÉDIATIVES et PÉDAGOGIQUES À DISTANCE EN INTERVENTION INDIRECTE PUIS EN TÉLÉPRATIQUE;
4) UTILISATION DE LA BANQUE DE DONNÉES DÉMONEXT

Nicole & Fabienne : une intervention morphologique pour améliorer les représentations orthographiques des mots

Guillaume Duboisdindien
Université de Lille
Julie Cattini
Orthophoniste, Luxembourg
Georgette Dal
Université de Lille

Résumé

Question Clinique : En complément d'une instruction phonétique systématique, une intervention de type morphologique est-elle recommandée pour une enfant d'âge scolaire en vue d'améliorer les représentations orthographiques des mots ?

Méthode :

1) EXAMEN COMPARATIF DES INTERVENTIONS BASÉES SUR DES DONNÉES PROBANTES
2) SÉLECTION DE CIBLES D'INTERVENTIONS ORTHOPHONIQUES EN MORPHOLOGIE [DÉRIVATIONNELLE] DANS LE CADRE D'UN TROUBLE DU LANGAGE ÉCRIT
3) SÉLECTION D'APPROCHES REMÉDIATIVES et PÉDAGOGIQUES À DISTANCE AVEC FORMATION PARENTALE PUIS TÉLÉPRATIQUE
4) UTILISATION DE LA BANQUE DE DONNÉES DÉMONEXT

Sources: ASHA Practice Portal – Evidence Maps – ERIC - Medline database I Outils: DEMONEXT French morphological database I LEXIQUE.ORG database

Descripteurs/filtres : Treatment, Spelling, Morphological intervention, Indirect approach, Telepractice

Bases théoriques et empiriques incluses :

American Speech Language Hearing Association. (janvier 2018). Disorder of reading and writing. Retrieved from https://www.asha.org/Practice-Portal/Clinical-Topics/Written-Language-Disorders/Intervention-Target-Areas/

Berthiaume, R., Besse, A. S., & Daigle, D. (2010). L'évaluation de la conscience morphologique : proposition d'une typologie des tâches. *Language Awareness*, 19(3), 153-170. https://doi.org/10.1080/09658416.2010.482992

Binamé, F., Danzio, S., & Poncelet, M. (2015). Relative ease in creating detailed orthographic representations contrasted with severe difficulties to maintain them in long-term memory among dyslexic children. *Dyslexia*, 21(4), 361–370. https://doi.org/10.1002/dys.1506

Carlisle, J. F., McBride-Chang, C., Nagy, W., & Nunes, T. (2010). Effects of instruction in morphological awareness on literacy achievement: An integrative review. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 464–487. https://doi.org/10.1080/13682820601171373

Graves, J. (2007). Factors influencing indirect speech and language therapy interventions for adults with learning disabilities: the perceptions of carers and therapists. *International journal of language & communication disorders*, 42(S1), 103-121. https://doi.org/10.1080/13682820601171373

Ehri, L. C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 5–21. https://doi.org/10.1080/10888438.2013.819356

Galuschka & Schulte-Körne (2016). The diagnosis and treatment of reading and/or spelling disorders in children and adolescents. *Deutsches Ärzteblatt International*, 113(16), 279–86. https://doi.org/10.3238/arztebl.2016.0279

Goodwin, A. P., & Ahn, S. (2010). A meta-analysis of morphological interventions: Effects on literacy achievement of children with literacy difficulties. *Annals of Dyslexia*, 60(2), 183–208. https://doi.org/10.1007/s11881-010-0041-x

Law, J., Zeng, B., Lindsay, G., & Beecham, J. (2012). Cost-effectiveness of interventions for children with speech, language and communication needs (SLCN): a review using the Drummond and Jefferson (1996)'Referee's Checklist'. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(1), 1-10. https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00084.x

Lines, P. M. (2001). Homeschooling (ERIC Document Reproduction Service No. ED457539). Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.

McCartney, E., Boyle, J., Ellis, S., Bannatyne, S., & Turnbull, M. (2015). Indirect language therapy for children with persistent language impairment in mainstream primary schools: outcomes from a cohort intervention. *International journal of language & communication disorders*, 1-9. https://doi.org/10.3109/13682820903560302

Stanké, B., Ferlatte, M.-A., & Granger, S. (2016). Apprentissage avec erreurs et sans erreur de l'orthographe lexicale. *La Nouvelle Revue de L'adaptation et de La Scolarisation*, 76, 1–20.

Williams et al. (2017). A synthesis of reading and spelling interventions and their effects on spelling outcomes for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 50(3), 286–297. https://doi.org/10.1177/0022219415619753

! Information aux lecteurs !

Ce document a pour objectif principal d'accompagner l'orthophoniste dans son souhait de développer une intervention morphologique dans une approche raisonnée et étayée à la fois sur le plan clinique et scientifique. **Il ne peut se substituer à une expertise clinique et à la vigilance d'un professionnel de santé quant à la plainte et aux besoins du patient accueilli**. Les appréciations et expertises qui en découlent dépendent de l'interprétation des auteurs et sont dépendantes de la situation clinique scénarisée. Nous encourageons nos lecteurs à consulter nos fiches de synthèse cliniques associées sur le site Demonext. Un correspondant scientifique du projet est disponible en vue en cas de question éventuelle. **Bonne lecture**.

Citation : Duboisdindien, G., Cattini, J., & Dal., G. (2022) Brèves DP4 : Demonext-step Nicole & Fabienne : une intervention morphologique pour améliorer les représentations orthographiques des mots. URL HAL

Correspondance : Guillaume Duboisdindien I ✉ duboisdindien@hotmail.com I Université de Lille – Laboratoire Savoirs Textes Langage - UMR 8163, CNRS (France).

Scenario Clinique

Nicole consulte à 9 ans 5 mois pour un bilan orthophonique auprès de Fabienne dans le cadre de difficultés en lecture et en orthographe. Les tests normés ont permis d'objectiver un écart significatif des performances avec un échantillon représentatif des élèves de CM1.

Les marqueurs pathologiques relevés sont :

- Une automatisation de l'identification du mot écrit limitée au niveau des mots irréguliers ;

- Un lexique orthographique en production pauvre ;

- Des erreurs de segmentation atypiques en contexte de phrase ; exemples : *il narive* pas (n'arrive), *l'arrêt serve* (la réserve) indienne.

À l'issue de l'évaluation initiale, même si un décalage a pu être objectivé concernant les compétences orthographiques de Nicole par rapport à son niveau scolaire, le caractère de leur persistance et de leur durabilité restait à définir.

Un ensemble de facteurs de protection jouent en faveur de Nicole dans ses apprentissages. Lors de l'entretien d'anamnèse avec la patiente puis avec les parents, Fabienne a pu relever :

- Un discours riche et élaboré ainsi qu'un niveau de vocabulaire légèrement au-dessus de la norme de son âge (avec cependant quelques représentations phonologiques erronées ; exemple « sirKl » pour cirque) ;

- D'excellentes capacités relationnelles ;

- Une connaissance réelle de ses limites ;

- Une connaissance réelle de ses besoins avec un objectif professionnel qui l'étaye dans ses réflexions ;

- Un excellent niveau en mathématiques ;

- Un sens de l'organisation et de mise en œuvre de ses besoins ;

- Un bon niveau socio-économique ;

- Une sécurité relationnelle parentale et une attention constante pour la qualité de vie de Nicole.

Nicole est passionnée par la pâtisserie. Elle a déjà réalisé des recherches sur les écoles qu'elles pourraient intégrer (sud de la France et Belgique). Elle envisage également de faire un cursus en chocolaterie. Son rêve est d'obtenir un jour le titre certifié de Meilleur Ouvrier de France. Elle est très inquiète concernant l'impact de ses difficultés sur ses apprentissages et sa capacité à réaliser son projet professionnel. Lors de l'anamnèse, Nicole exprime sa difficulté à devoir remplacer un mot plus facile à écrire pour un autre ; elle ressent une appréhension importante en situation de lecture à voix haute en classe. La consultation est une démarche personnelle de Nicole et de ses parents car l'équipe pédagogique ne relève aucune plainte. Par ailleurs, malgré un fort investissement parental, il n'est pas possible pour eux de conduire leur fille en séance plus d'une fois par semaine. Il a donc été convenu avec Fabienne de commencer par une séance de 45 minutes par semaine et d'évaluer, à la fin du trimestre, si ce dosage est suffisant pour la thérapie proposée.

Nicole a très bien réagi à une première session de séances proposant une instruction phonétique systématique, comme recommandé dans la littérature (Galuschka & Schulte-Körne, 2016 ; Williams et al., 2017). Au regard de la plainte principale de Nicole et de ses excellents résultats en instruction phonétique, la question s'est posée quant aux meilleurs principes et moyens d'intervention à adopter pour améliorer les représentations orthographiques des mots **ce qui permettrait de les mobiliser aussi bien en situation de production que de réception**. Suite à son expérience et aux connaissances scientifiques accumulées avec Hakim, Fabienne sait qu'une intervention morphologique pourrait être pertinente pour accompagner Nicole.

Question Clinique

Fabienne a utilisé une question PICO pour générer sa question clinique. Une structure PICO

permet de mettre en lumière les informations clés à incorporer dans la question clinique, particulièrement : le Patient (ou Problématique, noté P) ; l'Intervention (notée I) ; la Comparaison (notée C) optionnelle avec une autre intervention ; les attentes cliniques (désignées sous le terme *outcome* et notées O) que le praticien/l'enseignant peut espérer (pour en savoir plus en anglais : Dollaghan, 2007 ; Gillam & Gillam, 2006 ; Johnson, 2006 ; pour en savoir plus en français : Martinez-Perez et al., 2015). Pour la question de Fabienne, les informations pertinentes sont :

P : Une enfant d'âge scolaire présentant un trouble de l'orthographe.

I : Une intervention morphologique.

C : /

O : Améliorer les représentations orthographiques des mots.

À partir de ce format structuré, Fabienne a créé la question suivante : « ***En complément d'une instruction phonétique systématique, une intervention de type morphologique est-elle recommandée pour une enfant d'âge scolaire en vue d'améliorer les représentations orthographiques des mots ?*** »

Recherche de données externes

Peu à l'aise avec l'utilisation des bases de données bibliographiques, Fabienne décide de chercher des données externes sur les *Evidence Maps* de l'ASHA. À la suite d'un webinaire sur la méthodologie de recherche, elle avait en effet noté l'existence de cet outil qui référence des revues systématiques sur des thématiques prédéfinies, tout en fournissant une évaluation de leur qualité méthodologique.

Pour faciliter sa recherche, Fabienne sélectionne les filtres *Treatment* et *Spelling*. S'étant rendu compte que l'ajout de filtres supplémentaires engendre beaucoup de pertes, elle opte pour une recherche simple et prend le temps de balayer visuellement les titres et les descriptions. Cette démarche lui permet de sélectionner deux revues s'intéressant aux études d'intervention visant à améliorer l'orthographe (Galuschka & Schulte-Körne, 2016 ; Williams et al., 2017) et une revue évaluant plus spécifiquement les effets des instructions morphologiques sur les compétences orthographiques (Goodwin & Anh, 2010).

La lecture des articles permet à Fabienne de compléter sa bibliographie avec une revue sur les instructions morphologiques (Carlisle et al., 2010) ainsi qu'un avis d'expert sur le développement des représentations orthographiques (Ehri, 2014).

Récapitulatif des données externes

Pour la morphologie : Sur le portail en ligne de l'ASHA, Fabienne constate que les cibles de travail recommandées en lecture requièrent de :

- ✓ Développer la capacité d'utiliser des mots racines pour comprendre le sens des formes dérivées et générer des formes orthographiques correctes
- ✓ Améliorer la conscience morphologique (incluant une compréhension de la façon dont les affixes dérivationnels contribuent à construire du sens)
- ✓ Développer la capacité de déchiffrer des mots morphologiquement complexes

Les cibles de travail recommandées en écriture reposent la nécessité de :

- ✓ Améliorer la compréhension des aspects phonologiques et morphologiques des orthographes régulières et irrégulières en tenant compte des sons et des syllabes
- ✓ Améliorer de la connaissance des représentations orthographiques

La revue systématique de Galuschka & Schulte-Körne (2016) indique que les compétences en orthographe sont améliorées par l'utilisation d'une instruction phonétique systématique (i.e. enseignement des associations phonèmes-graphèmes), des exercices analysant les sons, les syllabes et les morphèmes et l'entrainement de

procédures pour acquérir et généraliser les régularités orthographiques.

En 2017, Williams et ses collaborateurs ont étudié l'efficacité des interventions en orthographe et en lecture sur les résultats en orthographe pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage. Les résultats ont démontré des effets positifs lorsque les élèves sont évalués sur les mots enseignés. Cependant, Fabienne garde en tête qu'il y a encore de nombreuses lacunes dans ce domaine de recherche. Seules deux études ont évalué un éventuel transfert des connaissances. Celles-ci proposent une instruction phonétique systématique. Dans ce contexte, les résultats restent cliniquement limités par manque de données significatives et invitent à la prudence en mesurant par exemple les effets de l'intervention de manière régulière et objective.

Concernant plus spécifiquement l'instruction morphologique, deux revues de la littérature ont été publiées en 2010.
La méta-analyse menée par Goodwin & Ahn (2010) suggère que les interventions morphologiques pourraient améliorer les performances en lecture, orthographe et vocabulaire pour les élèves en difficultés. Elles seraient plus efficaces lorsqu'elles seraient combinées à une autre instruction. Les auteurs concluent cependant que l'intervention morphologique améliore modérément les résultats orthographiques, montrant que l'enseignement aux élèves des règles morphologiques liées à l'orthographe peut les aider à appliquer ces règles dans leur travail et peut-être même reconnaître les relations morphologiques au sein de l'orthographe. Carlisle et al. (2010) conclue également que l'intervention sur la structure morphologique des mots (en anglais) serait bénéfique à partir du moment où l'apprentissage des bases orthographiques sont maitrisées. Toutefois, selon les auteurs, les études réalisées ne seraient pas assez détaillées et robustes pour fournir des recommandations de bonnes pratiques.

Afin de compléter ses lectures, Fabienne consulte un article écrit par Ehri en (2014) suggérant des éléments de preuve pour les points suivants :

- ✓ Proposer la lecture d'un mot inconnu ou méconnu à haute voix permet une meilleure utilisation de ce mot, un meilleur rappel de sa définition et une meilleure connaissance de son orthographe ;
- ✓ Il est conseillé de travailler sur des mots partageant les mêmes similarités orthographiques.

L'étude canadienne de Berthiaume et al. (2010) fait ressortir qu'il n'existe pas, dans la littérature du domaine, d'uniformité par rapport à l'utilisation des tâches utilisées pour évaluer la conscience morphologique. Même s'il s'agit du domaine de l'évaluation, Fabienne a plusieurs fois constaté dans ses lectures qu'une mauvaise utilisation des terminologies dans le domaine de l'intervention orthophonique ou de la pédagogie entrave fortement le dialogue interprofessionnel (enseignants et orthophonistes parlent de la même chose sans toujours utiliser les mêmes termes) et l'accès à des données médicales pertinentes via des mots clés. La recension de Berthiaume et al. (2010) permet à Fabienne d'utiliser une typologie de 10 catégories de tâches de conscience morphologique recensées en fonction de l'opération mentale qu'elles sollicitent mais aussi des objectifs qui leur sont associés, des conditions cliniques qui les caractérisent, des principaux effets recherchés (âge, niveau de lecture…) et du type de matériel relié à l'utilisation de ces tâches. Fabienne va donc veiller à employer une terminologie opérationnelle et spécifique pour sa pratique dans le domaine de la morphologie.

Pour les problématiques de conduite en séance :

Forte de ces données, Fabienne souhaite proposer une alternative intéressante aux parents de Nicole, qui ne peuvent conduire leur fille plus d'une fois par semaine en séance. Dans sa recherche, Fabienne a donc ajouté des

lectures sur les domaines de 1) l'intervention indirecte et 2) de la télé-orthophonie.

Les approches indirectes de l'intervention notamment en langage oral visent à optimiser l'environnement de communication et d'apprentissage dans la famille, souvent en formant directement les parents à l'interaction parent-enfant. Pour le cas de l'intervention indirecte en langage écrit, Fabienne ne relève pas de données. Elle consacre son temps à l'étude de Law et ses collaborateurs (2019), qui se focalise sur les interventions indirectes auprès des parents d'enfants atteints de Trouble Développemental du Langage et encourage fortement cette stratégie de soin. En effet, malgré un profil clinique différent de celui de Nicole, Fabienne retient que les recommandations transversales à garder à l'esprit avec ce genre d'approche et qui ont le potentiel d'être transférées en langage écrit sont les suivantes :

- L'intervention indirecte renforce à la fois les apprentissages vus en séance mais aussi la relation thérapeutique et les liens intra-familiaux ;

- La diversité de membres de la famille impliqués dans les interventions est une indication très prometteuse du partage des rôles communément associés à la famille contemporaine ;

- Pourtant, le nombre d'approches d'intervention spécifiques identifiées par les auteurs est relativement faible par rapport au nombre de répondants.

Cette lacune incite Fabienne à la prudence : il convient d'être explicite sur le type d'intervention proposée et sur les composants qui vont être mobilisés (modalité d'administration, étayages, intensité, contextes, adaptations, formations parentales préalables, supports d'échanges etc.) si elle souhaite impliquer les parents dans une intervention à la maison.

Les approches orthophoniques en télépratique permettent de maintenir et de développer des interventions à distance. Le patient peut ainsi bénéficier d'un soin depuis chez lui et l'orthophoniste s'assure de la continuité du soin sans interruption et sans que cela ne requiert de déplacements réguliers. Fabienne a visité le site de l'OAC (Orthophonie et Audiologie Canada), qui propose un guide des bonnes pratiques pour se lancer en télépratique et qui fournit également des ressources intéressantes.

Décision clinique

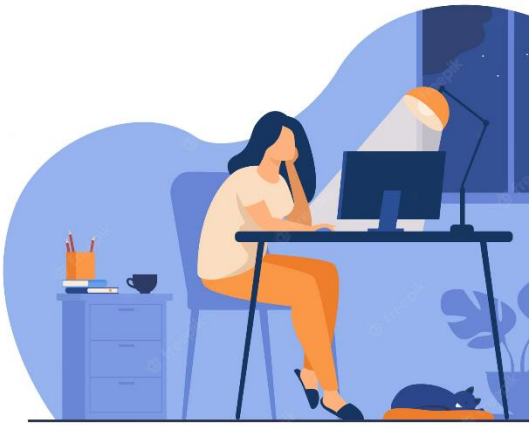
Après une concertation entre Fabienne, Nicole et ses parents, il a été décidé que les activités nécessitant une conversion phonémographémique systématique seraient poursuivies à la maison en intervention indirecte plutôt qu'en télépratique. Nicole et son père se sont engagés à préparer les mots de la dictée de l'école ainsi que six mots par semaine comportant une difficulté orthographique spécifique avec l'outil pédagogique construit en séance par Fabienne et Nicole. La maman et la grand-mère de Nicole participeront également à ces sessions mais de manière plus ponctuelle et en se servant des séquences vidéo préalablement enregistrées par Fabienne et le père de Nicole. Au regard des données récoltées dans la littérature, il est conjointement décidé d'entreprendre une instruction morphologique lors de la séance hebdomadaire de 45 minutes. Les bonnes compétences langagières et cognitives de Nicole suggèrent une possibilité de transfert entre les mots envisagés en séance et des mots partageant des similarités sur le plan morphologique.

Forte de son expertise acquise avec Hakim, Fabienne décide de proposer trois listes de mots sous dictée à Nicole en tout début d'intervention :

- Liste 1 : 6 séries de 6 mots comprenant le même préfixe ou suffixe ;
- Liste 2 : 6 séries de 6 mots partageant un même préfixe ou suffixe qu'un mot de la mesure 1 (liste 1) ;
- Liste 3 : mots qui ne mettent en jeu ni le même préfixe ni le même suffixe Ces mêmes listes ont été proposées à intervalles réguliers et ont permis de mesurer l'effet de

l'intervention en conscience morphologique une fois celle-ci débutée. Fabienne avait bien en tête les recommandations du Mooc « L'EBP au service du patient » concernant l'évaluation.

-



Protocole d'intervention pour Nicole

Fabienne a développé le protocole d'intervention suivant :

Protocole de l'intervention

Objectifs	
À court terme	- Améliorer la conversion phonémo-graphémique sans étayage
À moyen terme	- Améliorer la qualité des représentations orthographiques de sortie
À long terme	- Améliorer la production écrite
Cibles	Mots ayant des similarités orthographiques et morphologiques
Ingrédients actifs	
Principes	- Regrouper les mots par similarité - Fournir une instruction explicite concernant les régularités graphotactiques et les règles orthographiques - Faciliter le mapping orthographique via la présentation des représentations phonologiques, articulatoires, kinesthésiques, orthographiques, morphologiques et sémantiques - Favoriser l'apprentissage sans erreur - Fournir un feed-back immédiat - Adapter l'étayage fourni
Moyens	Progression : - Pour les mots cibles : ✓ Recherche de la similarité orthographique des mots de chaque cycle ✓ Transcription des mots avec ou sans le tableau ✓ Identification de la racine et des affixes du mot ✓ Création d'une définition « friendly » ✓ Découverte de mots de la même famille (sans transcrire les mots de la mesure 2) ✓ Mise en lien entre les représentations morphologiques, orthographiques et sémantiques ✓ Closure ou invention de phrases - De manière transversale : ✓ Analyse et lecture de mots morphologiquement complexes

	✓ Travail par analogie pour déduire des règles orthographiques en lien avec la morphologie dérivationnelle ✓ Hypothèse sur le sens des mots ou de l'effet sémantique de l'affixation par analogie
Dosage	Durée de la séance : 45 minutes
	Fréquence : 1 à 2x/semaine
Intervenant	Orthophoniste

Préparation des listes de mots dérivés

Fabienne a décidé de proposer six mots comprenant une affixation-cible lors de chaque cycle d'intervention. Chaque cycle d'intervention correspond à une série de six mots de la Liste 1 mettant a priori en jeu la même affixation. Pour rappel, la première liste contiendra des mots travaillés en séance, la seconde liste contiendra des mots non travaillés en séance appariés à un mot de la liste 1 au niveau morphologique et la dernière liste sera une mesure contrôle.

Le choix des affixes a été réalisé en tenant compte des difficultés orthographiques, du niveau scolaire, des possibilités de généralisation et du niveau sémantique. Les affixes choisis sont : *en-* ; *trans-* ; *-aire* ; *-et* ; *-ière* ; *-trice*. Une fois les affixes sélectionnés, Fabienne a créé ses 3 listes en s'aidant de la base de données lexicales *Demonext* pour la sélection des mots (excepté pour le suffixe *trans-*) et *Lexique.org* pour contrôler la fréquence. Afin de s'assurer que les listes de mots sont comparables entre elles, Fabienne sélectionne les mots de Liste 1 et 2 en contrôlant leur fréquence dans les manuels scolaires, la difficulté orthographique, leur longueur et leur complexité morphologique.

Focus du morphologue et recommandations cliniques : Tenir compte de la complexité morphologique consiste notamment à identifier que certaines listes, mêmes si elles sont équilibrées en termes de fréquence, peuvent contenir des mots morphologiquement complexes. En distinguant entre mot simple et mot complexe, on analyse les unités lexicales en morphèmes : très schématiquement, un mot simple est constitué d'un seul morphème lexical, un mot complexe construit est constitué de plusieurs morphèmes, un mot complexe non construit est constitué d'au moins un morphème, combiné à un autre élément. En d'autres termes, la complexité ne renvoie pas au fait que le mot serait compliqué à traiter ou à proposer mais qu'il s'agit d'un mot construit. Par exemple *chaton* est complexe ; *chat* est simple.

Il faut garder en tête que les formes dérivées employées sont en effet à considérer comme une variable en soi. Aussi, il est conseillé pour l'administrateur : pédagogue ou orthophoniste, de veiller aux contraintes linguistiques propres à la langue française et en se référant aux compétences développementales du patient. Cette considération oblige l'orthophoniste ou le pédagogue à changer ses habitudes quant à l'usage des dictionnaires. Ainsi que nous avons pu le constater dans notre questionnaire destiné aux orthophonistes professionnels, il y a une réelle tendance à utiliser le dictionnaire comme ressource pour créer des listes et/ou obtenir des définitions/des constructions etc.

Les limites du dictionnaire : qu'est-ce qu'un mot « qui existe » ?

On a tendance à penser qu'un mot « qui existe » est un mot qui figure dans le dictionnaire. Les choses sont cependant loin d'être aussi simples…

Tout d'abord, « le » dictionnaire est une abstraction, qu'aucun ouvrage qu'on appelle *dictionnaire* n'atteint. On sait en effet qu'il existe sur le marché (sous format papier ou sous format électronique) un nombre très important de dictionnaires, ayant chacun une visée différente, en termes de cible (public auquel il est destiné) ou d'objet (dictionnaires de langue générale ou dictionnaires de spécialité). Il peut aussi s'agir de dictionnaires monolingues ou plurilingues, de dictionnaires comportant peu d'entrées ou au contraire beaucoup d'entrées, etc. Avant de décréter qu'un mot n'est pas dans « le » dictionnaire, idéalement, il faudrait avoir consulté l'ensemble des dictionnaires sur le marché, ce qui n'est pas possible.

Ensuite, la présence dans « le » dictionnaire est le résultat d'une sélection réalisée par les concepteurs du dictionnaire concerné, qui dépend de beaucoup de facteurs : public, de nouveau, auquel il s'adresse, objet, ligne éditoriale de l'ouvrage, mais aussi (et surtout) corpus dépouillé pour effectuer cette sélection. Il ne faut en effet pas oublier que le dictionnaire n'est pas une fin en soi, et que ce n'est pas le dictionnaire qui fait le mot, mais que ce sont les mots qui font les dictionnaires… En ce sens, on peut donc considérer que les mots n'attendent pas leur entrée dans les dictionnaires pour exister.

Pour aller un peu plus loin sur le sujet du bon usage des dictionnaires et de leurs limites :

Dal G. & Namer F. (2012), « Faut-il brûler les dictionnaires ? Où comment les ressources numériques ont révolutionné les recherches en morphologie », *in* F. Neveu, V. Muni Toke, P. Blumenthal, T. Klingler, P. Ligas, S. Prévost & S. Teston-Bonnard éds, *Actes en ligne du 3e Congrès Mondial de Linguistique Française, Lyon, 4-7 juillet 2012*, pp. 1261-1276.

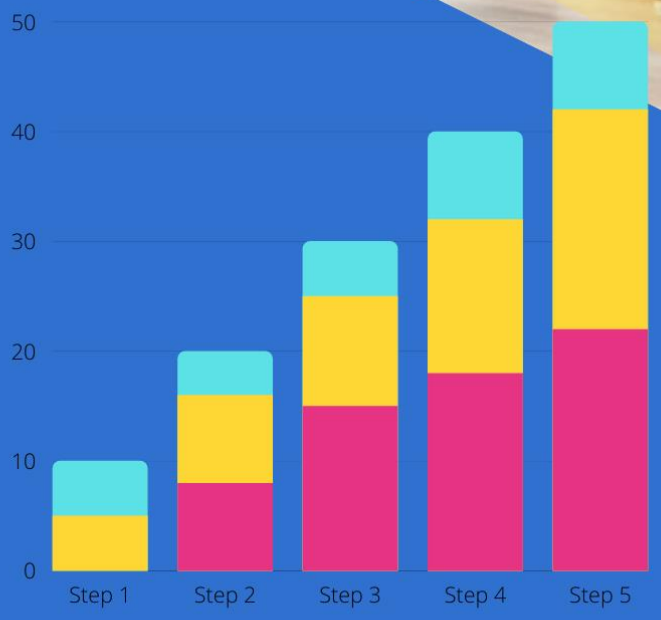
Ici, les mots sélectionnés par Fabienne pour la mesure contrôle ne contiennent aucun des affixes travaillés mais sont des mots dérivés avec une fréquence et un niveau de difficulté orthographique comparables.

Pour voir les procédures de sélection et les manipulations dans les bases de données, **des capsules tutoriels** sont disponibles en ligne ICI.

Cycle	Liste 1	Liste 2	Liste contrôle
en-	encercler	enjamber	affaire
	entasser	embellir	allaiter
	emprisonner	empoisonner	assourdissante
	enflammer	encadrer	athlétisme
	embarquer	enrouler	avertissement
	emmerder	embêter	baleineau
trans-	transcrire	transpirer	brancard
	transmettre	transplanter	chevaucher
	transpiration	transpercer	comtesse
	transatlantique	transversale	cyclope
	transformable	transparent	démangeaison
	transhumance	transporteur	déshabiller
-aire	rectangulaire	documentaire	écuyère
	supplémentaire	circulaire	escroquerie
	élémentaire	imaginaire	européen

	horaire	hebdomadaire	exquise
	questionnaire	lampadaire	hallucination
	alimentaire	triangulaire	herbier
-et	simplet	garçonnet	hideux
	mulet	cornet	horriblement
	moulinet	ballet	immobilité
	fumet	jardinet	klaxon
	bâtonnet	boulet	malfaisant
	muret	tonnelet	malhonnête
-ière	Meurtrière	rizière	Mannequin
	Fourmilière	pépinière	métamorphoser
	Baleinière	bétonnière	Pittoresque
	Taupinière	bannière	Querelle
	Chatière	théière	quotidiennement
	Souricière	soupière	Souriceau
-trice	Opératrice	inspectrice	Substance
	Présentatrice	dessinatrice	Succession
	Conductrice	interlocutrice	Vantard
	Imitatrice	admiratrice	Vendange
	Calculatrice	créatrice	Ventriloque
	Narratrice	spectatrice	Vociférer

Fabienne décide de proposer les 3 listes de mots en dictée tous les 2 mois. Il a été décidé que la passation de cette tâche de dictée serait réalisée à domicile pour ne pas prendre du temps en séance. Des consignes précises ont été fournies à la famille afin de veiller à la standardisation de la passation (e.g. randomisation des items ; dicter à distance pour ne pas voir les transcriptions de Nicole ; morceler la tâche en 3 temps sur la même journée).



SCÉNARIO DE SÉANCES-TYPES

- Des canevas d'apprentissage progressif;
- Des illustrations, consignes et activités ciblées séance initiale, séance intermédiaire, séance de restitution;
- Des données probantes complémentaires.

Scenario de séances-types avec Nicole

Canevas d'un apprentissage progressif de l'affixe-cible.

1. Exposition à des mots affixés relevant d'une même règle
2. Détection, identification et formulation de la règle morphologique de construction des mots
3. Formulation d'une définition (i.e. sémantisation) :
   a. Trouver la base
   b. Réfléchir au sens de la base
   c. Trouver le(s) préfixe(s) et/ou le(s) affixes et définir le rôle sémantique de la préfixation et/ou de la suffixation
   d. Si nécessaire, modifier la définition jusqu'à ce qu'elle soit plus claire ou plus logique pour l'enfant

Illustration de la première séance – introduction d'un nouvel affixe :

Stratégies, consignes et progressions pour une séance d'introduction à une nouvelle affixation : noms en *-trice*.

1. Exposition à la règle commune

Pendant cette étape, Fabienne va exposer Nicole à 6 mots d'un cycle de la **liste 1** dont le point commun est de réunir des noms se terminant par *-trice*.

Rappel : Les mots qui « *se terminent* » par *-trice* sont des noms féminins de formation dite savante. La forme au masculin se termine par *-teur*.

Consigne préalable (exemple) :

« Regarde Nicole, on va lire ensemble tous ces mots que je pose ici » (pose les étiquettes des mots de la liste 1 devant la patiente par exemple)

Étayages et matériel : utilisation d'étiquettes des mots écrits liste 1 + accentuation prosodique sur l'affixe-cible en les lisant ensemble.

Consigne pour continuer (exemple) :

« Qu'est-ce qui est pareil dans chacun de ces mots ? (Pointe éventuellement deux ou trois étiquettes) Oui ! tout à fait tu as trouvé ! tous les mots finissent par -ice. Regarde encore, j'ai l'impression qu'il y a d'autres lettres auxquelles il faudrait penser ? Oui ! voilà ! il y a aussi le T et le R tous les mots finissent en -trice.»

Consigne renforçatrice (exemple) :

« Est-ce que tu connais dans ta tête un autre mot qui se finirait par -trice ? Oui ! une factrice ! ça marche très bien. C'est une femme employée par les services postaux qui collecte et distribue le courrier aux gens. Une dessinatrice ! ça marche très bien aussi Nicole ! Bravo !»

2. Détection, identification et formulation de la règle morphologique de construction des mots

Consigne préalable (exemple) :

« Okay ! Maintenant que tu as trouvé ce qui était pareil dans chacun de ces mots, est-ce que tu pourrais trouver le morceau du mot sur lequel nous allons travailler ».

Consigne renforçatrice éventuelle (exemple) :

« Tiens, nous pouvons essayer avec calcula-trice*. À quel endroit retrouve-t-on le morceau qui nous intéresse ? (L'enfant pointe et verbalise sa réponse) oui ! c'est bien ce morceau-là* -trice *qui nous intéresse ».*

Consigne pour continuer (exemple) :

« Est-ce que tu peux dire chaque son de ce morceau -trice qui nous intéresse aujourd'hui ?».

Étayages : Commencer par donner un lot de jetons pour permettre au patient de dénombrer chaque son pendant qu'il segmente en gardant une étiquette exemplaire sous ses yeux. Aider le patient à segmenter à voix haute et poser un jeton après l'autre.

Consigne pour continuer (exemple) :

« Tu t'en es très bien sortie ! Est-ce que tu penses qu'il y a un ou des pièges dans ce mot ? À quel endroit tu penses que ton cerveau pourrait faire une erreur en l'écrivant ? » « oui ! le /s/ est un peu difficile tu as raison. On va essayer de réécrire ce morceau avec les lettres pour t'aider à mémoriser une première fois »

Étayages : Faire transcrire l'enfant pendant qu'il segmente, cette fois, sans une étiquette exemplaire sous ses yeux. Aider le patient à segmenter à voix haute et poser une transcrire un son après l'autre.

Consigne pour continuer (exemple) :

« On va passer le doigt sur le C pour se rappeler cette lettre et la ranger soigneusement dans la bibliothèque de sa tête. Maintenant que nous avons trouvé le morceau pareil dans notre liste et que nous l'avons fabriqué, on va essayer de savoir ce qu'il peut vouloir dire. »

3. Formulation d'une définition (i.e. sémantisation) :
   a. Trouver la base

Consigne préalable (exemple) :

« Tout à l'heure, tu as trouvé le morceau qui était pareil que les autres dans le mot calculatrice. Quel est l'autre morceau de ce mot s'il te plaît ? … calcula…comme dans calculer … »

   b. Réfléchir au sens de la b

« Tu sais bien à quoi sert une calculatrice ! oui c'est ça, c'est un appareil qui sert à calculer. Est-ce que tu pourrais me couper le mot narratrice et en enlevant -trice, me dire ce que veut dire l'autre morceau de ce mot s'il te plaît ? … narra … oui ça sonne comme dans narration. Cela vient de narrer, c'est raconter ! »

Exposition à un mot pseudo-affixé, ici *plantatrice* : ***« Nicole, je te laisse me lire cette étiquette s'il te plaît…qu'est-ce que ça pourrait vouloir dire ? » « Oui ! c'est peut être une femme qui plante ou une machine qui plante…c'est bizarre hein oui ? Je te rassure, c'est un mot qu'on n'utilise pas mais qu'on pourrait utiliser. ** Focus du morphologue : Exemple retrouvé sur la Toile (personne) :***

« Isabelle Huppert joue une plantatrice *de café en pleine brousse africaine qui voit son business mis en danger par des rebelles" "// machine : « ardwe Tarière pour perceuse plantatrice à bulbe spiralé en forme de bulbe 8 x 25 cm »*

Focus sur l'activité de réflexion sur le sens de la base (Berthiaume et al., 2010) : Les objectifs liés à cette activité sont de solliciter les connaissances morphologiques liées à l'interprétation du sens de mots dérivés, d'explorer la relation entre l'orthographe de mots morphologiquement complexes et les connaissances à propos des morphèmes, d'évaluer la connaissance et la conscience des règles morphologiques relatives au sens des affixes et de vérifier la quantité de mots morphologiquement complexes que des enfants d'un certain âge développemental peuvent définir et utiliser en contexte phrastique.

Cette activité peut être présentée à travers différentes modalités : 1) sur la base d'un mot dérivé inclus dans une phrase, le patient doit trouver la définition qui s'y rapporte ; 2) on expose le patient à un mot dérivé et il doit choisir parmi différentes réponses, la définition qui s'y rapporte ; 3) on expose le patient à un pseudo-mot respectant en tout point les règles morphologiques avec l'association légale ou illégale de bases dérivées et on demande d'émettre une hypothèse de définition ; 4) de manière plus directe, on propose au patient de définir un mot dérivé spontanément – en cas d'impossibilité, l'orthophoniste propose en seconde instance une liste de définitions parmi lesquelles se trouve la bonne que le patient devra choisir.

c. Trouver les autres -*trice* et ajouter leur sens à celui de la base

Nicole et Fabienne énumèrent chacun des mots de la liste 1 comprenant le suffixe -*trice* et vont réfléchir au sens de chacun d'eux et au sens de la base.

d. Si nécessaire, modifier la définition jusqu'à ce qu'elle soit plus claire ou plus logique

« Du coup avec tout ce qu'on vient de discuter, qu'est-ce qu'on pourrait dire de notre morceau en -trice ? Qu'est-ce qu'il pourrait bien vouloir dire ? »

Réponse attendue : « quelqu'une qui réalise une activité ou quelque chose qui sert à réaliser une activité »

Dans ce contexte, Fabienne doit pouvoir obtenir la liste d'informations sémantiques et morphologiques suivante :

1. C'est un mot plutôt pour les filles/les femmes [calculatrice brouille la donne à cet égard] / C'est un mot féminin
2. Son mot garçon/homme c'est -teur / Au masculin il se dit et s'écrit -teur
3. Ce morceau qu'on appelle suffixe permet de parler d'un métier, d'une profession
4. Il peut parler d'une occupation, une activité même pour une machine
5. Je n'oublie pas que le C est une « lettre piège » qui se prononce [s] ici

Fabienne va répertorier ce nouvel apprentissage au sein d'un *tableau d'ancrage* dont l'objectif est d'apporter un soutien cognitif à Nicole en activant des schémas morphologiques antérieurement étudiés. Pour cela, Fabienne s'inspire des recommandations et des visuels proposés par Hendrix et al. (2017) en page 60 de leur avis d'experts (consulter le Focus sur l'intérêt des tableaux d'ancrage en morphologie dérivationnelle).

Illustration d'une Séance intermédiaire – activités de manipulation de l'affixe :

1. Jugement d'intrus : comparaison des mots affixés et des mots pseudo-affixés
2. Production par analogie de mots et/ou construction de mots comprenant l'affixe-cible
3. Complétion de phrases

1. Jugement d'intrus : comparaison des mots affixés et des mots pseudo-affixés

Consigne (exemple) :

« Nous avons travaillé très fort sur le morceau -trice depuis ces 3 dernières semaines. Nous allons reprendre les mots en -trice et faire des petits jeux de devinette sur l'ordinateur. Est-ce que tu pourrais me dire où se trouve l'intrus entre ces 3 mots sur le diaporama ? »

Exemple d'items : Cantatrice – Pétrisse – Opératrice

« Pétrisse ! C'est ça ! bravo »

(Autre cas avec en- pour aider) « Est-ce que tu pourrais me dire où se trouve l'intrus entre ces 3 mots en sur le diaporama ? »

Exemple d'items : Ennemi – Enjambe – Enrage

« Ennemi ! C'est ça ! bravo »

(! attention ! Les mots en -trice sont tous analysables comme suffixés dans la langue française. Avec cet exemple, il faut garder en tête que certains mots dérivés peuvent être difficiles à mobiliser dans certaines activités comme celles du jugement d'intrus. Cela nécessitera donc de passer par des formes phonologiques proches par exemple pour travailler des mécanismes de morphophonologie à l'écrit. Inversement, les mots en en- *comportent des formes dérivées et des formes non affixées. Exemple :* ennemi *versus* enrage*).*

Focus sur l'activité de jugement d'intrus (Berthiaume et al., 2010) : Cette activité permet à l'orthophoniste de déterminer si le patient peut discerner deux mots affixés et un mot non affixé dans une collection d'items travaillés préalablement.

Chaque collection est constituée de 2-3 mots affixés, formés d'un préfixe ou d'un suffixe et d'une base porteuse de sens, et parfois d'un mot pseudo-affixé qui comporte une séquence de lettres rappelant un affixe, mais qui fait partie intégrante du mot.

2. Production par analogie de mots et/ou construction de mots comprenant l'affixe-cible

Consigne (exemple) :

Fabienne pose un grand jeton rouge et dit à haute voix la première occurrence : *narrer*, puis dit à haute voix la deuxième occurrence : *narratrice* (en posant un grand jeton jaune). *« À toi, Nicole !*

Maintenant, je dis opérer *(pose le grand jeton rouge), tu dis : … (réponse* opératrice*). Très bien !»*

Focus sur l'activité de production par analogie de mots comprenant l'affixe-cible (Berthiaume et al., 2010) : Cette activité consiste à présenter en première instance une paire de mots : un mot-cible et sa forme dérivée, pour ensuite présenter en seconde instance, un autre mot-cible en s'attendant à ce que le patient produise la forme dérivée.

Dans la littérature, cette tâche est le plus souvent présentée oralement avec 1) le principe actif de spécificité (i.e. pour enseigner une habileté, fournir des instructions et de la pratique par rapport à cette habileté spécifique et non sur les habiletés ou les prérequis qui y sont liés) et 2) étayage via un support visuel (e.g. marionnettes, jetons, pique-pirate) pour que le patient établisse un rapport de relation entre des occurrences différentes préalablement soumises à comparaison.

3. Complétion ou création de phrases

Consignes (exemple) :

Fabienne demande à Nicole de choisir le bon mot affixé en *-trice* en contexte de phrase lacunaire pour la première moitié de la liste par exemple, puis Nicole doit créer ses propres phrases pour la deuxième moitié. Sur le diaporama, l'image d'une calculatrice utilisée par un ours qui fait des courses : *l'ours s'aide de la …. Pour faire son addition.*

Focus sur l'activité de complétion ou de création de phrases : Cette activité consiste à présenter une phrase lacunaire au patient dans laquelle il manquerait un des mots avec affixe-cible de la liste travaillée ou encore de demander au patient de produire une phrase incluant un des mots de la liste travaillée.

Dans la littérature (recommandations ASHA ; Ehri, 2014), il est conseillé de proposer ce type d'activité à l'oral et/ou à l'écrit afin de 1) stabiliser l'apprentissage des mots travaillés en les impliquant dans 2) un contexte syntaxique et sémantique. Un étayage via un support visuel (e.g. images illustratives, vidéos) est tout à fait possible.

Séances de révision cumulative (2 affixes et plus) :

1. Catégorisation de mots affixés familiers et/ou non familiers
2. Mise en correspondance de mots affixés familiers et/ou non familiers avec une définition ou une phrase à compléter ou une formulation d'une définition *patient-friendly*
3. Segmentation de mots affixés comprenant l'affixe-cible et un second affixe (si possible selon affixe travaillé)
4. Jugement de relation de mots affixés familiers et/ou non familiers avec 1 mot ou plus
5. Jugement d'intrus : comparaison des **mots affixés familiers et/ou non familiers avec des** mots pseudo-affixés

Focus sur l'intérêt des séances de révision : Les séances de révision cumulative (répétitive) ont pour principal objectif de fixer les apprentissages exposés préalablement et de faciliter leur récupération en mémoire. Il est recommandé de proposer des séances avec des activités, des principes d'intervention et étayages, déjà mobilisés avec le patient afin de de renforcer l'apprentissage. Dans cet exemple, Fabienne et Nicole travailleront sur *-trice* et *en-*.

1. Catégorisation de mots affixés familiers et/ou non familiers

Dans cette activité, Fabienne demande à Nicole de catégoriser des mots affixés de la Liste 1 pour les affixes cibles en *-trice* et en *en-* (familiers) et des mots affixés non familiers. ! attention ! Fabienne ne doit pas inclure des mots affixés de la liste 2 (mesure de transfert du mécanisme) comme des non-familiers. ! attention ! cette stratégie de révision cumulative est dépendante de l'existence de mots affixés proches de l'affixe-cible. Il ne sera donc pas toujours possible de proposer cette stratégie.
Pour ce faire, Fabienne utilise des boîtes-monstres qui ont la gueule ouverte et Nicole doit nourrir les monstres avec la bonne catégorie « ce que j'ai vu » versus « ce que je n'ai pas vu » (variante avec une pêche aux mots, avec des transferts sur un diaporama).

2. Mise en correspondance de mots affixés familiers et/ou non familiers avec une définition ou une phrase à compléter

Dans cette activité, Fabienne confronte Nicole aux mots affixés-cibles travaillés en Liste 1 et à leur définition respective. Dans l'idéal, Fabienne aura créé une définition patient-friendly, c'est-à-dire correspondant au niveau lexical, explicatif de Nicole. Pour *autrice* par exemple « c'est la dame qui écrit des livres ou qui crée des œuvres artistiques ou des conceptions scientifiques ». Nicole doit associer la bonne définition au bon mot. Autre variante, Nicole doit créer sa propre définition. Pour ce faire, Fabienne utilise des étiquettes de définitions et de mots affixés que Nicole doit associer. Les étiquettes sont matérialisées ou encore sur support informatisé.

3. Segmentation de mots affixés comprenant l'affixe-cible et un second affixe

Fabienne va proposer à Nicole de distinguer des mots de la liste 1 avec une autre liste de mots affixés. Il peut être intéressant de proposer déjà la liste 1 d'un nouvel affixe-cible qui va être travaillé dans la prochaine séance d'introduction à un nouvel affixe. L'activité qui sera réalisée peut être celle de *1. Catégorisation de mots affixés familiers et/ou non familiers*

4. Jugement par analogie de mots affixés familiers et/ou non familiers avec 1 mot ou plus

Même principe que pour l'activité 2. *Production par analogie de mots et/ou construction de mots comprenant l'affixe-cible*, citée plus haut. En complément, Fabienne propose à Nicole de faire des analogies avec des mots affixés familiers et d'autres non familiers. Comme toujours, Fabienne veille à ne pas utiliser des mots de la liste 2 (mesure de transfert).

5. Jugement d'intrus : comparaison des **mots affixés familiers et/ou non familiers avec des** mots pseudo-affixés

Même principe que pour l'activité 1. *Jugement d'intrus*, citée plus haut. En complément, Fabienne propose à Nicole de faire des activités de jugement avec des mots affixés familiers et d'autres non familiers. Comme toujours, Fabienne veille à ne pas utiliser des mots de la liste 2 (mesure de transfert).

Evaluation qualitative

Nicole et sa maman réalisent la passation de l'évaluation pré-post à domicile et les transcriptions sont fournies à Fabienne afin qu'elle analyse les productions et encode les résultats sur un graphique. Le délai entre chaque passation est d'environ deux mois. La situation est adaptée au regard des vacances scolaires, pendant lesquelles Nicole est généralement absente, et de l'avancée dans le protocole. Fabienne tente de proposer une nouvelle évaluation dès lors que deux ou trois cycles d'intervention ont été clôturés. La période des vacances d'été a été employée afin de réaliser une nouvelle ligne de base pour évaluer le maintien des performances de Nicole après un arrêt de 2 mois dans l'intervention.

Mise à jour du protocole d'intervention et Décision clinique

Au cours de son intervention en 2019, la situation sanitaire liée à la pandémie à la covid-19 a obligé Fabienne à modifier ses modalités de consultations auprès de Nicole. Afin de conseiller au mieux Nicole et ses parents, Fabienne a étudié des alternatives possibles à l'impossibilité de l'accompagner au cabinet.

Au cours de ses lectures précédentes (Pilier EBP *données externes*) et au regard de la situation (Pilier EBP *environnement*, modèle EBP de Satterfield et al., 2009), il est très vite apparu trois voies possibles entre : 1) suspendre les séances jusqu'à ce que la situation permette de reprendre au cabinet, 2) réaliser des protocoles d'intervention indirecte et 3) réaliser des séances en télé-orthophonie.

Analyse réflexive sur la modalité de l'intervention		
Modalité	☑ Bénéfices ou Avantages	☒ Risques ou Limites
1. Suspension des séances jusqu'à nouvel ordre	**Selon Santé Publique France :** (Données de l'époque) La circulation du SARS-CoV-2 s'accélère chaque jour sur l'ensemble du territoire français et dans le monde ; Le risque de contamination est maximal (état d'urgence) ; Les personnes considérées comme vulnérables ne sont pas toutes répertoriées pour l'heure ; Méconnaissance pour l'heure sur ses variants, son fonctionnement quant à sa contamination, ses conséquences sur la durée et sur certaines mesures de prévention complémentaires ; Méconnaissance de l'adhésion du public sur les mesures de prévention ; La distanciation sociale (et ses moyens pour y contribuer : école à la maison, télétravail, outils numériques) est LA MESURE à privilégier.	**Selon l'Organisme Mondial de la Santé :** (Données de l'époque) Méconnaissance de la durée de la pandémie ; Dans le domaine de l'orthophonie : Pas de données sur le risque d'arrêt d'un soin orthophonique ; Cependant, **selon Daniel (2006) :** Une mauvaise lecture / écriture est associée à un risque plus élevé de décrochage scolaire ; **Selon Alexander-Passe (2015) ; Carroll (2006) ; Maughan (2003) ; McArthur (2016) :** Des problématiques d'accès au langage écrit augmente le risque d'anxiété, de dépression, à une mauvaise image de soi, à l'automutilation et au suicide ; **Selon l'OMS, dans le domaine de l'apprentissage scolaire :** Risque pressenti de décrochage scolaire ; Risque pressenti d'une augmentation des inégalités d'accès aux soins, aux outils numériques et aux apprentissages selon le contexte familial ; Risque pressenti d'anxiété scolaire voire de dépression infantile ; **Selon Lines, 2001 :** Il existe peu de recherches sur les résultats des enfants qui font l'école à la maison. La plupart des études portent sur des choix parentaux délibérés. La situation actuelle (covid-19) est unique en son genre ;

		Les enfants scolarisés à la maison obtiennent des résultats supérieurs ou égaux à leur niveau scolaire.
2. Intervention indirecte	Selon Law et al. (2019) (données transversales issues des approches pour le langage oral) : Optimise l'environnement d'apprentissage dans la famille ; L'orthophoniste ou le pédagogue doit privilégier la formation directe des parents à l'interaction parent-enfant ; Renforce à la fois les apprentissages vus en séance mais aussi la relation thérapeutique et les liens intra-familiaux ; La diversité de membres de la famille impliqués dans les interventions est une indication très prometteuse du partage des rôles communément associé à la famille contemporaine. Selon Law et al. (2011) : L'intervention indirecte allège les coûts des soins et des frais de déplacement ; Cependant nécessité de plus de transparence dans les études sur ce sujet.	Peu de données pour le langage écrit. Selon Graves (2010) : (troubles d'apprentissage de l'écrit chez l'adulte) : La mise en œuvre d'interventions orthophoniques indirectes auprès de personnes souffrant de troubles de l'apprentissage est une activité complexe qui exige des compétences spécialisées de la part des orthophonistes ; Les résultats suggèrent que celles-ci devraient inclure une expertise en matière de collaboration professionnelle et de compétences relationnelles, ainsi que des méthodes et des stratégies de formation ; Une recherche-action est nécessaire pour tester la validité des résultats et documenter leur impact sur les interventions indirectes dans la pratique quotidienne ; Des recherches supplémentaires sont nécessaires sur l'efficacité de la modélisation ou de la démonstration comme technique de formation avec les soignants. Selon Law et al. (2019) : Le nombre d'approches d'intervention spécifiques identifiées par les auteurs est relativement faible par rapport au nombre de répondants de l'étude.

		Selon McCartney et al. (2015) : (pour le langage oral) L'approche indirecte revêt des risques délétères pour l'évolution du patient, s'il n'y a pas d'adhésion de la part de la famille ou des proches ; Il est recommandé que l'orthophoniste ou un pédagogue suive de près les stratégies et questionnements des familles (intervention semi-dirigée à favoriser).
3. Intervention par télé-pratique	**Selon le site de l'OAC** (Orthophonie et Audiologie Canada) qui propose un guide des bonnes pratiques pour se lancer en télépratique et fournit également des ressources intéressantes. Permet de maintenir et développer des interventions à distance ; L'orthophoniste s'assure de la continuité du soin sans interruption ou sans le problème d'avoir à se déplacer régulièrement ; Favorise la collaboration interprofessionnel (enseignants, cliniciens, professionnels actions sociales). Mise à disposition de ressources gratuites sur la télépratique par l'Association Scientifique et Ethique des Logopèdes Francophones ici	L'orthophoniste doit avoir les compétences nécessaires pour utiliser l'équipement ou dispose de l'aide technique nécessaire ; Prix du matériel (égalité d'accès coût) ; Égalité d'accès entre générations ; S'assurer que le matériel fonctionne et qu'il est calibré (s'il y a lieu) ; Sécurité sur internet / risques de fraudes ou d'accès à des contenus illicites ou pouvant heurter la sensibilité des mineurs (accompagnement nécessaire).

Informations Auteurs

Guillaume Duboisdindien est orthophoniste et chercheur à l'Université de Lille dans le domaine des pathologies du langage et de la communication. Il collabore depuis avril 2020 en tant que chercheur post-doctorant au projet Demonext.

Julie Cattini est logopède/orthophoniste au Luxembourg. Elle participe régulièrement à des collaborations chercheurs-cliniciens et collabore en tant que clinicienne au projet Demonext.

Georgette Dal est professeure des universités en sciences du langage et mène ses recherches à l'Université de Lille dans le domaine de la morphologie et de la morphologie dérivationnelle spécifiquement. Elle co-pilote depuis sa création le projet Demonext.

Auteur de correspondance : Guillaume Duboisdindien I duboisdindien@hotmail.com

Citation : Duboisdindien, G., Cattini, J., & Dal., G. (2022) Brèves DP4 - Demonext-step Nicole & Fabienne : une intervention morphologique pour améliorer les représentations orthographiques des mots. URL HAL

! Information aux lecteurs !

Ce document a pour objectif principal d'accompagner l'orthophoniste dans son souhait de développer une intervention morphologique dans une approche raisonnée et étayée à la fois sur le plan clinique et scientifique. **Il ne peut se substituer à une expertise clinique et à la vigilance d'un professionnel de santé quant à la plainte et aux besoins du patient accueilli**. Les appréciations et expertises qui en découlent dépendent de l'interprétation des auteurs et sont dépendantes de la situation clinique scénarisée. Nous encourageons nos lecteurs à consulter nos fiches de synthèse cliniques associées sur le site Demonext. Un correspondant scientifique du projet est disponible en vue en cas de question éventuelle. **Bonne lecture**.

Brèves DP4

DEMONEXT STEP

Des méthodes illustrées pas-à-pas pour une intervention de qualité

Duboisdindien, G., Cattini, J., & Dal., G. (2022) Brèves DP4 - Demonext-step Nicole & Fabienne : une intervention morphologique pour améliorer les représentations orthographiques des mots. + URL HAL