

MÉMOIRE

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

Mailys MÉMIN

soutenu publiquement en juin 2019

**Relations enseignants du primaire –
orthophonistes libéraux**
**Point de vue des enseignants, interrogations et connaissance
de la profession**

MÉMOIRE dirigé par

Emmanuelle CANUT, Professeur des Universités en Sciences du Langage, Université de Lille

Perrine GENTILLEAU-LAMBIN, Orthophoniste, CRDTA, Lille

Remerciements

Je tiens à remercier, tout particulièrement, mes directrices de mémoire Emmanuelle Canut et Perrine Gentilleau-Lambin, qui m'ont guidée et conseillée durant ces deux années de préparation.

Je remercie également tous mes proches : ma famille, Kévin, mais aussi mes amis et futurs collègues, qui m'ont encouragée tout au long de ces études, avec un soutien sans faille, et d'autant plus lors de l'élaboration de ce mémoire.

Merci aussi à nos professeurs de l'Institut d'Orthophonie de Lille, qui nous ont conseillés, orientés durant ces cinq années et qui nous ont guidés jusqu'ici.

Enfin, je remercie chaleureusement tous les enseignants ayant répondu à mon questionnaire, ceux ayant accepté de se libérer du temps pour des entretiens, ainsi que l'inspectrice de circonscription Madame L., sans la participation desquels ce travail n'aurait pu voir le jour.

Résumé :

L'enseignant et l'orthophoniste accompagnent chacun l'enfant en difficultés dans ses apprentissages. La Haute Autorité de Santé incite ces professionnels à échanger sur le terrain. Nous souhaitons avec ce mémoire effectuer un état des lieux des partenariats, afin de vérifier si les échanges entre enseignants et orthophonistes se faisaient plus facilement et automatiquement, tout en recensant les difficultés rencontrées par les enseignants, leurs points de vue et leurs attentes. Nous avons recueilli 160 réponses à notre questionnaire, réparties dans cinq régions différentes de France, et nous avons approfondi la réflexion avec neuf entretiens individuels. Nous avons ainsi constaté que les enseignants souhaitent vivement que ce partenariat devienne plus systématique et plus approfondi. Cependant, leur manque de formation quant aux adaptations à mettre en place et leur méconnaissance du métier d'orthophoniste semblent être un frein à cette collaboration. Les questionnaires ont effet mis en avant des interrogations, notamment au sujet du secret professionnel et de l'organisation de la prise en charge. Toutefois, il semblerait que la plupart des enseignants soient satisfaits de cette relation. Par ailleurs, nous ne pouvons que constater qu'aucun moyen supplémentaire n'a été mis en place pour faciliter l'organisation de ces rencontres. Presque dix ans après le dernier état des lieux à ce propos, les améliorations semblent invisibles. Il serait pourtant souhaitable de faciliter ces échanges, afin de permettre aux enfants suivis en orthophonie d'utiliser au mieux leurs capacités, dans le cadre d'une prise en charge globale.

Mots-clés :

Enseignants orthophonistes partenariat évolution attentes

Abstract :

The teacher and the speech therapist each support the child with difficulties in his or her learning. The High Authority of Health encourages these professionals to exchange ideas in the workplace. With this paper, we wanted to carry out an inventory of partnerships in order to check whether exchanges between teachers and speech-language pathologists were easier and more automatic, while identifying the difficulties experienced by teachers, their points of view and their expectations. We collected 160 responses to our questionnaire, spread over five different regions of France, and we explored the issue further with nine individual interviews. We have seen that teachers are keen to see this partnership become more systematic and deeper. However, their lack of training in the adaptations to be implemented and their lack of knowledge of the speech-language pathology profession seem to be a barrier to this collaboration. The questionnaires highlighted questions, particularly about professional secrecy and the organisation of care. However, it would appear that most teachers are satisfied with this relationship. Moreover, we can only observe that no additional resources have been made available to facilitate the organization of these meetings. Almost ten years after the last inventory on this subject, the improvements seem invisible. However, it would be desirable to facilitate these exchanges, in order to enable children undergoing speech therapy to make the best use of their abilities, within the context of comprehensive care.

Keywords :

Teachers speech therapists relationship partnership expectations

Table des matières

Introduction.....	1
Contexte théorique, buts et hypothèses.....	3
1. L'enseignant.....	3
1.1. Les missions.....	3
1.2. Les aides de l'Éducation Nationale.....	4
1.3. Le recours aux orthophonistes.....	5
2. L'orthophoniste.....	5
2.1. Les missions.....	5
2.2. Le secret professionnel.....	6
2.3. L'approche éco-systémique.....	7
3. La relation entre enseignants et orthophonistes.....	8
3.1. L'importance de la collaboration.....	8
3.2. La situation en France.....	9
3.3. Nos voisins francophones.....	9
Méthode.....	12
1. Population.....	12
2. Matériel et procédure.....	12
Résultats.....	13
1. Résultats sur l'ensemble de l'échantillon.....	13
2. Comparaison des résultats de deux régions : Grand Est et PACA.....	19
Discussion.....	22
1. Les biais méthodologiques.....	22
1.1. Le questionnaire.....	22
1.2. Les analyses prévues.....	23
2. Analyse des résultats au regard du contexte théorique.....	23
3. Implications pratiques.....	27
Conclusion.....	30
Bibliographie.....	31
Liste des annexes.....	34
Annexe n°1 : Questionnaire.....	34
Annexe n°2 : Fréquences des réponses au questionnaire sur l'ensemble de l'échantillon.....	34
Annexe n°3 : Fréquences des réponses traitées par région (Grand Est et PACA).....	34
Annexe n°4 : Trame des entretiens semi-dirigés avec les enseignants.....	34
Annexe n°5 : Trame de l'entretien semi-dirigé avec l'inspectrice de circonscription.....	34

Introduction

Depuis plusieurs décennies déjà, le gouvernement s'intéresse à l'échec scolaire et à l'intégration des enfants en difficulté dans notre société. Les politiques du Ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère de la Santé ont pour cela été rapprochées, définissant de nouvelles priorités et des actions nécessitant la collaboration de nombreux professionnels, notamment des orthophonistes et des enseignants, dans le but d'améliorer les offres de prévention, de dépistage et de prise en charge existantes.

Dans son mémoire de fin d'études d'orthophonie, Mougel (2009), établissant un état des lieux des partenariats existants alors, souligne les réticences que peuvent avoir ces différents professionnels à échanger entre eux. En effet, au cours de nos stages, il n'est pas rare d'entendre que la communication orthophoniste-enseignant est compliquée, et que la mise en place d'une collaboration peut s'avérer difficile. Mais cet avis ne fait pas l'unanimité au sein de la profession, certains orthophonistes n'attribuant en effet que des avantages à cette collaboration. Mougel s'est donc penchée, à l'aide d'un questionnaire, sur les différents facteurs qui pourraient expliquer ces difficultés. Il en ressort, selon ses résultats, que les enseignants n'ont pas reçu les informations nécessaires à la compréhension de la démarche des orthophonistes, et inversement, ce qui nuit à l'efficacité des échanges. Par ailleurs, Mougel a pu constater que les professionnels, en particulier les orthophonistes, se méfient de la confusion école – orthophonie, encore bien présente dans les esprits. Elle conclut son mémoire en soulignant « qu'une meilleure définition du cadre de ces échanges, ou encore une formation initiale qui approfondirait les domaines nécessaires » (Mougel, 2009) permettrait une meilleure coordination des démarches et des échanges plus constructifs.

Dans leur mémoire soutenu en juin 2015, Blanchin et François se sont intéressées à la perception des orthophonistes libéraux quant à leurs relations avec les enseignants du primaire. Elles ont dégagé deux profils d'orthophonistes : un profil dit revendicatif « mettant en avant l'importance du respect du territoire de chacun pour maintenir une bonne collaboration » (Blanchin & François, 2015, p. 71), révélant que cette rivalité entre professions est encore bien présente, et un profil conciliant, soulignant davantage l'importance d'une bonne communication dans la collaboration.

Mais qu'en est-il de l'opinion des enseignants en école primaire aujourd'hui ? La situation a-t-elle évolué ?

En effet, ces derniers semblent toujours manifester régulièrement des incompréhensions concernant, notamment, les non-retours de la part des orthophonistes qui suivent leurs élèves en rééducation. Il est aussi parfois difficile de comprendre pourquoi la rééducation est centrée sur un domaine spécifique alors qu'en classe les difficultés semblent différentes.

Il nous a semblé alors intéressant d'explorer les relations actuelles entre enseignants et orthophonistes. Comment se déroulent-elles du point de vue des enseignants ? Les moyens nécessaires ont-ils été mis en place afin de dépasser les réticences dues, à la fois aux idéologies, aux représentations et aux contraintes pratiques ?

A travers notre étude, nous nous intéresserons aux relations entretenues par les orthophonistes et les enseignants, afin de constater si cette collaboration, prônée depuis plusieurs années par les directives ministérielles, est fonctionnelle. Nous essaierons, également, de recenser les difficultés rencontrées du côté des enseignants et les demandes éventuelles qui pourraient aider à améliorer ces relations.

Dans un premier temps, nous présenterons la profession d'enseignant, ses missions, les aides pouvant être mises en place au sein de l'Éducation Nationale pour les élèves en difficultés, et nous essaierons de comprendre à quel moment les enseignants prennent la décision d'orienter vers un orthophoniste. Dans un deuxième temps, nous nous pencherons sur les missions de l'orthophoniste, le cadre légal régissant la profession, et l'approche écosystémique prônée régulièrement dans la littérature. Enfin, nous examinerons pourquoi cette relation enseignant-orthophoniste est importante, quelles sont les contraintes et les difficultés que cela représente en France, et si ces difficultés se retrouvent chez nos voisins européens francophones.

Nous expliquerons ensuite notre démarche expérimentale, c'est-à-dire l'envoi d'un questionnaire aux enseignants du primaire de cinq régions différentes. Puis nous organiserons des entretiens semi-dirigés individuels, afin de pousser plus avant la réflexion concernant cette collaboration entre enseignants du primaire et orthophonistes libéraux.

Enfin, nous exposerons et analyserons les données recueillies auprès de cette population, afin de répondre aux hypothèses que nous avons posées. Nous constaterons que peu de choses ont évolué en dix ans, et que, bien que cette collaboration semble souhaitée du côté des enseignants, celle-ci reste difficile à mettre en place.

Contexte théorique, buts et hypothèses

1. L'enseignant

1.1. Les missions

Un enseignant a pour mission de « mener le plus grand nombre de ses élèves au seuil du degré scolaire suivant » (Joliat, 1999, p.49). En effet, selon l'article L122-1-1 du Code de l'Éducation, la mission des enseignants est de s'assurer que chaque élève acquière un socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Les éléments le constituant ainsi que les modalités de son acquisition sont fixés par décret, et doivent permettre, plus tard, la poursuite d'études, mais aussi préparer à l'exercice de la citoyenneté (Article 122-161 du Code de l'Éducation). La scolarité s'organisant en cycles, des objectifs, des programmes nationaux et des critères d'évaluation sont définis. Ces derniers servent à « mesurer la progression de l'acquisition des compétences et des connaissances de chaque élève » (Article L311-1 du Code de l'Éducation). L'objectif de l'enseignant est donc de permettre à chacun de construire un avenir, personnel ou professionnel, de « créer dans le contexte de la classe, les conditions qui soutiennent l'évolution scolaire et personnelle de ses élèves » (Curonici, Joliat, McCulloch, & Rey, 2007). L'article D321-3 du Code de l'Éducation résume clairement cette idée, précisant la nécessité de prendre en compte « les besoins et les réussites de chaque élève afin de permettre le plein développement de ses potentialités, ainsi que l'objectif de le conduire à l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture » (Article D321-3 du Code de l'Éducation).

De plus, depuis la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école et de la République du 8 juillet 2013, l'accueil des élèves en situation de handicap s'impose désormais comme une mission du personnel éducatif, dans une optique d'inclusion. La situation de handicap résulte des interactions entre les caractéristiques singulières de l'enfant et les contraintes de l'environnement dans lequel il évolue. Les enseignants doivent, de ce fait, placer au premier plan les potentialités de chaque élève. A partir de celles-ci, ils mènent une réflexion sur la manière la plus appropriée d'enseigner à chacun d'eux pour leur permettre d'apprendre et de développer leurs capacités. C'est donc à l'école de s'adapter à l'élève, d'ajuster l'environnement et de mettre en place les dispositifs nécessaires. Cela signifie que la formation des enseignants doit être repensée dans le sens de l'école inclusive, avec une mise en œuvre de réponses adaptatives spécifiques et de collaboration avec d'autres professionnels (Benoit, 2008 ; Ibernou & Berzin, 2016 ; Ministère de l'Éducation Nationale, 2018).

L'école joue donc un rôle essentiel dans l'inclusion de tous les élèves et dans l'adaptation à chacun d'eux pour leur permettre d'avancer dans leurs potentialités. L'évaluation par les enseignants de la progression de l'élève permet de révéler si ce dernier a besoin d'aides spécifiques, mises en place au sein de l'école, et, parfois même en collaboration avec des spécialistes extérieurs, tels que les orthophonistes.

1.2. Les aides de l'Éducation Nationale

Lorsqu'au cours de la scolarité un élève semble présenter un risque de non-maîtrise des connaissances et des compétences indispensables à la fin d'un cycle, des dispositifs d'aides peuvent être mis en place par le directeur de l'école. Ceux-ci prennent parfois la forme d'un Programme Personnalisé de Réussite Éducative (désormais PPRE), en association avec les parents ou le responsable légal de l'élève (Article L311-3-1 du Code de l'Éducation).

Les élèves présentant des difficultés persistantes, un handicap ou un trouble de la santé invalidant, vont pouvoir bénéficier, en plus, d'aides spécialisées. Le RASED, notamment, est un réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficultés qui est mis en place par des psychologues scolaires et des enseignants spécialisés, les maîtres E (aides à dominante pédagogique) et les maîtres G (aides à dominante rééducative), en collaboration avec l'enseignant de la classe dans laquelle l'élève se trouve (Article D321-3 du Code de l'Éducation). Il existe, aussi, des Ulis École (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire), qui sont des classes ayant pour vocation d'accueillir des élèves en situation de handicap, afin de leur permettre de suivre totalement ou partiellement un cursus scolaire ordinaire (« Circulaire n° 2015-129 : Réforme des ULIS », s. d.) au sein de dispositifs adaptés. Ces ULIS reposent chacun sur un projet pédagogique spécifique, permettant ainsi la mise en œuvre des Projets Personnalisés de Scolarisation (PPS par la suite) de chacun des élèves concernés (« Scolarisation des élèves handicapés - Les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) - Éduscol », s. d.). Le PPS est mis en place suite à la sollicitation de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH par la suite). Celui-ci définit le déroulement de la scolarité, à partir des besoins de l'enfant, de ses souhaits ainsi que ceux de sa famille (« Handicap », Ministère de l'Éducation Nationale, 2018, s. d.). Il existe également des dispositifs ne nécessitant pas le recours à la MDPH, comme le Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP par la suite) qui « permet à tout élève présentant des difficultés scolaires durables en raison d'un trouble des apprentissages de bénéficier d'aménagements et d'adaptations de nature pédagogique » (« Scolarisation des élèves en situation de handicap », Ministère de l'Éducation Nationale, 2016, s. d.). Ces adaptations peuvent notamment être la présence d'une Aide à la Vie Scolaire (désormais AVS) ou d'un Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap (désormais AESH) (Le Capitaine, 2016 ; Décret n° 2018-666 du 27 juillet 2018 modifiant le décret n° 2014-724 du 27 juin 2014 relatif aux conditions de recrutement et d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap, 2018).

Enfin, des aides spécialisées peuvent être mises en place par des spécialistes extérieurs à l'école (Article D321-4 du Code de l'Éducation), tels que les orthophonistes. Parfois, des liens se créent avec les CMP (Centres Médico-Psychologiques) ou les CMPP (Centres Médico-Psycho-Pédagogiques), qui sont des centres médicaux. Il existe aussi des Programmes de Réussite Éducative (désormais PRE) et des Dispositifs de Réussite Éducative (désormais DRE), entités gérées cette fois-ci par les municipalités, en lien avec l'Éducation Nationale et avec une équipe pluridisciplinaire, permettant d'élaborer des parcours individualisés pour l'enfant et sa famille dans le cadre du plan de Cohésion Sociale. Dans tous les cas, ces aides peuvent être prévues dans le PPS élaboré pour l'élève.

1.3. Le recours aux orthophonistes

Les difficultés des enfants du primaire sont très variées. Les facteurs sont multiples et ne sont pas toujours clairement définis. Il est donc difficile pour un enseignant de savoir exactement vers quels professionnels orienter l'enfant lorsqu'un problème d'apprentissage apparaît en classe. Néanmoins, si cela persiste, après en avoir discuté avec les parents, le médecin scolaire et le médecin généraliste sont les premiers à être sollicités. Ils vont alors pouvoir déterminer s'il est nécessaire de prescrire un bilan effectué par un spécialiste, et si oui par quel spécialiste : orthophoniste, psychomotricien, psychologue, ergothérapeute, orthoptiste... Parfois un bilan neuropédiatrique ou pédopsychiatrique peut être utile pour compléter celui (ceux) du (des) spécialiste(s) (Chambry, 2017). Bien qu'il y ait différents dispositifs possibles pour les enfants diagnostiqués « dys » (dyslexiques, dysorthographiques, dysgraphiques, dyscalculiques, etc), l'organisation proposée est souvent une scolarité ordinaire, avec en parallèle une rééducation orthophonique, parfois complétée par des aménagements pédagogiques dans le cadre d'un PAP, notamment avec la présence d'une AVS ou d'un AESH.

2. L'orthophoniste

2.1. Les missions

L'orthophoniste, quant à lui, a un rôle de soin. Le *Dictionnaire d'Orthophonie* (2011) le définit d'ailleurs en tant que « professionnel de santé et auxiliaire médical titulaire du Certificat de Capacité d'Orthophoniste [...] chargé de la prévention, du dépistage, de l'évaluation, du diagnostic et du traitement des troubles de la voix, de la parole, du langage oral et écrit dans son expression et sa compréhension, de la communication orale et écrite, et des troubles de la déglutition, chez les personnes tout au long de leur vie » (p. 199). Son statut légal est régi par les lois du 10/07/1964 et du 15/06/1971, ainsi que par différents décrets ayant modifié certains articles au fil du temps. Selon l'article 1^{er} du décret n° 2002-721 du 2 mai 2002 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste, l'orthophonie consiste :

–« à prévenir, à évaluer et à prendre en charge, aussi précocement que possible, par des actes de rééducation constituant un traitement, les troubles de la voix, de l'articulation, de la parole, ainsi que les troubles associés à la compréhension du langage oral et écrit et à son expression ;

–à dispenser l'apprentissage d'autres formes de communication non verbale permettant de compléter ou de suppléer ces fonctions. »

L'orthophoniste établit un bilan sous prescription médicale, comprenant le diagnostic orthophonique, les objectifs de rééducation et le plan de soins, et son compte-rendu, dont l'architecture est formalisée, est communiqué au médecin prescripteur. Le bilan se compose d'épreuves standardisées et étalonnées, permettant d'évaluer les aptitudes chez un individu donné, mais aussi d'une analyse critique basée sur l'observation et les informations recueillies lors de l'anamnèse. L'orthophoniste intervient souvent en relation duelle, lorsque les troubles constatés sont importants et que, de ce fait, les performances du patient sont trop éloignées de la norme. Ces troubles entrent alors dans le domaine de la pathologie. Il est également possible de mettre en place des rééducations de groupes, en associant des patients ayant des

difficultés similaires. Le but de l'orthophoniste étant, dans tous les cas, de faire accéder l'enfant aux apprentissages d'une manière plus sereine, en proposant des adaptations fonctionnelles utilisant les compétences de l'enfant, mais aussi, en parallèle, en reconstruisant l'image qu'il a de lui-même, son estime de soi et sa confiance en soi (Coppeaux & Valverde, 2017). Par ailleurs, cette profession étant intégrée dans le domaine du soin, elle répond à des règles déontologiques.

2.2. Le secret professionnel

L'article L 1110-4 du Code de la Santé Publique déclare que « Toute personne prise en charge par un professionnel, un établissement, un réseau de santé ou tout autre organisme participant à la prévention et aux soins a droit au respect de sa vie privée et du secret des informations la concernant ». Les orthophonistes et les étudiants préparant leur Certificat de Capacité d'Orthophoniste y sont donc soumis, en tant que professionnels du soin (Code de la santé publique - Article L1110-4, s. d.). Ce secret couvre l'ensemble des informations connues par les professionnels de santé sur le patient. Il est cependant possible que deux professionnels de santé échangent des informations relatives à un même patient, afin de coordonner les soins et d'assurer la meilleure prise en charge possible. Seront alors échangées les seules informations strictement nécessaires à la continuité des soins, dans la limite du périmètre des missions des professionnels (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, 2016). Par exemple, lorsqu'une personne est accueillie dans un établissement de santé, elle confie ses informations à l'ensemble de l'équipe, et non à un seul médecin. Cet échange est également faisable avec certaines sous-catégories de professionnels, comme les assistants de service social, les psychologues, les aides médico-psychologiques, les assistants maternels ou familiaux, les éducateurs et aides familiaux, ou encore les membres non-professionnels de santé des équipes médico-sociales. Cependant, le patient doit être averti avant tout échange entre deux praticiens, afin qu'il puisse signifier son opposition s'il le désire (Code de la santé publique - Article L1110-4, s. d.). La trahison du secret, et donc la révélation de ces informations, est punie d'un an d'emprisonnement et de 15 000 euros d'amende (Code pénal - Article 226-13, s. d.), sauf dans les cas suivants :

–si le praticien informe les autorités judiciaires, médicales ou administratives de privations ou de sévices qui auraient été infligés à un mineur, ou à une personne se trouvant dans l'incapacité de se protéger (âge, incapacité physique ou psychique) ;

–si le médecin informe le procureur de la République, avec l'accord du patient, de constatations dans l'exercice de sa profession de caractéristiques lui permettant de présumer de violences. Dans ce cas précis, l'accord du patient n'est pas nécessaire si celui-ci est mineur ou dans l'incapacité de se protéger ;

–si le professionnel de santé ou de l'action sociale informe le préfet du caractère dangereux pour elle-même ou pour autrui d'une personne, et dont il sait qu'elle détient ou a l'intention d'acquérir une arme (Code pénal - Article 226-14, s. d.)

Le Code des Actions Sociales et des Familles stipule, par ailleurs, que les professionnels mettant en œuvre la politique de protection de l'enfance sont autorisées à partager entre elles « des informations à caractère secret afin d'évaluer une situation individuelle, de déterminer et

de mettre en œuvre les actions de protection et d'aide dont les mineurs et leur famille peuvent bénéficier ». Ces échanges doivent rester strictement limités à ce qui est nécessaire à l'accomplissement de cette politique, et l'autorité parentale, ou le tuteur, et l'enfant doivent en être préalablement informés, sauf si cette information se trouve être contraire à l'intérêt de l'enfant (Code de l'action sociale et des familles - Article L226-2-2, s. d.).

Il n'est donc pas stipulé dans la loi qu'un professionnel de santé, en l'occurrence ici un orthophoniste, aurait le droit de partager des informations avec un enseignant concernant l'un de ses élèves pris en charge. Cela semble même constituer, aux regards de ces textes, une violation du secret professionnel. Cependant, si l'on suit le principe de l' Article L 1110-4 du Code de la Santé Publique (s. d.), le partage d'informations effectué dans le cadre d'un échange ayant pour objectif une meilleure prise en charge pourrait être accepté, si les parents/le tuteur et l'enfant en sont informés et ont donné leur accord en signant un document écrit. En effet, si l'on s'accorde sur l'inclusion à l'école, cette collaboration est tout à fait pertinente et s'intègre parfaitement dans l'approche éco-systémique, prônée par de nombreux professionnels de santé dans la littérature (Curonici & al, 2007 ; Rousseau, 2008 ; Cappe & Boujut, 2016 ; Coppeaux & Valerde, 2017).

2.3. L'approche éco-systémique

L'approche éco-systémique consiste en une évaluation écologique et pragmatique, s'appliquant à décrire les effets de la communication sur le comportement, ce qui regroupe les situations de discours, l'usage qui est fait du langage, et non sa forme ou son contenu, et l'ensemble des règles socio-linguistiques connues et utilisées par les individus. Cette approche prend en compte l'ensemble des personnes, systèmes et réseaux, ainsi que leurs interactions, le vécu émotionnel et les attentes. Cappe et Boujut (2016) citent dans leur article les différents systèmes interagissant autour d'un individu, repérés par Pelchat et Lefebvre (2005) : l'ontosystème (capacités innées et acquises de l'individu), le microsystème (environnement physique et interactions qui en découlent), le mésosystème (relation entre les différents microsystèmes dans lesquels l'individu évolue), l'exosystème (structures sociales et de décision auxquelles la personne ne contribue pas directement), le macrosystème (normes, valeurs et idéologies de la culture), et enfin le chronosystème (les différentes étapes de la vie et leurs transitions). Selon Curonici, Joliat, McCulloch et Rey (2007), on doit pouvoir prendre appui sur le contexte au sein duquel la problématique a émergé (par exemple lors d'une prise en charge orthophonique : école, maison, milieu extérieur...), intégrer et questionner les représentations des différents acteurs (le patient, son entourage familial, scolaire) et s'interroger sur les processus relationnels qui sont engagés et présents dans la situation, le but étant d'avoir une vision de la situation dans toute sa globalité, et pas uniquement au sein du cabinet.

La thérapie éco-systémique, par la suite, consiste en une intervention auprès du patient ainsi qu'auprès de son entourage familial et professionnel, afin d'effectuer une guidance, donner des informations et des explications sur les capacités de communication, montrer comment adapter son propre comportement de communication pour que le patient soit en mesure d'utiliser ses capacités (Rousseau, 2008). C'est ce qu'on appelle l'intervention intégrée (McIntyre & Boisvert, 2012) : il faut prendre en considération les apprentissages de l'enfant, mais aussi leurs utilisations dans les différents contextes, comme un tout. L'idée est

d'avoir « une perspective globale permettant de tenir compte des particularités des enfants et de leur famille » (McIntyre & Boisvert, 2012). Cette approche globale de l'enfant permet de faciliter la socialisation, l'autonomie, l'apprentissage et l'insertion, objectifs communs aux enseignants et aux orthophonistes, même si leurs approches sont différentes (Coppeaux & Valverde, 2017). Il faut donc amener les différents acteurs de la situation à s'intéresser aux interactions dysfonctionnelles qui pourraient affecter l'utilisation des ressources et à travailler en synergie (Curonici et al., 2007).

Les recherches évoluant, il apparaît évident que la connaissance de différentes facettes d'un patient est utile pour dresser son profil. Or, c'est impossible sans communication avec les autres acteurs l'entourant. Il semble donc pertinent, lors d'une prise en charge orthophonique, d'associer un travail avec les parents de l'enfant, mais aussi autour du contexte classe, donc avec l'enseignant, pour venir compléter la prise en charge.

3. La relation entre enseignants et orthophonistes

3.1. L'importance de la collaboration

« La mise en relation des différents métiers ouvre un espace d'action potentiel en utilisant les différents mondes sociaux comme celui du soin, de l'école et de la famille » (Thomazet & Merini, 2015). En effet, la politique de l'école inclusive nécessite un changement au niveau de l'école, puisqu'elle doit répondre désormais à des besoins très différents en fonction des élèves. Il paraît alors essentiel d'instituer un partenariat entre les métiers de l'enseignement, de l'accompagnement, de l'éducation et du soin. Or, même si la loi du 11 février 2005 et celle d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de 2013 incitent fortement à cette collaboration, cette dernière reste rare (Blanc, 2011 ; Hocquet, 2012, cités par Thomazet & Merini, 2015, p. 4).

De plus, mettre en relation différents métiers, c'est aller dans le sens de l'approche écosystémique. En effet, si l'on considère le mésosystème d'un patient, on constate que les différents milieux partagent des points de vue différents quant aux réponses à fournir face aux besoins spécifiques de l'élève. C'est pourquoi, il est important que les informations circulent, et pour ce faire, que les professionnels collaborent, reconnaissant chacun les compétences et expertises des autres. L'école inclusive pousse les différents professionnels à réfléchir ensemble, avec leurs points de vue, avis et manières de faire, pour avancer des solutions d'accompagnement complémentaires (Cappe & Boujut, 2016 ; Ibernou & Berzin, 2016). Par exemple, les outils donnés à l'enfant par l'orthophoniste en séance pourront être utilisés immédiatement en contexte, à la maison ou à l'école, si tous les acteurs de l'inclusion ont collaboré à sa mise en place.

Cette relation est également mise en avant au sein des structures de soins. Dans son interview effectuée par Antoine Jenny (2016), Tony Leblond, chef de service d'un établissement médico-social, déclare que, l'important au sein d'une institution, c'est de faire des liens entre les discours. Il a, en effet, instauré un groupe d'analyse des pratiques professionnelles au sein de son service, dans le but de créer des échanges de compétences, de

valoriser les ressources humaines et professionnelles, et de croiser et faire circuler les savoir-faire. Ce qu'il en retient, c'est qu'au sein d'une équipe pluridisciplinaire, il est essentiel de communiquer et de travailler ensemble, mais sans se confondre. Cela permet une ouverture sur d'autres professions, d'autres lectures et recherches, d'autres points de vue, avec l'idée d'un partage du savoir au sein d'une équipe. C'est en travaillant ensemble que la cohérence dans la prise en charge peut s'effectuer, pour le bien des enfants (Leblond & Jenny, 2016). De surcroît, les enfants ont conscience que les adultes communiquent entre eux, ce qui est rassurant. Catherine Coppeaux et Christine Valverde (2017) estiment qu'ainsi, ils se sentent entourés par une équipe qui fait bloc, avec des objectifs communs et cohérents, allant dans la même direction. De ce fait, la confrontation entre les professionnels permet de mieux cerner l'enfant et son environnement et amène à avancer ensemble, « sans rigidité » (Coppeaux & Valverde, 2017).

3.2. La situation en France

Les métiers d'enseignant et d'orthophoniste évoluent dans des mondes sociaux différents. Leurs standards, leurs objectifs mais aussi leurs modes de fonctionnements sont différents. En effet, comme nous avons pu le souligner précédemment, les professionnels du soin sont soumis au secret médical, alors que ceux de l'Éducation Nationale n'ont pas ces règles déontologiques, ce qui peut compliquer la communication d'informations. La manière d'agir sera davantage collective dans la classe, et essentiellement individuelle en cabinet, puisque la remédiation implique parfois une rupture complète avec ce qui est fait en parallèle à l'école. Les approches sont également différentes, les enseignants se centrant sur les aspects pédagogiques, en lien avec le contenu des programmes scolaires, tandis que les orthophonistes posent un regard développemental sur les difficultés du patient. Ces regards différents sur l'enfant et l'hétérogénéité des points de vue font que ces deux professions peuvent avoir des difficultés à communiquer, à se comprendre, et une « concurrence » peut se mettre en place (Thomazet & Merini, 2015). Un échange productif entre les deux professions demanderait des changements de représentations tout en restant ancré dans l'identité de son métier et de ses propres pratiques.

Il existe aussi des difficultés que l'on pourrait qualifier de techniques, dans le sens où cette collaboration demande du temps pour l'organisation de rencontres et pour la mise en place de concertations. Les lois recommandant cette collaboration n'apportent aucune solution aux professionnels, concernant notamment la difficulté à faire coïncider les emplois du temps. En effet, les orthophonistes travaillant généralement jusqu'à 18-19 heures, la recherche d'un temps pour communiquer avec les enseignants est fastidieuse. Il leur faut parfois supprimer des rendez-vous pour se rendre à l'école pour une réunion, de la même façon que l'enseignant doit assurer ces réunions en dehors de son temps de travail. La question de la rémunération se pose alors, puisque actuellement ces moments de concertation ne sont pas rémunérés. C'est souvent, pour les deux professions, du temps à prendre bénévolement, ce qui ne va pas dans le sens de collaborations régulières.

3.3. Nos voisins francophones

Lorsque nous nous intéressons aux recherches déjà réalisées concernant la relation entre orthophonistes et enseignants du primaire, nous trouvons de nombreux articles émanant de Suisse et de Belgique. Les situations d'exercice se trouvant être différentes en fonction des pays, il nous est difficile de nous appuyer entièrement sur les résultats de ces études, mais ils peuvent nous donner des informations. En effet, chez nos voisins francophones, les orthophonistes (logopèdes/logopédistes) ne travaillent pas uniquement en libéral ou en institution, mais peuvent aussi exercer en milieu scolaire, par exemple dans le cadre d'une permanence d'un service médico-pédagogique. C'est généralement dans ce cadre que l'on trouve le plus d'études, car, en effet, les orthophonistes sont en contact régulier avec les enseignants.

De nombreux enseignants expriment un manque de connaissance du métier d'orthophoniste et une impression de « secret » sur ce qui se déroule en séance. Philippe Tremblay (2011) relève deux critiques principales des enseignants : la première, c'est le manque de coordination entre les deux professions. La deuxième, c'est le manque de transparence des orthophonistes dû, notamment, au secret professionnel et au jargon utilisé. Selon Mireille Cifali, il faut connaître le monde de l'autre pour pouvoir être partenaires (2012, citée par Rappaz, 2014, p. 47). Or, d'après Ludivine Rappaz, une bonne collaboration et une bonne communication sont la clé pour comprendre et mesurer la complexité du travail de l'autre, et les enseignants n'ont parfois été que très peu confrontés à cette profession. De surcroît, elle rapporte que les enseignants ressentent le manque d'échanges de la part des orthophonistes comme un manque de confiance.

Cependant, plusieurs auteurs évoquent le fait que lorsque les deux professions se coordonnent, elles partagent des visions différentes et multiples, permettant de créer plus de pistes de travail (Profeta, 2014) et de limiter l'effet Pygmalion. Rosenthal et Jacobson (1968, cités par Profeta, 2014, p. 36) définissent ce dernier comme l'affect provoqué par les idées et opinions des enseignants sur les compétences de l'élève. En effet, Durrant (1995, cité par Profeta, 2014, p. 36) explique que si l'on regarde l'enfant sous l'angle de la pathologie, on focalise uniquement sur ce qui ne va pas et on ne reconnaît plus ses ressources. A l'inverse, si on ne regarde que les points forts, on risque d'oublier les difficultés. Une collaboration est un échange de regards et d'idées, permettant de mettre en lumière ce que l'une ou l'autre des parties n'avait pas forcément pris en compte, ce que Sylvie Profeta (2014) appelle un « recadrage ». Ce dernier nous fait découvrir la situation sous un nouvel angle, ce qui suscite un changement des modes d'action puisque la représentation de la situation a été modifiée par le point de vue de l'autre. Françoise Joliat (1999) lie cette relation à la théorie éco-systémique pour dire qu'ensemble, enseignant et orthophoniste se doivent de changer de regard et « instaurer un climat de collaboration dans lequel ils s'efforcent de passer d'une centration sur l'enfant qui va mal à une vision circulaire, mettant l'accent sur les processus interactionnels » (p. 53), sans chercher à imposer un point de vue. Ludivine Rappaz (2014) confirme également que les cadres de travail de chaque profession « peuvent parfaitement fonctionner ensemble, si nous prenons le temps de nous accorder sur quelques principes » (p. 53).

Au regard de ces réflexions, il a semblé intéressant de se demander si, à l'heure actuelle, en France, ces difficultés dans la mise en place d'une collaboration existent, sous quelles formes et si elles ont évolué ces dernières années. Nous souhaitons pour cela récolter l'opinion des enseignants sur cette question, afin de vérifier si les relations enseignants-orthophonistes sont toujours difficiles à mettre en place, si oui pour quelles raisons, mais aussi pour nous faire une idée de leur connaissance du métier d'orthophoniste. Notre hypothèse de départ étant que cette collaboration reste relativement problématique, mais désirée par les enseignants, une vue d'ensemble permettra de mettre en lumière les incompréhensions qui subsistent de leur côté et de mesurer leurs attentes. Cela permettra également aux orthophonistes de mieux comprendre les problématiques se jouant lors de ces échanges et d'avoir des pistes sur la manière d'interagir avec les enseignants tout en respectant la loi, afin d'agir au mieux pour le patient.

Méthode

1. Population

Notre étude s'adresse aux enseignants d'écoles primaires publiques (de la pré-petite section au CM2) de cinq régions différentes de France : Île-de-France, Auvergne, Rhône-Alpes-Côte-d'Azur (désormais PACA), Grand Est et Hauts-de-France, afin d'avoir une vision plus représentative de l'avis national.

2. Matériel et procédure

Nous souhaitons avoir un aperçu des difficultés rencontrées, en nous appuyant sur quatre thématiques : l'état des lieux des collaborations, la dimension des affects, les représentations et la connaissance du métier d'orthophoniste, et enfin les attentes des enseignants quant à la situation. Nous avons donc élaboré un questionnaire autour de trois questionnements : Les relations enseignants-orthophonistes libéraux sont-elles toujours difficiles à mettre en place ? Qu'est-ce qui pose problème selon les enseignants ? Et quelles seraient les possibilités d'amélioration d'une collaboration ?

Pour ce faire, nous avons distribué les questionnaires lors des conférences de l'une des directrices de ce mémoire, Emmanuelle Canut, dans les cinq régions pré-citées. Nous avons ainsi pu les récupérer à la fin de chacune des interventions. Nous avons laissé le choix aux enseignants de rester anonymes ou non, et avons inséré un encadré où ceux qui le souhaitaient ont pu nous laisser plus d'informations, comme leur école, l'année de début d'exercice, ainsi qu'une adresse mail afin d'être contactés pour participer à la suite de ce projet. Nous avons ensuite analysé les réponses obtenues sur la totalité de notre échantillon, afin d'en comparer les fréquences. Nous avons ensuite recherché les intervalles de confiance afin de vérifier la représentativité par rapport à la France entière. Nous avons également comparé les résultats des régions pour lesquelles nous avons récupéré le plus de questionnaires (Grand Est et PACA), et ce grâce au test du Khi-deux, afin d'estimer si la zone géographique avait un lien avec les réponses données. L'idée générale était de faire ressortir les difficultés rencontrées par les enseignants, leur manière de gérer ces échanges, ce qui leur pose question et leurs attentes quant à cette relation.

Par la suite, nous avons effectué neuf entretiens semi-dirigés, en face à face ou par téléphone, de 30 minutes minimum chacun, afin d'approfondir l'étude et de mieux comprendre les fonctionnements sociaux et psycho-affectifs sous-tendant les réponses au questionnaire. Nous avons réparti ces entretiens de la manière suivante : deux entretiens pour chacune des trois régions où nous avons eu le plus de réponses (Grand Est, PACA, et Hauts-de-France) ; un seul pour les deux régions les moins représentées dans notre échantillon (Auvergne et Île-de-France) ; un entretien avec une des inspectrices de circonscription de Lille (Madame L.).

Concernant la protection des données personnelles, nous avons traité chacune des informations reçues, que ce soit les questionnaires ou les enregistrements, avec un logiciel de cryptage, permettant le respect de l'anonymat de chacun.

Résultats

Nous avons récolté au total 160 questionnaires, répartis sur 5 régions différentes : 1 questionnaire d'Île-de-France, 4 d'Auvergne, 22 des Hauts-de-France, 57 de Provence-Alpes-Côte-d'Azur et 77 de la région Grand Est. Nous avons par la suite effectué 9 entretiens semi-dirigés individuels (désormais ESD). Les résultats ont été regroupés ci-dessous. Leur approfondissement a été effectué que la base des questionnaires et des enregistrements audio des entretiens. Lorsque cela était possible, nous avons calculé l'intervalle de confiance pour les réponses ayant obtenu le plus grand nombre de voix de la part des enseignants, avec un seuil de significativité (α) fixé à 0.05, ceci afin de mieux situer l'opinion nationale de ces professionnels. En effet, ce calcul nous permet d'affirmer que la proportion de personnes ayant cette opinion dans la population totale a 95 % de chance de se trouver dans cet intervalle. L'ensemble de ces analyses a été effectué à l'aide du logiciel JASP.

1. Résultats sur l'ensemble de l'échantillon

Les distributions de la population d'enseignants dans l'ensemble de notre échantillon (cf. Annexe 2) montrent que :

- La majorité des enseignants (97.5%) ont déjà conseillé aux parents d'amener leur enfant chez un orthophoniste.

- La majorité des personnes interrogées (89.4 %) ont déjà eu plusieurs élèves suivis en orthophonie. La prise de contact n'est pas systématique, mais 47.9 % des enseignants interrogés rapportent qu'elle se fait assez régulièrement, de « toujours » à « souvent » (IC95 % [39.6 %, 56.2 %]). Nous avons comparé avec la réponse unique ayant obtenu le plus de voix dans notre échantillon, « parfois », avec 26.4% des réponses (IC95 % [18.1 %, 34.7 %]). Nous pouvons donc en conclure que la majorité des réponses au niveau national se situerait dans le sens de prises de contact assez régulières, et donc que nos résultats sont représentatifs de la population.

- Concernant la prise de contact, nos résultats indiquent qu'elle s'effectue à 51.8% à l'initiative des enseignants, et seulement à 31.0 % à l'initiative des orthophonistes, ce qui nous permet de dire que dans notre échantillon, la majorité des enseignants estime être le plus souvent à l'origine des prises de contact. Cependant, celles-ci n'ont pas toujours les mêmes objectifs. En effet, d'après nos entretiens, certains enseignants cherchent à discuter avec l'orthophoniste pour « mettre du lien, demander quelle est la priorité pour cet enfant » (ESD n°1), avoir des « pistes d'adaptation » (ESD n°2), de travail, des aides. Certains enseignants prennent aussi contact pour « avoir des faits d'améliorations » (ESD n°2) et parfois simplement pour vérifier que l'enfant est bien suivi par un professionnel. « Ça aide à déculpabiliser aussi » (ESD n°6) nous confie un enseignant, expliquant que c'est parfois difficile d'accepter qu'on n'a pas réussi à aider un de ses élèves. Le contact avec l'orthophoniste permet alors de l'expliquer.

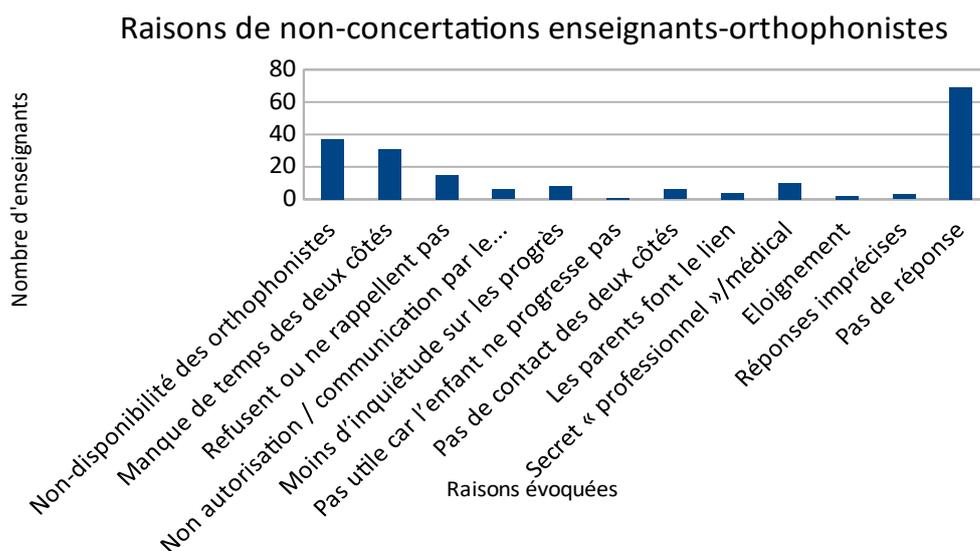
- Lorsque ces échanges interprofessionnels ont eu lieu, la majorité des enseignants avaient des interrogations concernant la prise en charge (68,5 %). En effet, lors de nos entretiens, les enseignants nous ont rapporté vouloir savoir ce qu'ils doivent travailler en

priorité avec l'élève, comment adapter leur organisation pour « ne pas travailler contre l'intérêt de l'enfant » (ESD n°8). Ils cherchent aussi à savoir comment communiquer avec l'enfant, et souhaitent mettre en place des échanges réguliers avec les orthophonistes car les enseignants rapportent être parfois démunis face à certains élèves en difficultés. Cependant, 52.9% des enseignants interrogés estiment n'avoir obtenu que des réponses partielles de la part des orthophonistes (IC95 % [44.3 %, 61.5 %]). Lors des entretiens semi-dirigés n°2 et n°5, les enseignants nous confient n'avoir que très rarement des informations sur les progrès de l'enfant, voire même sur les adaptations qu'ils pourraient mettre en place. « On a souvent des résultats juste quantitatifs, mais qui n'expliquent pas comment aider outre mesure » (ESD n°2). Certains enseignants estiment également que ce manque d'informations vient du fait que « le jargon utilisé par les orthophonistes [les] laisse un petit peu cois » (ESD n°7). Ainsi, l'interprétation des écrits qui peuvent leur parvenir est compliquée pour eux.

- 69.9 % des enseignants interrogés se disent satisfaits de cette relation avec les orthophonistes (IC95 % [61.5 %, 78.3 %]), ce qui est représentatif du fait que la majorité des enseignants en France estiment que cette relation enseignants-orthophonistes est satisfaisante. En effet, lors des entretiens, les enseignants nous rapportent avoir parfois réussi à établir « des liens de confiance » (ESD n°6). Mais le lien n'est pas toujours assez solide, les professionnels ne se sollicitant « pas assez les uns les autres » (ESD n°5). Nous avons pu le constater avec nos questionnaires : 66.7 % des enseignants interrogés estiment que cette collaboration devrait être plus approfondie (IC95 % [58.3 %, 75.1 %]) et 91.8 % estiment que cette collaboration est nécessaire (IC95% [83.8 %, 99.7 %]). Un enseignant nous rapporte que, pour lui, « c'est extrêmement important de se parler [...] d'avoir l'éclairage de chacun pour aider l'enfant » (ESD n°6). Par ailleurs, 29.2 % des enseignants ont été surpris lors de leurs échanges avec les orthophonistes. Les éléments relevés en majorité sont : le secret médical, les non-retours des orthophonistes pour mettre en place le partenariat, les différences de comportement d'un enfant au sein d'un groupe classe ou en relation duelle, la difficulté à trouver des créneaux pour échanger. Certains ont également été surpris du rôle que pouvait jouer l'orthophoniste, de leurs connaissances ou de leur formation, de leur manière de fonctionner, et d'autres ont parfois eu l'impression que l'on doutait de leurs compétences en tant qu'enseignant.

- Lorsque les échanges enseignants-orthophonistes n'ont pas lieu, plusieurs explications ont été mises en avant. La raison principalement évoquée par les enseignants dans le questionnaire est le « manque de disponibilité des orthophonistes », réponse donnée dans 40.7% des cas (IC95 % [30.2 % et 51.4%]). En effet, lors des entretiens, un enseignant nous explique penser « qu'elles sont débordées », que, de ce fait « les échanges sont souvent brefs » (ESD n°1). La deuxième raison évoquée, à 34.1 %, est le « manque de temps des deux côtés » (IC95 % [23.6 % et 44.6 %]). C'est également ce qui est évoqué lors des entretiens : il est difficile de faire coïncider les emplois du temps des deux professionnels pour permettre un échange constructif. Un enseignant nous rapporte qu'en réalité « personne n'a de temps pour ça » (ESD n°1) Nous pouvons donc constater qu'au niveau national, les intervalles de confiance de ces deux réponses se recoupent, il est donc impossible de savoir quelle serait la réponse majoritaire. Cependant, on peut constater qu'elles sont citées chacune par un nombre important d'enseignants (voir Graphique 1 ci-dessous). La troisième raison évoquée est que les orthophonistes ne rappellent pas les enseignants, voire refusent catégoriquement cet échange. Beaucoup d'enseignants citent le « secret médical » ou « secret professionnel »

comme excuse donnée par les orthophonistes pour ne pas échanger ou ne pas leur fournir de compte-rendu de bilan. En effet, lors des entretiens, il nous est apparu que certains enseignants ne savaient pas que les orthophonistes étaient soumis au secret médical : « moi, je ne pensais pas que l'orthophonie c'était un peu du paramédical, comme le kinésithérapeute en fait » (ESD n°3). D'autres estimaient qu'il s'agissait d'un secret professionnel, comme il en existe pour les enseignants, et qu' « entre professionnels, [il y] a un secret qu'on peut partager (ESD n°4). Pour eux, cela ne devrait donc pas poser de problème pour les échanges d'informations utiles à l'enfant. De plus, en formation, on leur aurait dit qu' « aujourd'hui, ce secret médical est allégé et qu'on est normalement dans un secret partagé » (ESD n°6). Beaucoup nous expriment également le fait qu'il y a « des choses dont [ils] ne parle[nt] pas non plus » aux orthophonistes (ESD n°1), que de toute façon ils contactent les orthophonistes « avec l'accord des familles, puisque ce sont eux qui [leur] donne [ses] coordonnées » (ESD n°2) et qu'ils ne vont pas « aller divulguer des choses » (ESD n°4). Cependant, certains enseignants semblent assez bien informés, précisant que le secret médical des orthophonistes leur paraissait évident puisque « le parcours fait qu'on passe par le médecin généraliste forcément » (ESD n°2). Certains précisent qu'ils « demande[nt] toujours aux familles si elles acceptent qu'[ils prennent] contact par téléphone » (ESD n°7), et qu'ils comprennent que certains orthophonistes ne transmettent pas d'écrits « parce qu'on ne sait pas trop ce qu'ils deviennent » ni « comment ils sont interprétés » (ESD n°8).



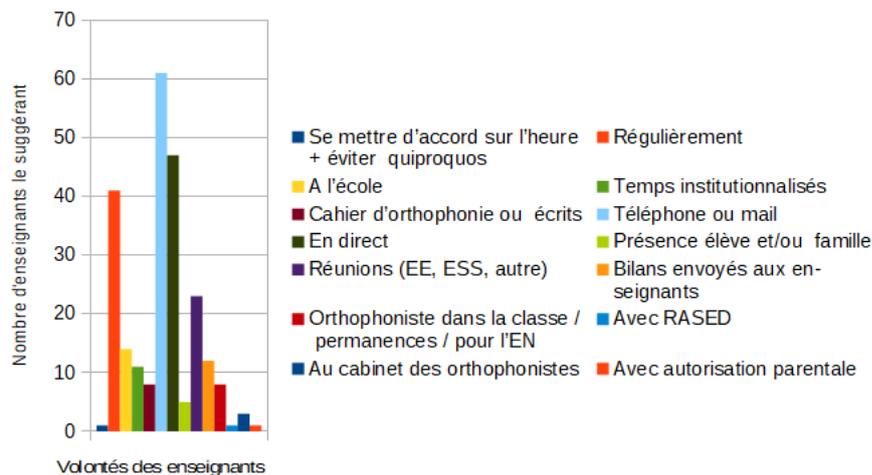
Graphique 1 : Raisons de non-concertations enseignants-orthophonistes

Dans ces situations, la plupart des enseignants discutent de la prise en charge avec les parents de l'enfant (61.2 % ont répondu de « souvent » à « toujours »). La majorité estime réussir ainsi à obtenir toutes les informations qui leur sont nécessaires (41.7%). Cependant, 34.7 % des enseignants rapportent n'y parvenir que « parfois », et on observe malgré tout 23.7 % de réponses en faveur d'un manque d'informations en ne consultant que les parents (de « peu souvent » à « jamais »). « Souvent, les parents ne savent pas en fait ce que leur enfant travaille en orthophonie, donc il faut vraiment qu'on s'adresse directement à l'orthophoniste sinon on n'a pas les réponses » (ESD n°3). En effet, ce n'est pas toujours facile pour les parents de bien comprendre, et surtout de bien transmettre les informations sans « déforme[r] ce que dit l'orthophoniste et ce que dit l'école » (ESD n°7). Enfin, il nous a été rapporté que certains parents essaient de « rouler dans la farine » (ESD n°1) les

enseignants et ainsi leur mentent en disant que l'orthophoniste demandait de ne plus faire telle ou telle chose avec l'enfant.

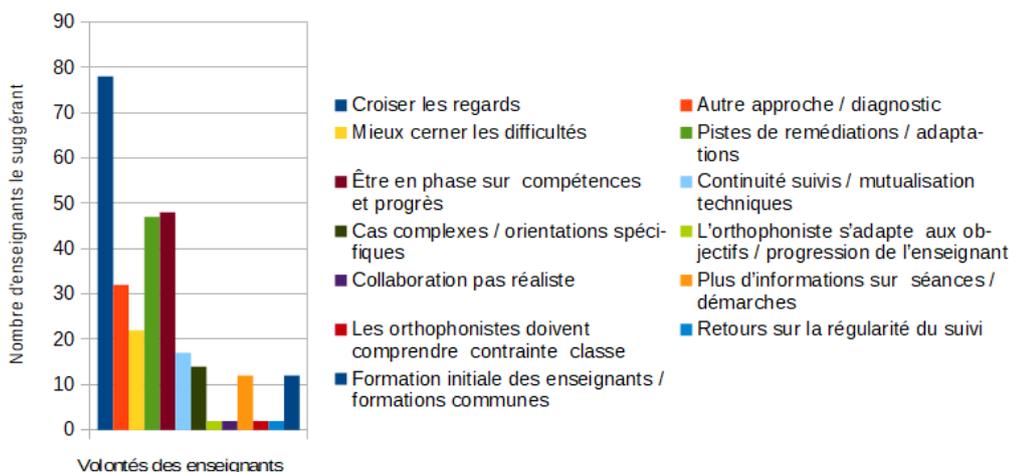
Par la suite, nous avons pu constater que les réponses en champ libre aux questions cinq et huit (« Pourquoi pensez-vous que cette relation soit nécessaire ? » et « Dans l'idéal, comment souhaiteriez-vous communiquer avec les orthophonistes ? ») se recoupaient. Nous avons donc décidé de les traiter ensemble, sous un seul et même thème : ce qu'attendent et souhaitent les enseignants par rapport à cette relation interprofessionnelle. Nous avons ainsi pu dégager deux types de réponses :

- Réponses type organisationnel et pratique (voir Graphique 2 ci-dessous) : Les enseignants nous ont exprimé différentes idées concernant la manière dont devraient se dérouler les échanges avec les orthophonistes. La réponse que nous avons retrouvée en majorité dans notre échantillon, à 39.1 %, est une « communication par téléphone ou mail » (IC95 % [31.1 %, 47.1 %]). En effet, lors des entretiens, certains enseignants nous ont confié apprécier le mail, car il permet d'avoir une trace écrite des échanges. D'autres apprécient le téléphone « parce que de vive voix, on peut quand même mieux se comprendre » (ESD n°7). Un enseignant nous explique d'ailleurs qu'il lui arrive, s'il a une question, « de les contacter téléphoniquement » et que si l'orthophoniste est occupé « [ils] se donne[nt] un créneau et [ils] arrive[nt] à discuter » (ESD n°8). Cependant, la deuxième réponse la plus exprimée par les enseignants (30.1%) était une préférence pour des rencontres « en direct » (IC95 % [22.1 %, 38.1%]). Les échanges en face à face leur paraissent plus riches et permettent de rebondir directement sur les propos de l'interlocuteur, ce qui facilite la compréhension des informations échangées. Un enseignant nous explique que certains orthophonistes « ne transmettent pas de documents écrits » mais que dans ces cas-là « ils viennent, ils participent » aux ESS ou aux « petites réunions informelles avec les parents » lorsqu'ils le peuvent (ESD n°8). Un autre enseignant ajoute « qu'au plus on anticipe ces dates de rencontre, plus les professionnels peuvent s'organiser » (ESD n°2) pour être présents. Pour ces deux réponses, les intervalles de confiance se recoupant, il nous est impossible de savoir quel mode de communication préféreraient les enseignants au niveau national. Pour autant, 25.6 % de notre échantillon estime que ces échanges doivent être faits régulièrement, et 14.7 % pensent qu'ils devraient se faire sous forme de réunions, que ce soit lors des Équipes Éducatives (désormais E.E.), des Équipes de Suivi de la Scolarisation (désormais E.S.S.) ou de réunions autres. Cependant, lors des entretiens, les enseignants nous ont confié qu'il était souvent difficile pour les orthophonistes de se déplacer à ces réunions du fait de leur emploi du temps chargé. Ils ont également conscience que cela leur fait « perdre des rendez-vous » (ESD n°6) et qu'alors « c'est un manque à gagner » (ESD n°8) puisque aucune rémunération n'est prévue pour ces temps de concertations. Par ailleurs, nous avons constaté que, seulement trois enseignants ont proposé comme solution dans leur questionnaire de se déplacer directement au cabinet de l'orthophoniste, et qu'un seul enseignant a exprimé le fait qu'il fallait dans tous les cas une autorisation des parents avant tout échange concernant l'enfant entre les deux professionnels.



Graphique 2 : Attentes de type organisationnel des enseignants à l'encontre des orthophonistes

- Réponses type collaboratif (voir Graphique 3 ci-dessous) : La majorité des enseignants de notre échantillon ayant répondu (50.0%) expriment le besoin d'échanger, de croiser les regards, et pour cela, il faut qu'il y ait la volonté de partager des deux côtés (IC95 % [41.9 %, 58.0 %]), ce qui constitue tout de même une demande importante des enseignants.



Graphique 3 : Attentes de type collaboratif des enseignants à l'encontre des orthophonistes

En effet, bien qu'issues de « deux univers complètement différents », ces deux professions sont « complémentaire[s] » (ESD n°2) pour les enseignants. Les résultats à cette question indiquent que cette collaboration permettrait aux professionnels d'être en phase sur les compétences et les progrès de l'enfant (30.8%) et que les enseignants aimeraient pouvoir avoir des pistes de remédiations et d'adaptations (30.1%), comme « s'appuyer sur le visuel » (ESD n°4), ou « le volume de l'écrit, le temps imparti » (ESD n°8). Les enseignants demandent « juste à comprendre la problématique » (ESD n°6) et pour ce faire, l'instauration d'une relation de confiance est régulièrement évoquée, afin de « gagner en efficacité, en compréhension » (ESD n°6). Cet échange leur permet d'avoir un diagnostic, ou du moins un

regard autre, spécialisé (20.5%) qui les aide à mieux cerner les difficultés de l'élève (14.1%). En plus de ces résultats, un enseignant exprime le fait qu'il n'y aurait, selon lui, rien à changer aux rapports qu'il entretient actuellement avec les orthophonistes libéraux.

- 55.7 % des enseignants interrogés rapportent éprouver des difficultés à travailler avec les orthophonistes libéraux (réponses « oui » et « parfois »), ce qui représente l'opinion majoritaire de notre échantillon (IC95 % [47.7 %, 63.7 %]). Ces résultats signifient qu'il est probable qu'environ la moitié des enseignants de France, au minimum, estiment que cette relation de travail peut être difficile.

- Enfin, pour ce qui est des représentations, 71.6 % des enseignants nous ayant répondu rapportent que ces échanges avec les orthophonistes ont fait évoluer les représentations qu'ils pouvaient avoir sur leur métier (IC95 % [62.9 %, 80.2 %]). Ces résultats sont représentatifs du fait que la majorité des enseignants français voient leur métier différemment à la suite d'un échange avec un orthophoniste. Par exemple, une enseignante nous raconte avoir dû apprendre « à ouvrir l'éventail du handicap » (ESD n°6). A travers les échanges avec les orthophonistes, elle a appris qu'elle pouvait faire évoluer les situations, mais que dans certains cas, elle avait besoin de l'aide d'une « personne qui est formée pour ça » et qu'elle n'était « pas seule » (ESD n°6). En revanche, seulement 25.0 % d'entre eux estiment que cette collaboration a fait évoluer leurs représentations du métier d'orthophoniste (IC95 % [15.4 %, 34.6%]), ce qui est relativement peu en comparaison. Lors des entretiens, nous avons constaté qu'en effet, leur vision du métier était généralement assez juste, prenant en compte les aspects « médicaux » (ESD n°2), le côté « spécialisé » (ESD n°6), la « technique » (ESD n°4) et le savoir-faire, passant par des « méthodes vraiment spécifiques » (ESD n°3). Les enseignants interrogés ont bien conscience qu'un orthophoniste n'est pas un professeur particulier. Selon eux, ce sont « deux mondes complètement différents » (ESD n°2), l'orthophoniste étant « formé » (ESD n°5) à « la rééducation de la communication » (ESD n°7) et pouvant ainsi « fonder son diagnostic sur des observations, sur ses connaissances médicales » (ESD n°8). Ces enseignants soulignent bien que les orthophonistes apportent « un soin » en utilisant leurs « outils de professionnel[s] » (ESD n°5), et vont « aller chercher le pourquoi du blocage » (ESD n°4). Cependant, le métier reste encore à découvrir, car certains enseignants ignoraient une partie des champs de compétence de ces professionnels. Mais, lorsqu'on les interroge sur leur formation initiale, tous nous indiquent n'avoir eu « aucune » (ESD n°7) information sur le métier d'orthophoniste, et seulement quelques-unes sur les troubles des apprentissages. Or, tous les enseignants interrogés pensent que c'est un gros manque dans leur formation, expliquant qu'ils aimeraient « juste avoir une idée des indices à repérer ou des idées d'aménagements » (ESD n°1). Une enseignante exerçant depuis 2012 nous raconte : « l'orthophonie, je sais vaguement que c'est une rééducation du langage et autres fonctions, mais je ne sais pas exactement ce que c'est, je ne sais pas exactement ce qu'ils font, et je ne sais pas exactement de quoi ça relève » (ESD n°3). Cependant, en interrogeant l'une des inspectrices de circonscription de Lille, Madame L. , nous avons appris qu'il existe des formations continues, dans le département du Nord notamment, qui traitent du langage. L'idée est que les enseignants soient « en capacité de mieux cibler, de mieux repérer dans un premier temps » (ESD n°9) les difficultés, et savoir si celles-ci semblent relever du trouble ou non par rapport au développement de l'enfant, en analysant ses productions. Ces formations leur permettent ainsi « d'analyser leurs pratiques professionnelles [...] et de

réajuster leurs gestes » (ESD n°9). Il existe aussi des formations pour favoriser l'expression et les interactions langagières des enfants en classe, des formations sur l'inclusion scolaire, et plusieurs programmes de prévention. Le but est la « prévention des difficultés » avec l'idée qu'il existe « différents langages pour penser et communiquer » (ESD n°9). Cette inspectrice nous rapporte également que « les enseignants sont très très demandeurs » (ESD n°9) d'interventions des orthophonistes, car ils n'ont en effet que très peu d'informations sur leur travail. De plus, ces échanges sont primordiaux car ils ont besoin de « croiser [leur] expertise avec [celle des orthophonistes] » (ESD n°9). Or, Madame L. nous confie avoir l'impression qu'il n'y a « plus autant de maillages » qu'avant entre ces deux professions. Pour elle, « c'est un constat, il n'y a pas de responsable plus l'un que l'autre », mais cette situation lui paraît « regrettable » (ESD n°9). Elle conclue cette réflexion en ajoutant qu'« à chaque fois, il y a une question de budget, de cadre institutionnel, et donc on a l'impression que des fois, on ne peut pas faire [ces échanges] aussi facilement qu'on le voudrait ».

2. Comparaison des résultats de deux régions : Grand Est et PACA

Nous avons souhaité comparer certains résultats obtenus dans les deux régions les plus représentées dans notre échantillon : la région Grand Est (76 participants) et la région PACA (57 participants). Nous souhaitions savoir si les résultats différaient selon la région, et si cette différence pouvait être directement corrélée à la zone géographique (cf Annexe 3). Pour ce faire, nous avons effectué le test statistique du Khi-deux (carré de contingence). Le seuil de significativité (α) a été fixé à 0.05.

- Concernant les contacts avec les orthophonistes, notre hypothèse H0 était la suivante : la région et le pourcentage de contact avec les orthophonistes sont indépendants. Vous trouverez dans le Tableau 1 (ci-dessous) les différents pourcentages obtenus. Nous avons obtenu le résultat suivant : $\chi^2(1, N = 124) = 7.843, p = .250$. Nous ne rejetons donc pas H0 et nous en concluons que, pour ce qui est du contact avec les orthophonistes, la différence entre ces deux régions n'est pas significative d'un lien entre la région et les résultats.

Tableau 1 : Contact avec les orthophonistes (%)

	Toujours	Très souvent	Souvent	Parfois	Peu souvent	Exceptionnellement	Jamais
Grand Est	7.1	15.7	28.6	25.7	10.0	12.9	0.0
PACA	1.8	25.9	22.2	25.9	16.8	5.6	1.8

- Concernant l'initiative des enseignants dans la prise de contact avec les orthophonistes, nous obtenions : en région Grand Est, 90.1 % des enseignants sont à l'initiative de ces prises de contact, et en région PACA, ce pourcentage est de 92.6 %. Ici, notre hypothèse H0 était : il n'existe pas de lien entre la région et le pourcentage d'enseignants à l'origine des prises de contact avec les orthophonistes. Nous avons obtenu le

résultat suivant : $\chi^2(1, N = 125) = 0.230$, $p = .632$, ce qui signifie que la différence observée n'est pas significative d'un lien avec la région, et donc que l'hypothèse H0 n'est pas réfutée. De surcroît, les entretiens appuient cette hypothèse car sur les huit enseignants interrogés, il n'y en aurait qu'un seul qui aurait déjà été contacté en premier par un orthophoniste.

- Concernant les réponses ci-dessous (Tableau 2), notre hypothèse H0 était : le pourcentage d'obtention de réponses auprès des orthophonistes et la région sont indépendants. Lors des entretiens, nous avons par ailleurs observé que cette difficulté semblait se retrouver dans chaque région. Nous avons obtenu le résultat suivant : $\chi^2(1, N = 118) = 3.146$, $p = .207$, donc la différence entre ces deux régions n'est pas significative. H0 n'est donc pas rejetée.

Tableau 2 : Obtention de réponses auprès des orthophonistes (%)

	Oui	Non	Partiellement
Grand Est	33.7	4.6	61.5
PACA	49.1	5.7	45.3

- Pour ce qui est de la satisfaction générale, les résultats sont regroupés dans le Tableau 3 (ci-dessous). Notre hypothèse H0 était : il n'existe pas de lien entre le niveau de satisfaction des enseignants et la région. Nous avons obtenu le résultat suivant : $\chi^2(1, N = 124) = 0.271$, $p = .873$. Puisque $p < \alpha (0.05)$, il n'existe pas de lien significatif. H0 n'est donc pas réfutée.

Tableau 3 : Satisfaction générale quant à la relation (%)

	Oui	Non	Partiellement
Grand Est	68.6	1.4	30.0
PACA	72.2	1.8	25.9

- Les résultats obtenus pour « Pensez-vous qu'une collaboration plus approfondie serait nécessaire ? » ont été regroupés dans le tableau suivant (Tableau 4). Notre hypothèse H0 est qu'il n'existe pas de lien entre l'envie des enseignants d'avoir une collaboration plus approfondie avec les orthophonistes et la région. Après application du test statistique, nous obtenons : $\chi^2(1, N = 122) = 4.505$, $p = .105$. Il n'existe donc pas de lien significatif.

Tableau 4 : Nécessité d'une collaboration plus approfondie (%)

	Oui	Non	Ne se prononce pas
Grand Est	60.9	28.9	10.1
PACA	71.7	13.2	15.1

- Pour ce qui est des difficultés à travailler avec les orthophonistes libéraux, nous avons regroupé les pourcentages obtenus dans le tableau ci-dessous (Tableau 5). Notre hypothèse H0

est que ces difficultés sont liées à la zone géographique. Nous obtenons $\chi^2(1, N = 130) = 0.567, p = .753$. Il n'existe donc pas de lien significatif entre ces difficultés et la région.

Tableau 5 : Difficultés à travailler avec les orthophonistes (%)

	Non	Oui	Parfois
Grand Est	42.7	29.3	28.0
PACA	49.1	27.3	23.6

- Concernant les raisons principales expliquant pourquoi certaines collaborations n'ont jamais lieu (Tableau 6), nous avons décidé de comparer les résultats pour les trois explications ayant reçu le plus de voix dans notre échantillon :

- Dans un premier temps, notre hypothèse H0 est qu'il n'existe pas de lien entre le manque de disponibilité des orthophonistes et la zone géographique. Nous obtenons : $\chi^2(1, N = 133) = 4.649, p = .031$. Or, $p < 0.05$, ce qui signifie que les différences de réponses entre ces deux régions sont significatives, et qu'il existe bel et bien un lien entre le manque de disponibilité des orthophonistes et la région. Notre hypothèse H0 est donc réfutée.

- Dans un second temps, notre hypothèse H0 est que le manque de temps des deux côtés et la région sont indépendants. Nous obtenons le résultat suivant : $\chi^2(1, N = 133) = 1.529, p = .216$. H0 n'est donc pas rejetée, et par ailleurs, cette raison était à chaque fois évoquée par les enseignants lors des entretiens.

- Enfin, notre dernière hypothèse H0 était qu'il n'existe aucun lien entre le fait que les orthophonistes refusent la collaboration et la région. Nous obtenons pour cette réponse le résultat suivant : $\chi^2(1, N = 133) = 0.056, p = .812$. Il n'existe donc aucun lien significatif.

Tableau 6 : Raisons pour lesquelles la collaboration n'a pas lieu (%)

	Manque de disponibilité des orthophonistes	Manque de temps des deux côtés	Refusent ou ne rappellent pas
Grand Est	33.3	30.6	27.8
PACA	50.0	36.1	8.3

Ainsi, il y a peu de liens entre les différents éléments observés et l'origine géographique. Seule la disponibilité des orthophonistes apparaît statistiquement liée au territoire régional.

Discussion

Cette étude vise l'obtention d'une vue d'ensemble sur les relations actuelles entre enseignants du primaire et orthophonistes libéraux. Dans cette partie, nous allons tout d'abord relever les biais méthodologiques existants, puis analyser les résultats au regard du contexte théorique actuel. Enfin, nous exposerons les implications que nos résultats supposent, et ce qu'il serait intéressant à mettre en place par la suite. Notre hypothèse de départ était que cette collaboration entre professionnels était encore difficile, de par des difficultés de représentations, des différences de regards, et des obstacles « techniques », mais désirée par les enseignants. Nos résultats suggèrent, qu'en effet, les enseignants souhaitent cette collaboration et l'estiment même nécessaire mais qu'il subsiste cependant bien des difficultés, et qu'elles sont finalement en majorité, de l'avis des enseignants, d'ordre organisationnel.

1. Les biais méthodologiques

1.1. Le questionnaire

Nous avons récolté 160 réponses à nos questionnaires, répartis sur 5 régions différentes. Nous avons pu constater, suite aux réponses obtenues, que certaines questions incluses dans le questionnaire n'étaient peut-être pas assez bien formulées pour être comprises dans le sens où nous l'entendions.

Nous avons demandé, dans une partie de la question trois, si une collaboration plus approfondie semblait nécessaire pour les enseignants, puis à la question cinq, s'ils pensaient cette collaboration nécessaire. Ces deux questions, bien que différentes, sont un peu répétitives et auraient finalement facilement pu être regroupées en une seule, en inversant l'ordre : « Pensez-vous que cette collaboration enseignants-orthophonistes soit nécessaire pour les enfants suivis ? Pensez-vous que celle-ci devrait être plus approfondie ? ».

Par ailleurs, les questions quatre (« Lorsque ces concertations n'ont pas eu lieu, quelle(s) en étai(en)t la(es) raison(s) ? ») et six (« Éprouvez-vous des difficultés à travailler avec les orthophonistes libéraux ? Si oui, pourquoi pensez-vous que cette collaboration soit difficile ? ») ont également moyennement obtenu des réponses. En effet, souvent, les enseignants répondaient soit à l'une, soit à l'autre des questions, estimant probablement que les réponses pouvaient être les mêmes. Il est vrai que ces questions peuvent sembler redondantes, cependant elles étaient utiles puisque nous avons parfois eu des réponses très différentes les unes des autres, d'une question à l'autre. Regrouper ces deux questions au sein du questionnaire aurait été pertinent, et une formulation différente aurait peut-être permis aux enseignants d'y voir plus clair et de mieux comprendre ce qui était attendu.

La question concernant l'évolution des représentations que pouvaient avoir les enseignants des deux métiers (enseignant et orthophoniste, question six) a été modifiée suite aux premiers retours de questionnaires, mais n'a malgré tout pas été bien comprise par tous. Nous souhaitions que les enseignants nous donnent leur avis sur l'évolution de leur représentation de chacun des métiers. Or, la plupart des enseignants n'ont pris en compte que

leur propre métier, ou alors n'ont pas répondu à la question. Nous avons même eu quelques écrits nous expliquant qu'ils ne comprenaient pas notre question. Nous l'avons alors modifiée, précisant que nous souhaitions une réponse pour le métier d'enseignant et celui d'orthophoniste. Nous avons créé deux lignes de réponse bien distinctes, mais nous n'avons cependant, par la suite, eu que très peu de réponse concernant la vision du métier d'orthophoniste. Peut-être les personnes interrogées ont-elles cru que ce questionnaire s'adressait également à des orthophonistes, bien que le public visé était précisé dans le titre ? Il aurait peut-être fallu séparer complètement les deux questions, afin que les enseignants comprennent bien qu'il fallait répondre aux deux : leur vision du métier d'enseignant, mais aussi leur vision du métier d'orthophoniste.

Enfin, les questions cinq (« Pourquoi [pensez-vous cette collaboration nécessaire] ? ») et huit (« Dans l'idéal, comment aimeriez-vous échanger avec des orthophonistes ? ») nous ont fourni chacune des réponses qui se recoupaient. Nous nous sommes aperçu que ces questions pouvaient être comprises de deux manières différentes : ce qu'attendaient les enseignants de cette collaboration dans le sens apports théoriques, informations, explications désirées, ou alors la manière dont ils souhaiteraient que cette collaboration s'organise d'un point de vue beaucoup plus pratique (par mail, avec des rendez-vous téléphoniques, etc). Nous aurions dû être beaucoup plus spécifiques dans nos questions, et proposer par exemple en question cinq : « Pourquoi pensez-vous que cette relation est nécessaire ? Dans quel(s) but(s) ? Qu'apporte-t-elle ? » et en question huit : « Dans l'idéal, et très concrètement, comment souhaiteriez-vous que s'organise la communication avec les orthophonistes ? »).

1.2. Les analyses prévues

Concernant les analyses, nous souhaitions au départ comparer les régions entre elles, mais également les niveaux de classe entre eux, notamment en séparant les résultats des enseignants de maternelle de ceux des enseignants de l'école élémentaire. Ainsi, nous aurions pu observer si des différences significatives existaient dans les fréquences des relations, les représentations et les manières de communiquer. Nous souhaitions également nous pencher sur les raisons poussant les enseignants à orienter vers l'orthophoniste. En fonction des niveaux de classe, les difficultés repérées par les enseignants peuvent être différentes, et il aurait été intéressant de pouvoir comparer. Cependant, par manque de temps, ces analyses n'ont pas pu être effectuées.

2. Analyse des résultats au regard du contexte théorique

Comme nous l'avons déjà évoqué, la mission d'un enseignant est de guider ses élèves afin qu'ils atteignent le niveau scolaire attendu (Joliat, 1999, p.49). Or, il arrive que certains enfants aient de grandes difficultés relevant même parfois de la pathologie, et les enseignants ne peuvent pas, seuls, les aider suffisamment pour les faire évoluer. La majorité des enseignants ont alors déjà orienté les parents vers un orthophoniste, afin que celui-ci effectue un bilan et qu'il puisse, si nécessaire, mettre en place une rééducation. Cependant, c'est désormais à l'école de s'adapter aux besoins de l'élève et de mettre en place les dispositifs nécessaires (Benoit, 2008 ; Ibernou & Berzin, 2016 ; Ministère de l'Éducation Nationale,

2018). Or, les enseignants d'aujourd'hui, bien qu'au cœur de cette politique d'école inclusive, n'ont eu que très peu, voire aucune formation, sur la mise en place des ajustements et adaptations nécessaires, et parmi les enseignants interrogés, tous le déplorent. C'est pourquoi ils apparaissent tous si avides de conseils et de partenariats avec les professionnels extérieurs entourant l'enfant.

La prise de contact avec l'orthophoniste d'un enfant suivi semble se faire régulièrement, mais en majorité, d'après les questionnaires, à l'initiative des enseignants, ce qui souligne leur envie d'échanger et de communiquer. Pour autant, le fait que cette démarche ne soit pas plus effectuée par les orthophonistes libéraux, leur donne parfois l'impression que cet échange n'est pas souhaité par le professionnel de santé, ce qui peut desservir la relation avant même son instauration. Les enseignants ont parfois l'impression que les orthophonistes les estiment inaptes à comprendre ce qui est traité par le professionnel de santé, ou qu'ils n'ont pas besoin d'en savoir plus puisque ce n'est pas leur domaine. Heureusement, ces retours ne sont pas les plus fréquents. D'autant plus que les enseignants ont de nombreuses interrogations concernant la prise en charge des enfants suivis. En effet, ils ne connaissent que très peu les appuis théoriques des orthophonistes, leurs démarches, ni même l'étendue de leur champ de compétence, défini dans le *Dictionnaire d'Orthophonie* (2011). Ils sont donc curieux, mais ressentent aussi le besoin de savoir comment gérer les difficultés de l'enfant dans son quotidien d'élève, au sein de la classe. Cette dernière attente est d'ailleurs plus du ressort de la pédagogie que du soin, les enseignants ayant pour mission « l'accueil, l'écoute, l'accompagnement et le suivi individualisé des élèves » (Code de l'éducation - Article L121-4-1, s. d.). En 2014, la ministre de l'Éducation Nationale Najat Vallaud-Belkacem a d'ailleurs rappelé que c'est à « chaque école [de] s'adapte[r] aux spécificités des élèves et [de mettre] en place tous les dispositifs nécessaires à leur scolarisation et leur réussite » (citée par Ibernou & Berzin, 2016). Cependant, les demandes institutionnelles d'individualisation ne font qu'augmenter et les enseignants semblent n'avoir que très peu de formation concernant les différentes adaptations à appliquer en classe. Or, il semblerait qu'une grande partie d'entre eux estime ne parvenir à obtenir que des réponses partielles de la part des orthophonistes, et les échanges avec les parents de l'enfant, bien que constructifs, ne sont d'une aide que limitée pour obtenir certaines informations et explications. De plus, lorsque les enseignants ont entre les mains un bilan orthophonique remis par les parents, ils sont bien souvent démunis par le jargon de la profession et ne peuvent réellement comprendre tous les tenants et aboutissants des difficultés de leur élève. Des petites formations continues sur les termes d'un compte-rendu de bilan pourraient leur être utiles, même si ce compte-rendu n'est, au départ, absolument pas destiné à être lu par un enseignant, et qu'un échange avec les orthophonistes reste, dans toutes les circonstances, bien plus enrichissant pour eux.

Les enseignants estiment en grande majorité que cette collaboration est nécessaire pour le bien de l'enfant, puisqu'elle permet aux professionnels de prendre en charge l'enfant dans sa globalité. En effet, la politique de l'école inclusive pousse les différents professionnels à engager une réflexion en commun, afin de proposer ensemble des solutions d'accompagnement (Cappe & Boujut, 2016 ; Ibernou & Berzin, 2016). Cette relation interprofessionnelle permet alors l'accès à un champ d'action plus vaste, en reliant les mondes du soin, de l'école et de la famille (Thomazet & Merini, 2015). Selon les réponses obtenues aux questionnaires, les enseignants semblent satisfaits de leur relation actuelle avec les

orthophonistes, mais estiment qu'elle devrait être plus approfondie. Cette tendance fait écho au fait qu'ils aimeraient avoir des informations plus précises, plus complètes sur l'enfant, et que toutes leurs questions ne trouvent pas toujours de réponses satisfaisantes. En effet, les approches et les points de vue diffèrent. Les orthophonistes s'appuient sur un regard développemental lors de la rééducation, prenant en compte en particulier l'ontosystème (Pelchat et Lefebvre, 2005). De ce fait, ils sont parfois amenés à se détacher complètement des aspects pédagogiques, en utilisant les compétences de l'enfant tout en reconstruisant son estime de soi (Coppeaux & Valverde, 2017), laissant parfois les enseignants démunis, et dans l'incompréhension s'ils n'ont pas un minimum d'explications.

Bien que globalement satisfaits de leurs relations, les enseignants rapportent qu'elles restent difficiles à mettre en place, notamment à cause d'un manque de temps des orthophonistes libéraux. En effet, ils sont généralement débordés de travail et de patients. De plus, il est difficile de fixer un rendez-vous, ne serait-ce que téléphonique, puisque les horaires des orthophonistes englobent ceux des enseignants. C'est pourtant le moyen de communication le plus plébiscité par les enseignants, avec les mails. En effet, cela évite à chacun des deux professionnels de se déplacer, ce qui est un gain de temps parfois considérable, même s'il est vrai que de nombreux enseignants interrogés préfèrent les rencontres en face à face.

Deux autres raisons évoquées, lorsque les échanges n'ont pas lieu, sont que les orthophonistes ne rappellent pas les enseignants ou refusent toute collaboration, parfois en justifiant cette opposition par le secret médical. Cette explication surprend généralement les enseignants, certains écrivant même le terme entre guillemets dans leur questionnaire, soulignant leur incompréhension. En réalité, de nombreux enseignants ignorent qu'un orthophoniste est soumis au secret médical, définit par l'Article L1110-4 du Code de la Santé Publique comme le fait que « Toute personne prise en charge par un professionnel, un établissement, un réseau de santé ou tout autre organisme participant à la prévention et aux soins a droit au respect de sa vie privée et au secret des informations la concernant ». Un seul enseignant nous a exprimé dans les questionnaires le fait qu'il fallait une autorisation parentale avant tout échange avec un orthophoniste. Ces derniers ont bien conscience, évidemment, qu'il ne faut pas divulguer les informations à n'importe qui, puisqu'eux-mêmes ne donneraient pas d'informations à un orthophoniste qui ne concerneraient pas les difficultés scolaires du patient ; ils ont également un secret professionnel. Or, le secret médical couvre l'ensemble des informations concernant le patient, quelles qu'elles soient, qui peuvent parvenir aux professionnels de santé, ce qui signifie bien qu'aucune information ne peut être divulguée par ces professionnels en dehors des autres professionnels de santé entourant l'enfant (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, 2016). Cependant, certains enseignants ignoraient même que les orthophonistes n'exerçaient que sur prescription médicale, ce qui peut expliquer en partie la source de cette incompréhension. En effet, si les enseignants ne considèrent pas tous l'orthophonie comme étant une profession médicale, ce qui est par ailleurs stipulé dans l'article L1110-4 du Code de la Santé Publique, il est normal que tous ne considèrent pas ce secret comme tel, ou qu'ils estiment, du moins, qu'il entre dans le cadre du secret partagé existant entre plusieurs professionnels entourant un enfant. Dans le

même ordre d'idées, de nombreux enseignants souhaiteraient obtenir les compte-rendus de bilans orthophoniques, afin d'avoir plus de détails sur les difficultés de l'élève. Or, dans le Décret 2016-994, l'enseignant n'apparaît pas dans la liste des professionnels à qui les orthophonistes peuvent communiquer des informations sur un patient. Une violation de ce secret peut avoir de graves conséquences : un an d'emprisonnement et 15 000 euros d'amende (Code pénal – Article 226-13, s.d.). Si l'on n'a jamais expliqué aux enseignants que les orthophonistes étaient soumis au secret médical, ils ignorent alors également l'importance des sanctions encourues. Ce manque d'information sur les obligations et le fonctionnement du métier d'orthophoniste est une entrave à la consolidation de ce partenariat inter-professionnel, puisqu'alors, les enseignants ne comprennent pas pourquoi l'accès à certaines informations, qui leur permettraient pourtant d'aider et d'accompagner l'enfant, leur est refusé. De ce fait, la formation des enseignants aux champs du handicap, mais surtout à la connaissance du métier d'orthophoniste nous apparaît comme primordiale car elle permettrait de dénouer de nombreux quiproquos et d'apaiser certaines situations.

Il semblerait donc que certains orthophonistes s'appuient sur le secret médical pour justifier une absence totale d'échanges avec les enseignants. La question est alors de savoir pourquoi. En effet, selon l'Article L1110-4 du Code de la Santé Publique (s.d.), le partage d'informations, effectué dans le cadre d'un échange ayant pour objectif une meilleure prise en charge, semble être acceptable à condition que les parents/le tuteur et l'enfant en soient informés. La politique actuelle incite en effet à une approche plus éco-systémique, c'est-à-dire basée sur une évaluation écologique plus complète. Curonici, Joliat, McCulloch et Rey (2007) expliquent ainsi que les représentations des différents acteurs (le patient, la famille, l'école, etc) doivent être au mieux intégrées et interrogées, afin de pouvoir prendre appui sur le contexte d'apparition de la problématique d'une manière plus globale. Ainsi, une thérapie éco-systémique peut se mettre en place, basée sur une intervention à la fois auprès du patient et de sa famille et à la fois auprès de son entourage professionnel, c'est-à-dire l'école et les enseignants de l'enfant, afin de donner des informations et d'orienter les adaptations nécessaires (Rousseau, 2008). Les échanges d'orthophoniste à enseignant y trouvent donc tout-à-fait leur place, à condition que chacun des acteurs soit bien informé de ce qu'il leur est possible de communiquer et dans quelles conditions. Les raisons de ce refus de collaborer sont peut-être alors le souci de préserver l'identité de la profession d'orthophoniste. En effet, bien que les rapports entre l'école et l'orthophonie soient envisagés « de plus en plus en termes de partenariat par les deux parties » (Woollven, 2015), les métiers sont différents, les formations et les approches le sont donc également. L'objectif de l'école est d'enseigner, tandis que celui de l'orthophonie est « thérapeutique et vise à soigner et rééduquer » (Woollven, 2015). Cependant, l'orthophonie, bien que profession paramédicale, se base sur « des savoirs et des pratiques extra-médicaux » en plus des connaissances médicales (Woollven, 2015). Leurs évaluations reposant sur les normes scolaires, les orthophonistes cherchent à se distinguer de l'école et à faire reconnaître leur compétence professionnelle spécifique, puisque portant sur les troubles, sur la pathologie, et non sur les difficultés, qui sont alors du domaine de l'enseignement. Le secret médical leur permet alors de se distinguer de l'école et d'exercer un « contrôle des relations » entretenues avec celle-ci, puisque c'est l'orthophoniste qui choisit ce qu'il va communiquer ou non aux enseignants. Cependant, une absence totale de communication avec l'école peut être dommageable pour les patients. L'orthophoniste doit donc « juger ce qui est nécessaire à l'organisation de la scolarité », c'est-

à-dire les informations « relatives aux compétences » (Woollven, 2015) de l'enfant, puisque celles-ci peuvent avoir un impact sur les apprentissages. Ces informations seront alors utiles aux enseignants pour leur permettre d'adapter leur pédagogie en classe.

Concernant l'organisation de cette collaboration, il semble important pour les enseignants que des échanges s'effectuent régulièrement, afin que chacun des professionnels impliqués soit en phase avec les autres sur les compétences, les évolutions et les difficultés de l'enfant. L'idée est de partager les points de vue des divers milieux constituant le mésosystème de l'enfant (Pelchat et Lefebvre, 2005), de mettre en lien les différents discours (Tony Leblond, interviewé par Antoine Jenny, 2016) afin de réfléchir ensemble aux adaptations et accompagnements qui apparaissent nécessaires et utiles à chacun des acteurs. Faire le point régulièrement permet de mettre à jour les objectifs, les stratégies, et de créer de nouvelles pistes de travail. Certains enseignants souhaiteraient pouvoir mutualiser les outils et utiliser les supports ou les méthodes proposés par l'orthophoniste directement au sein du contexte classe, ce qui permettrait à l'enfant de les utiliser au sein de tous les milieux de son mésosystème. Seulement, pour que ce soit réalisable, il faut que tous les professionnels impliqués dans l'inclusion aient collaboré à la mise en place de ces outils. Ce serait aller dans le sens de l'approche éco-systémique, en instaurant un travail en équipe et des objectifs communs, afin d'assurer une prise en charge globale de l'enfant. L'organisation de réunions au sein de l'école est souvent évoquée afin d'instaurer ces temps d'échange, mais pour y assister, les orthophonistes doivent annuler des rendez-vous avec les patients, se déplacer et assister aux réunions, ce qui prend du temps, le tout sans aucun dédommagement financier. Les enseignants soulignent d'ailleurs qu'il est parfois compliqué d'obtenir la présence d'un orthophoniste lors des réunions d'Équipes Éducatives ou de Suivi de Scolarisation. Cependant, seuls trois enseignants ont exprimé être prêts à se déplacer au cabinet de l'orthophoniste pour échanger, ce qui démontre bien que, d'un côté comme de l'autre, les rencontres en direct sont difficilement organisables de manière régulière, puisqu'elles relèvent du bénévolat dès lors qu'il y a déplacement. Le problème demeure donc que les lois, comme celle du 11 février 2005 et celle d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de 2013, incitent fortement à cette collaboration (Blanc 2011 ; Hocquet 2012, cités par Thomazet & Merini, 2015, p.4), sans prévoir aucun aménagement, ni aucune manière d'intégrer ces échanges dans les professions de manière concrète.

3. Implications pratiques

Au vu de nos résultats, il semble plus que nécessaire de conserver et d'améliorer cette collaboration. Les avis divergent, mais d'après les réponses obtenues, il semblerait que la majorité des enseignants soit en contact avec les orthophonistes de leurs élèves. En effet, ces derniers sont très en demande d'échanges avec les orthophonistes, que ce soient avec ceux rééduquant leurs élèves ou non. Ces collaborations semblent avoir régulièrement lieu, bien qu'elles ne soient pas encore automatiques, ni assez approfondies pour les enseignants. Il serait nécessaire de compléter leur formation initiale avec des explications sur le métier d'orthophoniste, par exemple que c'est un professionnel exerçant sur prescription médicale et qui est, de par son statut, soumis au secret médical. Cela leur permettrait d'être plus au clair sur les moyens utilisés, mais aussi plus compréhensifs quant à la difficulté d'échanger des

informations confidentielles. Leur formation devrait également approfondir la manière d'adapter leur pédagogie en fonction des difficultés et des compétences des élèves, puisque la plupart des enseignants ressentent le besoin d'être conseillés sur ce point. Du côté des orthophonistes, cette coopération devrait également entrer dans le cadre de la thérapie écosystémique. C'est pourquoi, concernant le secret médical, il conviendrait de conserver un écrit signé stipulant l'accord des parents ou tuteurs légaux de l'enfant pour échanger avec l'enseignant. Ainsi, les professionnels de santé sont protégés au regard de la loi, et le partage de conseils et d'informations sur les compétences de l'enfant peut s'effectuer plus aisément.

Hormis le secret médical, contrairement à ce que nous supposions au départ, il semblerait que les seules autres difficultés subsistant du point de vue des enseignants soient d'ordres technique et organisationnel. En effet, les horaires et emplois du temps des orthophonistes sont un frein à ces échanges. Certains enseignants proposaient, dans l'idéal, la mise en place de temps institutionnalisés, prévus uniquement pour ces échanges avec les professionnels extérieurs, et donc rémunérés, pour chacun des participants. Ce serait une solution qui permettrait aux orthophonistes d'éviter le manque à gagner que provoque leur participation aux réunions de l'école. Cependant, les difficultés d'emploi du temps demeurerait. L'idéal serait que les lois incluent des solutions, comme des temps aménagés pour ces concertations, compris dans les missions des deux métiers, et donc rémunérés. En attendant, il faudra que chacun accepte de faire un pas vers l'autre, que ce soit dans l'instauration de la relation ou dans les déplacements et initiatives à prendre. Si ce n'est pas toujours à la même personne, enseignant ou orthophoniste, de se déplacer, de prendre l'initiative de téléphoner ou d'envoyer un mail, les relations en seront facilitées. Cette collaboration se faisant pour le bien du patient, il est important de laisser du temps à ces échanges, de façon à ce que ces derniers soient assez réguliers, sans pour autant devenir contraignants. En tout cas, il semblerait que ces difficultés se retrouvent encore aujourd'hui dans chacune des régions interrogées, avec cependant une différence de fréquence et de proportion significative quant à la disponibilité des orthophonistes. Ceci peut dû au fait que certaines zones géographiques sont moins dotées en orthophonistes que d'autres. En effet, la répartition des orthophonistes est très hétérogène. En France, « la densité moyenne est de 38,2 orthophonistes pour 100000 habitants, avec des variations très importantes » (Siciak-Tartaruga, 2019, p.12). Nos résultats indiquaient que les orthophonistes étaient moins disponibles en région PACA qu'en région Grand Est. Or, Agnès Siciak-Tartaruga nous informe que la densité d'orthophonistes est plus importante dans la première région précitée que dans la deuxième, l'explication de la répartition des professionnels semble donc ne pas être applicable dans le cadre de nos résultats. Toutefois, les disparités sont réelles, c'est pourquoi un zonage existe pour les orthophonistes depuis 2012 (Siciak-Tartaruga, 2019, p.14). Les Agences Régionales de Santé publient un arrêté présentant la liste des bassins de vie et des communes classés en cinq zones de dotation, des zones sur-dotées aux zones très sous-dotées. Des mesures destinées à réduire les inégalités sont alors mises en places, des contrats incitatifs (Siciak-Tartaruga, 2019, p.14) afin de « favoriser une meilleure répartition géographique des professionnels de santé » (Code de la santé publique - Article L1434-4, s. d.). Au sein d'une région très sous-dotées en orthophonistes libéraux, comme la Guyane qui a une densité de 2,8, il est d'autant plus difficile pour ces professionnels de se rendre disponibles pour échanger avec les enseignants. Il serait intéressant d'interroger d'autres

régions de France afin de voir si des différences similaires se dégagent et si celles-ci ont un lien avec la répartition géographique des orthophonistes.

Ces regards croisés inter-professionnels sont des moments riches, permettant de partager et de questionner les représentations de chacun, afin de trouver ensemble des solutions et des manières d'avancer. Ce sont aussi des moments privilégiés, permettant à chacun de mieux comprendre et cerner la complexité du travail de l'autre. Les informations et explications apportées par les orthophonistes sont autant de pistes et d'indications pour les enseignants, afin d'avoir la meilleure approche possible de l'enfant. Ces derniers sont vraiment en demande de conseils et d'idées d'adaptation, de ce fait la vision spécialisée de l'orthophoniste leur apporte beaucoup et les aide à mieux cerner les difficultés. De plus, les enseignants peuvent, eux, apporter un éclairage nouveau aux orthophonistes, ce qui peut parfois aider à ajuster leur représentation de la situation. En effet, un enfant ne se comportera pas forcément de la même manière en classe ou en situation duelle. Les difficultés peuvent parfois s'exprimer différemment ou être majorées lorsque la situation est différente. Cette collaboration permet à chacun des professionnels d'avoir une vision plus globale de l'enfant et de prendre en compte plus d'aspects, faisant de lui ce qu'il est. En échangeant ainsi, les adaptations, aides et supports apportés de part et d'autre lui permettront d'être en mesure d'utiliser ses capacités, quel que soit le contexte. Cette volonté de partage doit être présente des deux côtés, pour le bien des patients.

Suite à cette étude, il serait intéressant de poursuivre les analyses sur la base des questionnaires recueillis, en comparant notamment les réponses en fonction du niveau de classe encadré par les enseignants, afin de constater si, par exemple, les échanges se font plus facilement, plus automatiquement, en maternelle qu'en élémentaire, en Cours Préparatoire qu'en Petite Section de Maternelle, etc. Les raisons pour lesquelles les enseignants conseillent aux parents d'aller voir un orthophoniste pourraient également être étudiées, afin d'affiner l'analyse. Il serait également possible, comme nous le disions plus haut, de continuer l'envoi de questionnaires aux enseignants pour avoir un échantillon plus important, ainsi que des réponses d'autres régions, afin de poursuivre les comparaisons. Il nous paraît également important de compléter cette étude en comparant les réponses des enseignants avec l'avis des orthophonistes, afin de cibler précisément les problèmes se posant de chaque côté et ainsi proposer des solutions concrètes. Il serait ainsi possible de construire une brochure à destination des différents professionnels, afin de les informer sur le métier, les méthodes, et les attentes du collaborateur, et ainsi faciliter au mieux les relations.

Conclusion

L'objectif de notre étude était d'établir un état des lieux des partenariats entre enseignants du primaire et orthophonistes libéraux, afin de vérifier si les échanges entre ces deux professions se faisaient plus facilement et automatiquement que lors des dernières études réalisées. Nous souhaitons également recenser les difficultés que pouvaient ressentir les enseignants quant à cette collaboration, leur point de vue et leurs attentes.

Plusieurs constats ont ainsi pu être établis. D'une part, les enseignants ont une réelle demande concernant les échanges avec les orthophonistes, bien que ce partenariat ne soit pas encore tout à fait systématique. Ils ont le sentiment d'être régulièrement les premiers à faire les démarches pour que cette collaboration se mette en place. Cependant, cette dernière reste encore aujourd'hui compliquée à instaurer, comme nous le supposions, de par des difficultés organisationnelles. D'autre part, les enseignants semblent ne pas détenir toutes les informations permettant de comprendre la démarche de l'orthophoniste, ce qui nuit parfois à la mise en place d'une bonne relation d'échange, cordiale et efficace. Les questionnaires ont en effet mis en évidence les interrogations des enseignants, notamment au sujet du secret professionnel et de l'organisation de la prise en charge. Comme le constatait déjà Mougel en 2010, cette méconnaissance du métier d'orthophoniste ne peut que desservir la collaboration, et une formation initiale approfondissant ces domaines serait nécessaire. Cependant, il semblerait que la plupart des enseignants soient satisfaits de cette relation, bien qu'ils déplorent un manque d'approfondissement faute de temps.

Les réponses obtenues lors de cette recherche nous ont parfois permis d'obtenir des résultats représentatifs de la population française des enseignants, ce qui nous permet de confirmer que cette collaboration est grandement souhaitée de leur côté. Toutefois, nous ne pouvons que constater qu'aucun moyen supplémentaire ne semble avoir été mis à la disposition des enseignants et des orthophonistes pour pallier les difficultés recensées. Presque dix ans après l'étude de Mougel (2010), les améliorations semblent invisibles. Ce partenariat apparaît pourtant essentiel aux yeux des enseignants, afin de permettre aux enfants suivis en orthophonie, d'avoir une prise en charge globale, et ainsi d'utiliser au mieux leurs capacités, dans n'importe quel environnement. Espérons que des solutions verront le jour assez rapidement, afin de faciliter au mieux cette collaboration qui est tant souhaitée, pour le bien des patients.

Bibliographie

- Benoit, H. (2008). De la reproduction des pratiques à leur transformation : le défi de la formation des enseignants. *Reliance*, 27(1), 99. <https://doi.org/10.3917/reli.027.0099>
- Blanchin, C., & François, L. (2015). *La perception des orthophonistes libéraux quant à leurs relations avec les enseignants du primaire*. Université Claude Bernard Lyon1, Lyon.
- Brin, F., Courrier, C., Lederlé, M., & Masy V. (2011). *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues, France : Ortho édition.
- Cappe, É., & Boujut, É. (2016). *L'approche écosystémique pour une meilleure compréhension des défis de l'inclusion scolaire des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme*. 12.
- Chambry, J. (2017). Pour une approche globale des difficultés d'apprentissage. *L'école des parents*, 624(3), 42.
- Circulaire n° 2015-129 : Réforme des ULIS. (s. d.). Consulté 10 mai 2018, à l'adresse http://dcalin.fr/textoff/ulis_2015.html
- Code de la santé publique - Article L1110-4. , L1110-4 Code de la santé publique §.
- Code de la santé publique - Article L1434-4. , L1434-4 Code de la santé publique §.
- Code de l'action sociale et des familles - Article L226-2-2. , L226-2-2 Code de l'action sociale et des familles §.
- Code de l'éducation | Legifrance. (s. d.). Consulté 15 mai 2018, à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>
- Code de l'éducation - Article L121-4-1. , L121-4-1 Code de l'éducation §.
- Code pénal - Article 226-13. , 226-13 Code pénal §.
- Code pénal - Article 226-14. , 226-14 Code pénal §.
- Coppeaux, C., & Valverde, C. (2017). Éduc/ortho à l'école des dys. *Empan*, 106(2), 66. <https://doi.org/10.3917/empa.106.0066>
- Curonici, C., Joliat, F., McCulloch, P., & Rey, Y. (2007). Recension. *Thérapie Familiale*, 28(2), 181-185. <https://doi.org/10.3917/tf.072.0181>
- Décret n°2002-721 du 2 mai 2002 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste, 2002-721 § (2002).
- 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. , 2016-994 § (2016).
- Décret n° 2018-666 du 27 juillet 2018 modifiant le décret n° 2014-724 du 27 juin 2014 relatif aux conditions de recrutement et d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap, 2018-0173 § (2018).

- Handicap : trouvez les réponses à vos questions. (s. d.). Consulté 11 avril 2019, à l'adresse Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse website: [https://www.education.gouv.fr/cid77579/handicap-trouvez-les-reponses-a-vos-questions.html&xtmc=pps&xtnp=1&xtr=1#Qu%E2%80%99est-ce_que%20le%20projet%20personnalis%C3%A9%20de%20scolarisation%20\(PPS\)%C2%A0?](https://www.education.gouv.fr/cid77579/handicap-trouvez-les-reponses-a-vos-questions.html&xtmc=pps&xtnp=1&xtr=1#Qu%E2%80%99est-ce_que%20le%20projet%20personnalis%C3%A9%20de%20scolarisation%20(PPS)%C2%A0?)
- Ibernon, L., & Berzin, C. (2016). 2005-2015 – Quelles évolutions en matière d'inclusion ? *Carrefours de l'éducation*, 42(2), 11. <https://doi.org/10.3917/cdle.042.0011>
- Joliat, F. (1999). Enseignants-logopédistes : construction d'une parole et d'une action communes. *Langage & pratiques*, 24, 49-57. Repéré à l'adresse <http://arld.ch/logopedistes/langage-et-pratiques/numeros-lp>
- La scolarisation des élèves en situation de handicap - Ministère de l'Éducation nationale. (s. d.). Consulté 14 mai 2018, à l'adresse http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap.html&xtmc=missionsdelenseignant&xtnp=1&xtr=1#Infographie_L_école_inclusive_une_priorite_nationale
- Leblond, T., & Jenny, A. (2016). La pluridisciplinarité mise au travail au sein d'une institution: Interview de Tony Leblond, chef de service. *Forum*, 148(2), 66. <https://doi.org/10.3917/forum.148.0066>
- Le Capitaine, J.-Y. (2016). Les « dys » relèvent-ils d'une éducation spécialisée ? *Empan*, 101(1), 29. <https://doi.org/10.3917/empa.101.0029>
- McIntyre, J. & Boisvert, Y. (2012). Arrimage des modèles PPH et MII appliqué auprès de personnes présentant des « incapacités intellectuelles » ou un trouble envahissant du développement. *Actes du XIIIe Congrès - AIRHM Québec 2012 : Recherche, droits et gouvernance en faveur de la personne et de ses proches*, 149-160. Québec : Les éditions la collectivité.
- Mougel, M. (2009). *Partenariat entre enseignants du primaire et orthophonistes libéraux : quelle collaboration autour du langage?* Nancy.
- Profeta, S. (2014). Entretien en réseau dans le milieu scolaire : du langage des problèmes au langage des solutions. *Langage & pratiques*, 54, 35-46. Repéré à <http://arld.ch/logopedistes/langage-et-pratiques/numeros-lp>
- Rappaz, L. (2014). Collaboration entre enseignants et logopédistes : questionner les représentations. *Langage & pratiques*, 54, 47-55. Repéré à <http://arld.ch/logopedistes/langage-et-pratiques/numeros-lp>
- Rousseau, T. (2008). Maintien et adaptation des fonction de communication chez les personnes atteintes de maladies neurodégénératives. In T. Rousseau (Ed), *Les approches thérapeutiques en orthophonie, tome 4, 2^e édition* (p. 157-179). Isbergues : Ortho-Edition.
- Scolarisation des élèves en situation de handicap. (s. d.). Consulté 11 avril 2019, à l'adresse Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse website: https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=105511
- Scolarisation des élèves handicapés - Les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) - Éduscol. (s. d.). Consulté 11 avril 2019, à l'adresse <http://eduscol.education.fr/cid53163/les-unites-localisees-pour-l-inclusion-scolaire-ulis.html>

- Siciak-Tartaruga, A. (2019). Démographie professionnelle 2017/2018. *L'Orthophoniste*, 386, 12-18.
- Thomazet, S., & Merini, C. (2015). L'école inclusive comme objet frontière. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71(2), 137. <https://doi.org/10.3917/nras.070.0137>
- Tremblay, P. (2011). Co-formation entre professionnels collaborant dans deux dispositifs d'intervention auprès d'élèves ayant des troubles d'apprentissage. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55(3), 175. <https://doi.org/10.3917/nras.055.0175>
- Woollven, M. (2015) - L'orthophonie et les troubles du langage écrit : une profession de santé face à l'école. *Revue française de pédagogie*, 190, 103-114

Liste des annexes

Annexe n°1 : Questionnaire

Annexe n°2 : Fréquences des réponses au questionnaire sur l'ensemble de l'échantillon

Annexe n°3 : Fréquences des réponses traitées par région (Grand Est et PACA)

Annexe n°4 : Trame des entretiens semi-dirigés avec les enseignants

Annexe n°5 : Trame de l'entretien semi-dirigé avec l'inspectrice de circonscription