Université de Nantes

Unité de Formation et de Recherche - "Médecine et Techniques Médicales"

Année Universitaire 2011-2012

Mémoire pour l'obtention du

Certificat de Capacité d'Orthophoniste

présenté par **Evelyne MILCENT**

(née le 07/06/1986)

INFLUENCE DU CADRE DE TRAVAIL SUR LA RELATION PARTENARIALE ENTRE ORTHOPHONISTES ET ENSEIGNANTS SUIVANT DES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP

Présidente du Jury : **Madame Balthazard Chantal** (responsable du module 2 du centre de formation en orthophonie de Nantes : organisation du système scolaire français)

Directrice du Mémoire : **Madame Toullec-Théry Marie** (Docteur en Sciences de l'Education et Maître de conférences en Sciences de l'Education à l'université de Nantes et IUFM).

Membre du Jury : **Madame Richard Sandrine**, orthophoniste.

« Par délibération du Conseil en date du 7 Mars 1962, la Faculté a arrêté que les opinions émises dans les dissertations qui lui seront présentées doivent être considérées comme propres à leurs auteurs et qu'elle n'entend leur donner aucune approbation ni improbation ».

Sommaire

REMERCIEMENTS ..... ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.

SOMMAIRE **3**

TABLE DES ILLUSTRATIONS ET DES TABLEAUX **4**

I. INTRODUCTION **5**

II. THEORIE **8**

A. LES « CADRES DE TRAVAIL » 8

1. Histoire et structures de la scolarisation des enfants en situation de handicap en France 8

2. Structures de soins pour les enfants en situation de handicap : places et missions des orthophonistes 28

B. COORDINATION, COOPERATION ET PARTENARIAT 41

1. La coordination 42

2. La coopération 44

3. Le partenariat 44

III. METHODOLOGIE **49**

A. PROBLEMATIQUE GENERALE ET OPERATIONNALISEE, HYPOHESE 49

1. Problématique 49

2. Hypothèses 49

B. L'ENTRETIEN 50

1. Le choix de l'entretien 50

2. Le choix de la population 51

3. Le guide d'entretien 53

4. Les sollicitations d'entretiens 54

5. Le déroulement des entretiens 55

C. PRESENTATION DES CAS CLINIQUES 57

IV. L'ANALYSE DES RESULTATS **59**

A. LE CHOIX DE L'ANALYSE THEMATIQUE VERTICALE ET HORIZONTALE 59

B. LA « GRILLE » D'ANALYSE DES CONTENUS 61

C. ANALYSE THEMATIQUE VERTICALE DES CONTENUS 68

Situation n°1 : Relation partenariale entre l'orthophoniste exerçant en SESSAD, l'enseignante spécialisée d'ULIS et l'enseignante de français du collège où se trouve l'ULIS *68*

1. Portrait de l'orthophoniste exerçant en SESSAD 68

2. Portrait de l'enseignante spécialisée d'ULIS 93

3. portrait de l'enseignante de français, exerçant dans le collège qui comprend une ULIS 115

4. Récapitulatif 131

Situation n°2 : Relation partenariale entre l'orthophoniste exerçant en libéral et l'enseignant de français du collège sans ULIS *137*

1. Portrait de l'orthophoniste exerçant en libéral 137

2. Portrait de l'enseignant de français exerçant au collège 156

3. Récapitulatif 170

D. ANALYSE THEMATIQUE HORIZONTALE DES CONTENUS, INTERPRETATIONS ET DISCUSSION DE CES INTERPRETATIONS 178

V. CONCLUSION **210**

BIBLIOGRAPHIE **215**

ANNEXES ..... **I**

Table des illustrations et des tableaux

FIGURE 1 : TYPES DE PARTENARIAT SELON J-M. LESAIN-DELABARRE 46

FIGURE 2 : AXE REPRESENTANT LES DIFFERENTS PARADIGMES DE LA SCOLARISATION DES ENFANTS HANDICAPES EN FRANCE AU FIL DES ANS 61

FIGURE 3 : POSITIONNEMENT DE MMES R., D. ET S. PAR RAPPORT A LA SCOLARISATION DES ENFANTS HANDICAPES. 131

FIGURE 4 : TYPE DU PARTENARIAT ETABLI ENTRE MMES R., D. ET S., TEL QU'IL EST RESSENTI ET SOUHAITE PAR CHACUN DES ACTEURS 134

FIGURE 5 : POSITIONNEMENT DE MME B. ET M.T. PAR RAPPORT A LA SCOLARISATION DES ENFANTS HANDICAPES. 170

FIGURE 6 : TYPE DU PARTENARIAT ETABLI ENTRE MME B. ET M.T, TEL QU'IL EST RESSENTI ET SOUHAITE PAR CHACUN DES ACTEURS. 173

TABLEAU 1 : MODELE DE TABLEAU RECAPITULATIF CONCERNANT LES FINALITES DONT LES PROFESSIONNELS INVESTISSENT LE PARTENARIAT 64

TABLEAU 2 : MODELE DE TABLEAU RECAPITULATIF CONCERNANT LE CLOISONNEMENT/DECLOISONNEMENT, TEL QUE L'ENVISAGENT CHACUN DES PROFESSIONNELS, EN LIEN AVEC LA RELATION PARTENARIALE. 67

TABLEAU 3 : TABLEAU RECAPITULATIF CONCERNANT LES FINALITES DONT LES ACTEURS DE LA SITUATION N°1 INVESTISSENT LE PARTENARIAT 133

TABLEAU 4 : TABLEAU RECAPITULATIF CONCERNANT LE CLOISONNEMENT/DECLOISONNEMENT TEL QUE L'ENVISAGENT CHACUN DES ACTEURS DE LA SITUATION N°1, EN LIEN AVEC LA RELATION PARTENARIALE. 136

TABLEAU 5 : TABLEAU RECAPITULATIF CONCERNANT LES FINALITES DONT LES ACTEURS DE LA SITUATION N°2 INVESTISSENT LA RELATION PATENARIALE .. 172

TABLEAU 6 : TABLEAU RECAPITULATIF CONCERNANT LE CLOISONNEMENT/DECLOISONNEMENT, TELS QUE L'ENVISAGENT CHACUN DES ACTEURS DE LA SITUATION N°2, EN LIEN AVEC LA RELATION PARTENARIALE. 176

TABLEAU 7 : COMPARAISON DES POSITIONS DE CHACUN DES ACTEURS DES SITUATIONS N°1 ET N°2 PAR RAPPORT A LA SCOLARISATION DES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP 178

TABLEAU 8 : TABLEAU RECAPITULATIF CONCERNANT LES FINALITES DONT CHACUN DES ACTEURS DES SITUATIONS N°1 ET N°2 INVESTISSENT LE PARTENARIAT 183

TABLEAU 9 : APPARITION DE LA COORDINATION DANS LES DISCOURS ET LES REFERENTIELS DE FORMATION DES PROFESSIONNELS DES DIFFERENTES CATEGORIES, ... 188

TABLEAU 10 : RAPPROCHEMENT DES DEUX GRAPHIQUES SITUANT LA RELATION PARTENARIALE TELLE QU'ELLE EST DECRITE ET SOUHAITEE PAR CHAQUE PROFESSIONNEL EN FONCTION DE SA FORMALISATION ET DE SON EQUITE. 190

TABLEAU 11 : TABLEAU RECAPITULANT LES PROPOS ESSENTIELS DE CHAQUE ACTEUR VIS-A-VIS DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE 200

TABLEAU 12 : TABLEAU RECAPITULANT LES PRINCIPAUX ELEMENTS EVOQUES CONCERNANT LE CLOISONNEMENT/DECLOISONNEMENT 207

I. Introduction

Les liens entre les différents acteurs du suivi d'un enfant, qu'ils relèvent du secteur pédagogique, social ou médical, sont indispensables pour garantir la cohérence des différentes actions menées, ajuster les objectifs éducatifs et thérapeutiques, tenir aux parents un discours uni, et faire le point sur l'évolution de l'enfant. Ainsi, selon C. Gardou (2005), « c'est de la diversité de[s] points de vue [de professionnels dont les cultures, les ressources, les missions et les modes de fonctionnement sont différents] que dépend directement l'intégralité du développement de l'enfant ». Par manque de lien et de coordination, le risque au contraire, est de fractionner les réponses faites aux difficultés rencontrées par l'enfant, de proposer des projets distincts, voire opposés. « Il en résulte des incohérences entre les initiatives des différentes équipes, ou entre celles des acteurs scolaires et des intervenants extérieurs. » (Ibid.)

Les échanges interdisciplinaires permettent par ailleurs à chacun des acteurs du suivi de l'enfant d'en avoir une vision plus globale, de bénéficier d'un regard pluridisciplinaire. Ces éclairages sont bénéfiques aux enseignants par exemple car, comme le souligne Garel (2009), «la connaissance de l'élève, de ses difficultés, de ses capacités, de ses motivations est d'autant plus féconde que l'observation de son activité par l'enseignant est guidée par des éclairages qui permettent de faire des hypothèses sur la nature des obstacles rencontrés lors de l'activité (…). » D'autre part, « s'il importe d'être critique face à des jugements globalisants formulés d'après un portait-type (les IMC, les déficients visuels...) qui masque la manière singulière dont chaque élève mobilise l'ensemble de ses ressources personnelles pour éventuellement déjouer un échec annoncé, il faut aussi considérer que des connaissances sur les conséquences probables ou possibles d'un trouble sont utiles dès lors que l'enseignant a pu se les approprier dans leur lien avec sa pratique » (Ibid.).

Quant à l'orthophoniste, « [il] est contraint, par sa compétence même, à travailler en étroite collaboration avec les professionnels de santé, de l'éducation et du secteur social. » (Kremer & Lederlé 2009). En effet, le travail effectué par l'orthophoniste dans son cabinet est directement destiné à permettre une transposition des évolutions ou adaptations à l'extérieur, pour faciliter la communication et les apprentissages. L'orthophoniste a donc tout intérêt à être attentif aux besoins et attentes de l'enfant par rapport à ses différents milieux d'évolution, et à rester en lien avec eux pour faire un point permanent sur sa prise en charge : est-elle adaptée, est-elle efficace, en quoi et vers quoi faut-il la faire évoluer ?

La nécessité, mais aussi la difficulté d'établir des liens sont d'autant plus actuels que, depuis la loi sur l'égalité des chances du 11 février 2005, chaque enfant handicapé doit pouvoir être inscrit dans l'école ou l'établissement scolaire le plus proche de son domicile. Cette loi oriente la prise en charge du handicap vers l'inclusion scolaire, et un tel projet ne peut pas se réaliser de façon concluante sans un minimum de

concertation entre les différents professionnels qui prennent en charge l'enfant. Pourtant, si ces différents professionnels peuvent exercer dans les mêmes lieux lorsque l'enfant est suivi dans un établissement spécialisé, ce n'est a priori pas le cas lorsque l'enfant est en inclusion scolaire dans un milieu ordinaire. E. Plaisance (2007) nous dit ainsi que « la démarche inclusive » suppose un « travail en collaboration (…) aussi bien au sein de l'école qu'entre écoles et structures spécialisées » (Ibid.).

C'est pourquoi des décrets ont instauré ce que l'on pourrait qualifier « d'outils » devant favoriser la coordination : les PPS (projets personnalisés de scolarisation) et les équipes de suivi de la scolarisation. Ces dispositifs doivent permettre de fixer en commun les objectifs à poursuivre, les moyens techniques et / ou humains à mettre en place, et d'assurer à l'enfant ou à l'adolescent un accompagnement harmonieux.

Dans ce contexte, et suite au travail de Clarisse Bonneau de l'an dernier qui a étudié « la relation partenariale entre les enseignants et les orthophonistes dans l'accompagnement et la prise en charge d'un enfant en difficultés scolaires » (Bonneau 2011), il nous a semblé intéressant de nous pencher sur la relation partenariale établie entre des orthophonistes et des enseignants exerçant dans différents cadres : libéral, SESSAD ou institution spécialisée pour les orthophonistes, et classe « ordinaire », classe spécialisée ou institution spécialisée pour les enseignants.

Mettant à profit un stage en SESSAD déficients moteurs, nous avons naturellement resserré notre sujet autour de la prise en charge d'enfants handicapés moteurs.

Notre sujet implique une étude comparative des différentes situations professionnelles. Pour le traiter, nous avons choisi de procéder à des entretiens semi-dirigés, et nous avons donc recueilli la parole de trois orthophonistes et de quatre enseignants travaillant dans des cadres différents.

Toutefois, si les entretiens permettent le recueil de données personnelles et subjectives, propres à chacun des interviewés, ils doivent s'articuler à un contexte plus vaste pour y être interprétés. C'est pourquoi nous traiterons dans la partie théorique des cadres de travail des professionnels rencontrés : les enseignants dans un premier temps, et les orthophonistes dans un second temps. Comme notre sujet concerne les enfants handicapés moteurs, nous décrirons l'histoire de la scolarisation des enfants handicapés parallèlement aux cadres de travail des enseignants. Nous aborderons ensuite les notions de coordination et de collaboration, ainsi que celle du partenariat.

Une fois cette partie théorique achevée, nous présenterons la méthodologie de notre travail, ainsi que les deux cas cliniques autour desquels nous avons plus ou moins ciblé les entretiens.

Nous analyserons ensuite les transcriptions des entretiens de cinq professionnels impliqués dans deux situations différentes :

- Nous nous pencherons d’abord sur la relation partenariale établie entre une orthophoniste de SESSAD, une enseignante spécialisée d’ULIS et une enseignante de français du collège où se situe l’ULIS.
- Ensuite, nous étudierons la relation partenariale entre une orthophoniste libérale et un enseignant de français d’un collège ne comprenant pas d’ULIS.

Nous comparerons ensuite les résultats des analyses de ces cinq entretiens pour les interpréter. Nous discuterons nos interprétations en nous appuyant sur les entretiens menés auprès d’une orthophoniste d’IEM et d’une enseignante d’EREA.

II. Théorie

A. Les « cadres de travail »

1. Histoire et structures de la scolarisation des enfants en situation de handicap en France

a. Naissance de l'enseignement spécialisé : vers une logique de ségrégation

Nous avons interviewé, dans le cadre de notre travail, une enseignante de français travaillant en EREA. Ces Etablissements Régionaux d'Enseignement Adapté sont directement issus des Ecoles Nationales de Perfectionnement, dont la création découle d'une logique selon laquelle les enfants handicapés devaient être rassemblés et scolarisés à part. Nous allons donc, dans cette première partie, détailler un peu la naissance de cette logique de ségrégation, et expliquer comment et pourquoi les EREA peinent à s'en détacher.

A la fin du XVIIIe siècle, les premières institutions spécialisées ont vu le jour. Elles s'adressaient à des enfants aveugles (institution des Enfants Aveugles, créée en 1786 par Valentin Haüy) et à des enfants sourds (école créée par L'abbé de l'Epée et reconnue comme institution nationale en 1791). La création de ces institutions peut-être mise en lien avec la tentative d'éducation de Victor « l'enfant sauvage » par le docteur Itard en 1801. En effet, toutes ces initiatives font appel et donnent corps à une notion naissante à cette période : celle d'éducabilité des enfants « anormaux » (Chauvière & E. Plaisance 2008), qui sera reprise et étoffée par plusieurs médecins pendant le XIXe siècle.

A la fin du XIXe siècle le médecin neurologue Désiré-Magloire Bourneville, se saisissant de la notion nouvelle d'éducabilité, a posé un regard « moderne » sur ses petits patients « arriérés » du service des aliénés de Bicêtre. Souhaitant améliorer leurs conditions d'accueil et de vie, il a proposé la création

d’ « asiles-écoles ». Cette proposition n’ayant pas été suivie de faits, le neurologue serait alors intervenu auprès de l’Instruction Publique pour la création de « classes de perfectionnement ».

Cette préoccupation nouvelle pour les enfants « différents » survient dans un contexte scolaire particulier, puisque l’école a été rendue obligatoire et universelle par les lois Ferry en 1882. Suite à cette loi, les classes se sont peuplées d’enfants issus du « sous-prolétariat » qui n’y avaient pas accès auparavant, mettant au jour une difficulté nouvelle : l’indiscipline de certains élèves, leur « anormalité » parrapport aux exigences scolaires. Selon J. Gateaux-Mennecier (1993), les classes de perfectionnement seraient donc nées d’une interaction complexe entre le domaine médical et l’Instruction Publique, conduisant, à terme, à une « pathologisation » de l’indiscipline et à la généralisation du terme d’ « arriéré » aux enfants ne répondant pas aux normes scolaires.

Suite à ces mouvements de pensée est édictée la loi du 15 Avril 1909, qui régit l’organisation de classes de perfectionnement, annexées aux écoles primaires, et d’écoles autonomes de perfectionnement. Selon cette loi, les classes de perfectionnement peuvent accueillir des enfants jusqu’à l’âge de 13 ans et les écoles autonomes sont ouvertes pour les enfants et adolescents jusqu’à 16 ans. Ces écoles autonomes doivent pouvoir assurer un service d’internat et une formation professionnelle. Cependant, la loi ne rend pas obligatoire l’ouverture de ces classes et écoles. Leur développement sera donc lent, « de telle sorte qu’en 1936 il n’y avait guère dans toute la France que 150 classes pour enfants anormaux » (Ballot 1948). De plus, très rapidement, ces classes ne s’adresseront qu’aux enfants « arriérés perfectibles » (Chauvière & E. Plaisance 2008), triés d’après le test psychométrique de Simon et Binet. Aucune structure n’est donc prévue par l’Education Nationale, en cette moitié du XXe siècle, pour les enfants présentant des déficiences intellectuelles plus importantes ou des handicaps moteurs. Beaucoup d’enfants handicapés ou en difficultés sont donc pris en charge par les services du ministère de la santé et par des institutions privées développées à l’initiative d’associations.

De nombreux décrets vont, par la suite, modifier et compléter la loi de 1909, mais elle reste à l’origine des différentes structures de l’éducation nationale qui assurent un enseignement adapté et qui accueillent également, dans certains lieux, des adolescents handicapés. Parmi ces structures, nous présentons ici les EREA.

- Les EREA(Cremadeills et al. 2002), (Krop 2009)

Les EREA découlent de modifications multiples dans l'organisation et l'administration des écoles de perfectionnement. Nous présentons ici les principales étapes de cette transition.

Le 31 Décembre 1951, une nouvelle loi[1] nationalise les écoles de perfectionnement, qui deviennent les Ecoles Nationales de Perfectionnement (ENP). Les ENP doivent fournir à la fois un enseignement technique (relevant du secrétariat d'état à l'enseignement technique, à la jeunesse et aux sports) et un enseignement spécialisé (géré par la direction des enseignements du premier degré). Nous retrouvons à l'heure actuelle la coordination de ces deux types d'enseignements, puisque les formations proposées en EREA laissent une part importante à la formation technologique et professionnelle.

L'article 5 de cette loi prévoit l'établissement du centre national de pédagogie spéciale de Beaumont-sur-Oise. Une autre loi suivra le 10 Avril 1954[2], portant création d'un centre national d'éducation de plein air, à Suresnes. Ces deux centres seront des centres de ressources et de formation sur l'enseignement spécialisé, le second s'orientant plus spécifiquement sur les déficiences visuelles et auditives et sur le handicap moteur. Ils ont ensuite été supprimés et fusionnés pour former le Centre National d'Etudes et de Formation pour l'Enfance Inadaptée (CNEFEI), encore actif aujourd'hui sous l'appellation INSHEA (Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés). Par la création de ces centres, le ministère de l'Education Nationale s'investit davantage dans le domaine du handicap et des inadaptations.

Suite à la nationalisation des écoles de perfectionnement en 1951, survient en 1983 une loi de décentralisation. Cette loi confie « le schéma prévisionnel des formations » des établissements d'éducation spéciale au conseil régional[3]. Cette loi sera modifiée en 1985 par la loi n° 85-97, dont l'article 15-5 instaure clairement que « les collèges, les lycées et les établissements d'éducation spéciale sont des Etablissements Publics Locaux d'Enseignement » (EPLE). Les EPLE sont donc à la charge des régions, et les ENP deviennent des Etablissements Régionaux d'Enseignement Adapté. C'est ainsi qu'apparaît l'appellation d'EREA, toujours en cours.

[1] la loi 51-1487
[2] loi N° 54-405
[3] article 15, alinéa II, loi 83-663

Toutefois, cette dernière loi, si elle fixe le fonctionnement administratif et financier des EREA, ne dit rien sur la population accueillie ni sur l'organisation pédagogique et la nature des enseignements. Ces derniers points sont laissés à la gestion des régions, ce qui explique une grande disparité des EREA en France. Le 17 Mai 1995, la circulaire 95-127 adressée aux recteurs tend à clarifier un peu les choses. Elle annonce une transformation progressive des EREA en LEA (Lycées d'Enseignement Adapté). Cette transformation n'ayant jamais été officialisée par un texte de loi, il est désormais courant de trouver l'appellation conjointe EREA/LEA. Selon la circulaire, les EREA/LEA doivent privilégier le cycle lycée pour des formations professionnelles. Le texte balise les conditions d'admission ainsi que l'organisation des formations et du secteur éducatif, tout en laissant une bonne latitude aux établissements en fonction de leur orientation et de leur spécificité. Une présentation plus précise de l'EREA/LEA où travaille l'enseignant(e) interviewé(e) pour ce mémoire semble donc importante.

- L'EREA de X

L'EREA de X. est issu d'une ENP, qui s'est scindée en 1900 en deux établissements juridiquement distincts : un IEM (Institut d'Education Motrice) et un EREA. L'EREA n'a longtemps conservé que la part concernant l'enseignement ; l'hébergement et les soins étant assurés par l'IEM. Finalement, depuis 2004 l'EREA est à nouveau doté d'un internat, lui permettant de lier au suivi pédagogique une prise en charge éducative.

L'EREA/LEA de X. fait partie des huit EREA/LEA de France spécialisés dans le suivi des enfants présentant un handicap moteur ou une déficience visuelle. Il accueille donc des enfants handicapés moteur et/ou sensoriel mais aussi des enfants valides, dans le cadre notamment d'une formation en « production graphique ». Selon le projet d'établissement disponible sur internet, cette mixité permet d'« apprendre à accepter d'être différent… et semblable parmi d'autres ». Il n'est pas consacré uniquement au second degré, puisqu'il assure une scolarité en école primaire, en collège « général », ou en collège et en lycée professionnel. Il prépare donc les élèves à plusieurs diplômes, selon leurs capacités et leur niveau : Certificat de Formation Général, Brevet National Professionnel, Brevet National des Collèges pour le collège, mais aussi BEP, CAP et Bac Pro pour le lycée.

Ainsi, pour présenter l'EREA de X. dans lequel travaille l'une des enseignantes spécialisées que nous avons rencontrée, nous avons développé rapidement le cadre historique dans lequel il s'inscrit. De la même façon, nous allons développer le cheminement historique et idéologique qui a amené à la création des UPI (Unités Pédagogiques d'Intégration) puis aux ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire). En effet, nous avons recueilli dans le cadre de notre enquête les propos d'une enseignante spécialisée d'ULIS, et une

compréhension plus fine de son cadre de travail nous aidera à mieux analyser son discours.

b. L'intégration

Parallèlement à l'évolution du regard porté sur les enfants anormaux au début du XXe siècle, c'est le regard de la société sur toute sa population d'infirmes qui va changer. En effet, à la fin du XIXe siècle, on observe une augmentation considérable du nombre d'accidents du travail, liée à l'industrialisation. La première guerre mondiale, ensuite, va laisser une masse d'infirmes et d'invalides qui ne peut pas être ignorée. Ces causes d'accidents vont alimenter une certaine culpabilité sociale, qui va mener vers une logique de réparation. Cette dernière passe par la mise en place d'une première assurance sociale, de pensions, mais, surtout, par une volonté de réintégration sociale de ces impotents, réduits à vivre en marge de la société. Or, la position sociale passe beaucoup par le travail. C'est ainsi que naissent les notions de réadaptation, de reclassement professionnel, de rééducation… : il faut ramener ces infirmes dans la norme sociale afin qu'ils puissent y travailler. Cette nouvelle façon de prendre en compte l'infirmité va mener à la constitution de nombreuses associations d'infirmes, qui se donnent dans un premier temps un objectif de reprise d'activité sociale et professionnelle.(Stiker 2000)

Cette logique de rééducation pour ramener à la moyenne est celle qui sous-tend l'intégration. Et c'est celle sur laquelle va s'appuyer, en 1975, la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées[4], qui présente « l'intégration sociale (…) du mineur et de l'adulte handicapés physiques, sensoriels ou mentaux » comme une « obligation nationale ». Pour soutenir cette intégration, elle défend « l'accès du mineur et de l'adulte handicapés aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et leur maintien dans un cadre ordinaire de travail et de vie ». On note bien ici que ce texte se situe dans une dynamique nouvelle par rapport aux précédentes lois traitant du handicap. En effet, il n'y est pas question de créer des lieux de vie ou des structures d'accueil dédiées aux personnes handicapées, mais bien de favoriser l'intégration de ces dernières dans le milieu ordinaire. Nous verrons toutefois par la suite que cette loi prévoit que, pour que l'accès aux structures ordinaires soit possible, un détour par des structures spécialisées peut être nécessaire.

Cette loi instaure l'obligation éducative pour les enfants et adolescents porteurs de handicaps, et précise que cette éducation peut-être soit ordinaire, soit spéciale. Le choix de l'une ou l'autre doit être posé en fonction des capacités de l'enfant. Dans le cas où c'est une éducation spécialisée qui est retenue, il est précisé que celle-ci peut être dispensée soit en milieu ordinaire, soit dans un établissement ou par une équipe spécialisée. Les articles qui suivent précisent toutefois que l'enseignement et la première formation professionnelle doivent être effectués de préférence dans des classes ordinaires (ou dans des établissements

[4] Loi n° 75-534du 30 Juin 1975

dépendants du ministère de l'éducation nationale). Les circulaires rédigées suite à cette loi insisteront elles aussi sur cette notion de priorité à donner à un enseignement en milieu ordinaire. Afin de permettre l'application de ces nouvelles dispositions, une commission de l'éducation spéciale est instaurée dans chaque département.

Suite à cette loi d'orientation ont été rédigées plusieurs circulaires, expliquant à la fois le pourquoi et le comment de ce changement de politique vis-à-vis de la scolarisation des enfants handicapés. Dans les circulaires n° 82-2 et 82-048 du 29 Janvier 1982, on peut notamment lire que « la classe, la section ou l'établissement spécialisé risquent de renforcer pour l'enfant qu'ils accueillent le sentiment de différence qu'ils prétendaient effacer et présentent en outre les inconvénients de toute structure ségrégative en favorisant l'isolement, la méconnaissance mutuelle et les tendances au rejet. » C'est pour cette raison que les finalités des structures spécialisées sont redéfinies « dans le cadre d'une pédagogie d'intégration assumée par l'ensemble du système scolaire, avec la mise à sa disposition des moyens spécialisés adéquats ».

Il nous semble important de noter que ces circulaires dédient une partie aux moyens humains de l'intégration avec, notamment, un paragraphe intitulé « Former les personnes concernées ». Ce paragraphe propose notamment l'insertion « d'une information concernant les objectifs et les moyens de l'intégration […] dans la formation des enseignants (…) », que ce soit dans la formation initiale ou la formation continue. Il y est précisé que « Les enseignants non spécialisés et directement associés au projet d'intégration feront l'objet d'un effort particulier d'information, de formation et de soutien. C'est ainsi que les ministères de l'Éducation nationale et de la Solidarité nationale diffuseront des documents techniques et pédagogiques à leur intention. » Nous verrons que ce thème de la formation des professeurs sera repris à chaque étape de l'évolution de la scolarisation des enfants handicapés, et qu'elle apparaîtra dans le discours des enseignants interviewés.

Ces circulaires de 1982, ainsi que celles du 29 Janvier 1983 présentent succinctement les différentes possibilités d'assurer l'intégration d'un enfant handicapé. Elles nomment notamment l'intégration individuelle dans une classe ordinaire (qui est à favoriser), l'intégration collective en classe spécialisée, mais aussi l'intégration individuelle ou collective ponctuelle : l'enfant ou le groupe d'enfants handicapés doit pouvoir se joindre à des élèves de milieu ordinaire pour une ou quelques activités données.

Ces circulaires insistent beaucoup sur la souplesse nécessaire aux projets d'intégration, chaque situation devant être étudiée indépendamment et revue régulièrement. Aucune décision d'orientation ne doit être considérée comme définitive et figée, et il doit être possible de passer par exemple d'une intégration individuelle à une intégration collective et vice-versa.

Les circulaires reviennent souvent, également, sur les notions de coordination et de concertation : les différents acteurs de l'intégration (parents, pédagogues, rééducateurs et thérapeutes,…) doivent réfléchir et agir conjointement dans l'intérêt de l'enfant. Nous verrons au cours de notre travail ce que recouvre cette notion de coordination, et comment les différents acteurs l'articulent avec la relation partenariale.

Enfin, on retrouve de façon très présente la notion de projet individuel dans ces circulaires.

Ces trois ingrédients (souplesse des parcours, accompagnement pluridisciplinaire concerté et individualisation des projets) seront repris par la suite par une grande majorité des textes officiels en lien avec la scolarisation des enfants handicapés. Ils sont donc toujours d'actualité, et sont susceptibles de se retrouver dans les discours des professionnels interviewés.

Une nouvelle loi d'orientation est publiée en 1989[5] qui rappelle que « L'intégration scolaire des jeunes handicapés est favorisée » et qui souligne que « les établissements et services de soins et de santé y participent. ».

Entre ces deux lois, on note une distinction concernant les objectifs de l'intégration. Alors que la loi de 1975 voulait « assurer aux personnes handicapées toute l'autonomie dont elles sont capables », celle de 1989 inscrit l'intégration dans une démarche gouvernementale plus générale. En effet, cette dernière loi vise l'égalité des chances de tous. Il y est rappelé que l'éducation doit permettre à chacun « de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. » Ainsi, aucune différence n'y est faite quant aux objectifs de l'éducation selon le public auquel elle est dispensée (handicapé ou non).

Cette distinction, si elle peut paraître subtile, est importante dans l'évolution historique de la scolarisation des enfants handicapés, car elle peut être vue comme un pas vers l'inclusion. En effet, cette loi faite pour tous et non spécialement pour les personnes porteuses de handicap reflète un souci nouveau : il ne s'agit pas seulement d'amener les personnes handicapées au meilleur de leurs capacités et de leur autonomie, mais bien de leur garantir les mêmes possibilités de formation, les mêmes ouvertures professionnelles, sociales et citoyennes qu'à tous. Le bien-être de la personne handicapée n'est plus lié à l'attention qu'on lui porte personnellement, mais à l'attention portée sur la société dans laquelle elle évolue.

Dans cette logique d'égalité des chances, la loi insiste sur l'orientation des élèves. Elle souligne pour cela que c'est bien l'élève qui élabore son projet d'orientation scolaire et professionnelle, et non les professionnels qui l'établissent pour lui. L'établissement et la communauté éducative doivent cependant lui

[5] loi n° 89-486 du 10 Juillet 1989

porter écoute et conseils, et l'aider au mieux dans son projet. La décision finale relève du chef de l'établissement scolaire mais peut être discutée, et même faire l'objet d'une procédure d'appel.

Suite à la loi d'orientation de 1989, plusieurs circulaires ont repris le thème de l'intégration.

En 1991, deux circulaires sont éditées[6], avec pour objet « d'encourager et de faciliter les actions d'intégration » en rappelant quelles sont les conditions, les formes et les modalités de l'intégration. Ces circulaires soulignent que l'objectif de l'intégration est, pour le jeune handicapé, « de favoriser son épanouissement personnel et intellectuel, le développement de ses capacités et l'acquisition de connaissances », tout en rappelant la souplesse dont il faut savoir faire preuve : « On ne saurait toutefois se référer à des compétences liées à des stades de développement. Les acquisitions scolaires, qui ne peuvent être ignorées, ne seront pas seules prises en compte. C'est aussi en termes d'évolution et de progression dans le développement de l'enfant ou de l'adolescent que s'apprécie le bénéfice de l'intégration. ». Nous verrons que ces trois notions (épanouissement personnel, épanouissement intellectuel, et référence à des stades de développement) apparaissent dans les discours des professionnels interrogés. Elles semblent parfois difficiles à coordonner entre elles et avec l'intégration elle-même.

Ces circulaires évoquent aussi le fait que « l'intégration d'un élève handicapé est un enrichissement pour la communauté éducative et qu'elle apporte, dans l'éducation à la citoyenneté, une dimension irremplaçable ». Cet accent porté sur les enjeux de l'intégration pour d'autres que la personne intégrée elle-même et sa famille n'avait encore pas été relevé dans les textes officiels. Nous notons qu'elle n'apparaîtra pas non plus dans les propos des professionnels interviewés. Nous ne nous attarderons cependant pas sur ce constat. En effet, les entretiens étant dirigés autour de la relation partenariale, le fait que les enquêtés n'aient pas abordé ce thème du bénéfice de l'intégration pour autrui ne nous paraît pas signifiant.

Une nouvelle circulaire paraîtra en 1995[7], portant sur l'intégration des pré-adolescents et adolescents présentant des handicaps au collège et au lycée. En effet, suite à une meilleure intégration dans les écoles élémentaires, une intensification de l'accueil en intégration dans les collèges et lycées est à organiser. Cette circulaire, comme les précédentes, rappelle que « l'intégration ne se limite pas à une simple action de socialisation mais elle vise à permettre à chaque élève, quelle que soit la nature de son handicap, à poursuivre au niveau le plus avancé des apprentissages scolaires ». Elle souligne, en plus, que « cette dimension doit être prise en compte avec d'autant plus d'attention que s'accroît la complexité des

[6] Les circulaires n° 91-33 AS du 6 septembre 1991 et n° 91-302 EN du 18 novembre 1991
[7] La circulaire n° 95-124 du 17 mai 1995

apprentissages au fur et à mesure de la progression dans les différents cycles du collège et du lycée ». Nous rapprochons la notion de socialisation de celle soulevée plus haut sous les termes « d'épanouissement personnel » et les apprentissages scolaires de « l'épanouissement intellectuel ».

Pour la deuxième fois on voit apparaître dans un texte officiel la notion du bénéfice de l'intégration pour la communauté : « [l'intégration] permet […] à des collégiens « ordinaires » la mise en pratique de valeurs telles que le civisme, la solidarité, le respect des autres et de leurs différences, valeurs reconnues et promues par l'institution scolaire toute entière ».

Cette circulaire insiste à nouveau sur la nécessité d'une collaboration importante entre les différents acteurs de la vie de l'enfant. Elle met également l'accent sur une nécessaire formation des professeurs (initiale et continue) pour les préparer à l'accueil d'enfants porteurs de handicap dans leur classe. Enfin, elle évoque, pour les élèves présentant un handicap mental, un nouveau dispositif au service de l'intégration : l'UPI (Unité Pédagogique d'Intégration).

Nous voyons ainsi que les notions d'épanouissement personnel et intellectuel et de travail en commun (coordination ou collaboration) se retrouvent autant lorsqu'il s'agit d'intégration en secondaire qu'en primaire. On retrouve aussi l'idée qu'une formation des enseignants est nécessairepour mener à bien l'intégration, en secondaire comme en primaire.Ces trois points seront d'ailleurs abordés par les enseignants que nous avons rencontrés, qui exercent dans le secondaire.

Nous avons présenté la notion d'intégration, ainsi que son apparition légale et historique, dans le but de mieux comprendre le cadre et les missions des UPI(qui ont été renommées plus tard ULIS). Nous abordons maintenant ces UPI de manière plus précise.

- Des UPI aux ULIS

Les UPI sont définies à l'origine par la circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995. Elles ont alors pour vocation de « faciliter le passage de la logique de l'école primaire à celle du second degré », en accueillant au maximum 10 enfants de 11 à 16 ans présentant un déficit mental. Les capacités cognitives des enfants accueillis doivent toutefois les maintenir dans une dynamique de progrès et leur permettre d'accéder à des apprentissages scolaires. L'accès en UPI était refusé aux jeunes qui présentaient, en plus d'un déficit mental, des troubles de la communication et du comportement rendant difficile les situations de vie, d'éducation et d'enseignement collectives.

Cette circulaire présente le fondement des UPI dans « l'alternance de regroupements pédagogiques spécifiques d'élèves handicapés et de périodes d'intégration dans des classes ordinaires ». Les UPI doivent présenter « l'avantage d'associer les composantes individuelles et collectives inhérentes à toutes les actions d'intégration ».

L'objectif de ces UPI est multiple. Du point de vue de l'établissement, déjà, il est souligné qu'elles doivent permettre aux collégiens « ordinaires » de mettre en œuvre les valeurs de civisme, de solidarité, de respect des autres et de leurs différences. Du point de vue du collégien intégré, ensuite, il est précisé que l'UPI doit lui assurer une intégration scolaire et une intégration sociale. Il faut entendre par là que le jeune handicapé doit bénéficier de temps d'intégration dans des classes « ordinaires », même si ces temps sont peu nombreux, et qu'il doit également participer activement à la vie de l'établissement.

Parce que ces unités ont une volonté intégrative et non ségrégative, la circulaire impose que « l'on évitera absolument de déterminer le recrutement des élèves de ces unités à partir d'une seule catégorie de handicap ». Cette circulaire impose également que soit signée une convention entre le collège qui accueille une UPI et une structure de soins, de préférence un SESSAD (Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile). L'importance de la collaboration entre les professionnels du collège et les intervenants extérieurs à l'Education Nationale est soulignée. Une part importante est dédiée à la nécessité de projets individuels, pour chaque enfant accueilli.

La circulaire prévoit également que les professeurs responsables des UPI aient une formation appropriée et spécialisée dans le champ du handicap (en ce qui concerne, notamment, les troubles importants à dominante psychologique), mais souligne aussi que les autres professeurs du collège susceptibles d'accueillir en intégration dans leurs classes des élèves handicapés doivent pouvoir bénéficier de stages de formation continue, l'organisation de ces derniers devant constituer une des priorités académiques. Par ailleurs, l'enseignant spécialisé responsable de l'UPI est plus ou moins garant de la collaboration de tous les enseignants au projet d'intégration et de « la bonne intégration du fonctionnement de l'unité dans le collège ». On peut supposer au travers de ces propos que l'enseignant spécialisé doit être un interlocuteur privilégié, portant écoute et conseils aux autres professionnels du collège, mettant ainsi son savoir spécialisé au service de ceux qui pourraient en avoir besoin, pour que se passe au mieux l'intégration en collège ordinaire.

Le 21 Février 2001est publiée une nouvelle circulaire[8], qui annonce que de nouvelles UPI doivent être créées, « au bénéfice d'élèves présentant des déficiences sensorielles ou motrices ». Les enseignants

[8]la circulaire n° 2001-035

responsables de ces nouvelles UPI devront être spécialisés soit dans le handicap visuel, soit dans le handicap auditif, soit dans le handicap moteur, selon le public accueilli.

Le 18 Juin 2010, l'appellation des UPI est modifiée en ULIS (Unités Localisée pour l'Inclusion Scolaire) par la circulaire n° 2010-088. Il n'est alors plus directement question de déficit intellectuel, mais de troubles. On note à la fois un élargissement et une qualification plus précise des champs de handicaps auxquels sont ouvertes les ULIS. Ces dernières n'ont plus du tout besoin d'éviter de recruter les élèves à partir d'une seule catégorie de handicap, bien au contraire. Ainsi : « L'intitulé des Ulis correspond à une réponse cohérente aux besoins d'élèves handicapés présentant des :

- TFC : troubles des fonctions cognitives ou mentales (dont les troubles spécifiques du langage écrit et de la parole) ;

- TED : troubles envahissants du développement (dont l'autisme) ;

- TFM : troubles des fonctions motrices (dont les troubles dyspraxiques) ;

- TFA : troubles de la fonction auditive ;

- TFV : troubles de la fonction visuelle ;

- TMA : troubles multiples associés (pluri handicap ou maladie invalidante). »

L'enseignant spécialisé en charge de l'ULIS est nommé « coordonnateur » et doit être titulaire du Capa-SH (certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap, destiné aux enseignants du premier degré) ou 2CA-SH (certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap, destiné aux enseignants du second degré) avec l'option « la mieux adaptée au projet du dispositif ». De ce fait, il est considéré comme spécialiste « de l'adaptation des situations d'apprentissage aux situations de handicap ». Il assure les missions :

- d'enseignement adapté vis-à-vis des élèves de l'ULIS ;
- d'organisation du travail des élèves handicapés dont il a la responsabilité en fonction des indications portées par les PPS (projets personnalisés de scolarisation) et en lien avec l'ESS (Equipe de Suivi de Scolarisation, composée des différents acteurs de la vie de l'enfant : parents, professionnels enseignants, sociaux, médicaux et paramédicaux…) ;
- de personne ressource pour le personnel de l'établissement qui accueille l'ULIS, ce rôle-ci étant désormais clairement énoncé.

Nous verrons que ces missions légales sont reprises dans le discours de l'enseignante spécialisée d'ULIS, mais également dans celui de l'enseignante de français travaillant dans le même collège.

Cette circulaire met un accent sur les aides et aménagements, adaptés à la situation des élèves handicapés, et qui doivent être mis à leur disposition lors des examens. Cette notion, nouvelle, date de la loi du 11 Février 2005 développée plus bas.

Les ULIS peuvent être intégrées dans des collèges, mais aussi dans des lycées généraux et technologiques ou professionnels.

Selon ce qu'on peut lire sur le site du ministère de l'éducation nationale, on comptait, au total, 2 297 Ulis à la rentrée 2011.

Celle dans laquelle travaille l'enseignante spécialisée interviewée dans ce mémoire est intégrée dans un collège de centre-ville et compte, pour cette année 2011-2012, 8 élèves relevant de la « catégorie » TFM : Troubles des Fonctions Motrices.

Le passage de l'appellation « Unité Pédagogique d'Intégration » à celle d' « Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire » n'est pas anodin. Il témoigne en effet d'une orientation nouvelle dans la conception culturelle et dans la considération sociale et politique du handicap, que nous allons présenter maintenant.

c. Vers une politique d'inclusion…

La transformation des UPI en ULIS a lieu alors que deux nouvelles lois concernant le handicap et l'école ont été votées.

La première porte sur le handicap, c'est la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. La seconde, est une nouvelle loi d'orientation concernant spécifiquement l'école : la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (loi n° 2005-380 du 23 avril 2005).

- Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, du 11 Février 2005

Cette loi commence par définir le handicap :

« Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. ».

Cette définition annonce un changement quant à la façon de considérer le handicap : celui-ci n'est pas une infirmité ou une incapacité propre à un individu, mais il est la conséquence de l'interaction d'un individu avec son environnement, et se révèle lorsque l'environnement n'est pas adapté aux spécificités de l'individu. Ainsi, un enfant, comme une personne en fauteuil roulant, peut se retrouver en situation de handicap lorsqu'un comptoir est trop haut, par exemple. Cette situation n'est donc pas irrémédiable, et elle peut concerner tout le monde. Les personnes présentant une « altération » d'une fonction quelconque y sont toutefois particulièrement souvent confrontées, ce qui limite de façon importante leur autonomie et leur activité sociale, et les bride dans l'exercice de leur citoyenneté. C'est contre cela que cette loi se positionne. Ainsi, partant de cette nouvelle définition, la loi du 11 Février 2005 n'a pas pour objectif de constituer des institutions, des structures ou des outils dont l'objectif serait de favoriser l'intégration sociale en permettant une meilleure adaptation des personnes handicapées à l'environnement ordinaire, où elles seraient de ce fait mieux tolérées. Il s'agit désormais d'intervenir sur les structures existantes et ordinaires, afin que toute personne puisse y évoluer sans s'y retrouver en situation de handicap. C'est cette logique qui s'exprime dans l'article 4 de la loi : « l'Etat, les collectivités territoriales et les organismes de protection sociale mettent en œuvre des politiques de prévention, de réduction et de compensation des handicaps et les moyens nécessaires à leur réalisation qui visent à créer les conditions collectives de limitation des causes du handicap, de la prévention des handicaps se surajoutant, du développement des capacités de la personne handicapée et de la recherche de la meilleure autonomie possible. »

Toutefois, cette loi n'introduit pas encore le terme d'inclusion dans le code de l'éducation, et continue de parler d'intégration. Nous avons tout de même choisi de la développer dans ce chapitre parce que la définition qu'elle donne du handicap est à l'origine même de la notion d'inclusion, et parce que l'orientation qu'elle donne tend nettement vers ce nouveau terme. C'est dans la circulaire n° 2009-087 du 17 Juillet 2009, qui rénove le fonctionnement des CLIS et en modifie l'appellation, tout en en préservant l'acronyme, que nous avons trouvé la première occurrence « légale » du terme inclusion : les CLIS ne sont plus des Classes pour l'Intégration Scolaire, mais des Classes pour l'Inclusion Scolaire. C'est, ensuite, dans

la version consolidée à la date du 30 Décembre 2011 qu'apparaît le terme d'inclusion en remplacement de celui d'intégration dans le code de l'Education.

Par la loi du 11 Février 2005, l'Etat se porte garant « de l'égalité de traitement des personnes handicapées », et précise bien que cette égalité de traitement passe par« l'accès de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte handicapé aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et son maintien dans un cadre ordinaire de scolarité, de travail et de vie ». C'est pourquoi cette loi impose que « Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école […] [la] plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence » tout en respectant le fait que « si ses besoins nécessitent qu'il reçoive sa formation au sein de dispositifs adaptés, il peut être inscrit dans une autre école ou un autre établissement ». Il est toutefois important de noter que « cette inscription n'exclut pas son retour à l'établissement de référence ».

Il est bien précisé que la formation scolaire « est complétée, en tant que de besoin, par des actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales coordonnées » et que l'équipe pluridisciplinaire qui suit l'enfant doit se réunir régulièrement, avec ses parents (ou responsables légaux), pour évaluer ses compétences et ses besoins, ainsi que les mesures mises en place dans le cadre de son parcours éducatif. Ces réunions doivent permettre de fixer les modalités de la scolarisation et les mesures d'accompagnement qui en permettront la mise en place. Ces deux éléments coordonnés constituent un parcours personnalisé de scolarisation (PPS). L'équipe pluridisciplinaire qui concourt à la mise en œuvre du PPS est donc constituée, entre autres, de tous les professionnels enseignants et paramédicaux, y compris les orthophonistes. Elle est nommée équipe de suivi de scolarisation (l'ESS). Nous verrons que les professionnels rencontrés accordent une place réelle à ces ESS dans la relation partenariale.

Le PPS fait partie du plan personnel de compensation. Cette notion de compensation découle de la définition du handicap citée plus haut. Puisque le handicap résulte d'une inadaptation entre le milieu et la personne présentant « une altération (…) d'une ou plusieurs fonctions », il semble naturel d'amener un élément permettant de compenser cette altération, pour rétablir une interaction favorable entre l'individu et son milieu, et lui permettre ainsi d'exprimer toutes ses capacités. C'est dans ce cadre de pensée que la loi du 11 Février 2005 met en place «des aménagements aux conditions de passation des épreuves orales, écrites, pratiques ou de contrôle continu des examens ou concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur ». Ces aménagements doivent garantir l'égalité des chances entre les candidats et peuvent inclure « l'octroi d'un temps supplémentaire et sa prise en compte dans le déroulement des épreuves, la présence d'un assistant, un dispositif de communication adapté, la mise à disposition d'un équipement adapté ou l'utilisation, par le candidat, de son équipement personnel ».

Les Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS), individuels (AVS-I) ou collectifs (AVS-co), peuvent être considérés comme des éléments de ces plans de compensation. Les AVS sont en fait des assistants d'éducation aux fonctions particulières, définies par la circulaire n°2003-093 du 11 juin 2003. Ils doivent permettre « d'optimiser l'autonomie [de l'enfant handicapé] dans les apprentissages, de faciliter sa participation aux activités collectives et aux relations interindividuelles et d'assurer son installation dans les conditions optimales de sécurité et de confort ».

Cette loi évoque également la formation des professionnels de l'Education Nationale en annonçant : « Les enseignants et les personnels d'encadrement, d'accueil, techniques et de service reçoivent, au cours de leur formation initiale et continue, une formation spécifique concernant l'accueil et l'éducation des élèves et étudiants handicapés et qui comporte notamment une information sur le handicap tel que défini [comme cité ci-dessus] et les différentes modalités d'accompagnement scolaire ».

Les commissions départementales de l'éducation spéciale sont remplacées par des commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées. Ces commissions dépendent de structures nouvelles, instaurées par cette loi : Les Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH). « La maison départementale des personnes handicapées exerce une mission d'accueil, d'information, d'accompagnement et de conseil des personnes handicapées et de leur famille, ainsi que de sensibilisation de tous les citoyens au handicap. » Chaque MDPH met en place une équipe pluridisciplinaire chargée d'évaluer les besoins en compensation de la personne handicapée, ainsi que son « incapacité permanente ». Sur la base de cette évaluation, l'équipe pluridisciplinaire doit proposer un plan personnalisé de compensation du handicap. C'est la commission des droits et de l'autonomie qui, après avoir pris connaissance de ce plan personnalisé de compensation et des souhaits de la personne handicapée et de sa famille, statuera sur les droits de la personne handicapée. Elle se prononce notamment « sur l'orientation de la personne handicapée et les mesures propres à assurer son insertion scolaire ou professionnelle et sociale », c'est-à-dire qu'elle nomme les établissements qui peuvent assurer la scolarité de l'enfant et qu'elle détermine les « outils de compensation » auxquels a droit l'enfant : ordinateur, tiers-temps, AVS… Cette commission intervient aussi dans la désignation des « établissements ou [des] services correspondant aux besoins de l'enfant ou de l'adolescent ou concourant à la rééducation, à l'éducation, au reclassement et à l'accueil de l'adulte handicapé et en mesure de l'accueillir ».

Suite à la publication de cette loi orientée en faveur de l'inclusion et imposant à chaque établissement scolaire d'accepter l'inscription des enfants et adolescents handicapés de leur secteur quand les parents en font la demande, une nouvelle loi devait nécessairement intervenir pour restructurer en partie l'institution scolaire afin qu'elle puisse faire face à cette mission nouvelle.

- Loi d’orientation et de programme pour l’avenir de l’école, du 23 Avril 2005

On peut y lire, notamment, que « Pour garantir [le droit à l’éducation] dans le respect de l'égalité des chances, des aides sont attribuées aux élèves et aux étudiants selon leurs ressources et leurs mérites. La répartition des moyens du service public de l'éducation tient compte des différences de situation, notamment en matière économique et sociale. » Il est à noter que cet alinéa est inséré dans le code de l’éducation juste avant celui qui souligne la volonté « de permettre de façon générale aux élèves en difficulté, quelle qu'en soit l'origine, en particulier de santé, de bénéficier d'actions de soutien individualisé ». Il semble donc cohérent de penser que cette attention n’est pas seulement destinée aux enfants de familles en situation économique et sociale difficile, comme on pourrait le penser de prime abord en lisant cet alinéa de façon isolée, mais qu’il concerne bien également les enfants en situation de handicap.

Cette nouvelle loi d’orientation fixe également un socle commun, constitué d’un ensemble de connaissances et de compétences estimées indispensables à la réussite de la vie en société. Cette loi présente la scolarité obligatoire comme devant garantir à chaque élève au moins les moyens nécessaires à l’acquisition de ce socle commun.

Cette loi insiste à nouveau sur l’importance du rôle que doit prendre l’enfant dans l’élaboration de son projet d’orientation, et sur l’aide que doivent lui apporter pour cela toutes les personnes et structures à même de lui apporter des informations et des conseils.

Elle évoque la formation continue des enseignants, assurant d’une part que celle-ci peut être indemnisée lorsqu’elle contribue à améliorer la qualité des enseignements et est, de ce fait, approuvée par le recteur, et d’autre part qu’elle est prise en compte dans la gestion de la carrière des professeurs. Ainsi, à chaque « étape » de l’histoire de la scolarisation des enfants en situation de handicap, la formation des enseignants a été reconnue comme nécessaire et devant être valorisée. Nous verrons pourtant dans les propos des enseignants non spécialisés qu’ils ne semblent pas avoir pu en bénéficier, ou alors de façon insuffisante.

La notion d’inclusion, que nous avons amenée à partir des deux lois de 2005 citées ci-dessus, est assez récente et s’élabore à l’échelle internationale. Aussi, et parce qu’elle prend une place importante dans notre discours, nous allons maintenant la détailler davantage. Nous nous appuierons pour cela sur la définition préalable du concept de besoins éducatifs particuliers.

- Notions de besoins éducatifs particuliers et d'éducation inclusive

D'après E. Zucman (2009), le concept de *« besoins éducatifs particuliers »* serait né en Angleterre dans les années 1975-1978. Selon elle, « un besoin éducatif particulier est multifactoriel, lié à des caractéristiques propres à l'élève et à son environnement familial, culturel, économique... et scolaire ». Tout élève peut présenter, de façon temporaire ou durable, des besoins éducatifs particuliers. Ceux-ci peuvent être simples et passagers (liés par exemple au port d'un plâtre ou à une détresse de courte durée lors d'un éloignement familial), ou nettement plus complexes et durables, comme c'est le cas par exemple lorsque la difficulté est en lien avec une maladie ou un handicap. Un besoin éducatif particulier nécessite « la mobilisation de ressources humaines, techniques ou financières facilitant [la] réussite » de l'élève (Ebersold 2009, p.75), ou, autrement dit, la mise en œuvre d'« une aide précise et immédiate pour sauvegarder le succès d'une année scolaire » (Zucman 2009). Cette notion de besoin éducatif particulier s'applique donc à tous les élèves. Elle oblige ainsi « à porter sur l'élève un regard neuf, dénué de tout a priori » et « rouvre l'accès à la mise en œuvre effective d'un projet personnalisé de scolarisation souple et sans retard » (Ibid.). Le concept de besoin éducatif particulier présenterait donc, selon E. Zucman, un double avantage :

- Il éviterait « l'étiquetage » de l'élève, comme pourrait le faire un diagnostic médical, car il n'implique ni généralités (chaque élève présente ses propres besoins éducatifs particuliers, et non pas les besoins « traditionnellement reconnus » aux enfants présentant tel handicap, par exemple), ni déficience permanente de l'élève.
- Il recrée « une communauté scolaire à partir d'un droit égal aux aides, remédiations, adaptation et soutiens... [qui] demeurent, bien entendu, diversifiés et clairement différenciés pour s'adapter, au mieux, aux besoins évolutifs de chacun des élèves concernés. »

De même que le handicap naît d'une interaction limitante entre un individu présentant une « altération » biologique ou psychique et son environnement, le besoin éducatif particulier apparaît lorsque la situation scolaire n'est pas en adéquation avec la (ou les) particularité(s) d'un élève.

La notion d'inclusion scolaire est en lien avec cette dimension de besoin éducatif particulier, comme en témoignent les déclarations et les définitions relayées par l'UNESCO : « [L'inclusion] est envisagée comme un processus qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous les apprenants par une participation accrue à l'apprentissage, à la vie culturelle et à la vie communautaire, et par une réduction du nombre de ceux qui sont exclus de l'éducation ou exclus au sein même de l'éducation » (Booth 1996, cité dans UNESCO 2003, p.7). L'inclusion repose donc sur « la conviction que le système éducatif ordinaire a le devoir d'éduquer tous les enfants » (UNESCO 2003 p.7). Cette conviction est plus

détaillée dans la déclaration de Salamanque[9], qui met explicitement en lien l'inclusion et les besoins éducatifs particuliers : « l'école devrait accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre. Elle devrait recevoir aussi bien les enfants handicapés que les surdoués, les enfants des rues et ceux qui travaillent, les enfants des populations isolées ou nomades, ceux des minorités linguistiques, ethniques ou culturelles ainsi que les enfants d'autres groupes défavorisés ou marginalisés. Ces situations diverses engendrent une série de défis pour les systèmes scolaires. (…) Le terme "besoins éducatifs spéciaux" renvoie à tous les enfants et adolescents dont les besoins découlent de handicaps ou de difficultés d'apprentissage. Beaucoup d'enfants rencontrent des difficultés d'apprentissage et présentent par conséquent des besoins éducatifs spéciaux à un moment ou à un autre de leur vie scolaire. » (UNESCO 1994, p.6)

Si ce terme d'inclusion est majoritairement utilisé en lien avec l'école, notamment dans les expressions « inclusion scolaire » ou « éducation inclusive » (traduite de l'anglais *inclusive education*), il existe également à l'échelle plus large de l'inclusion sociale. On considère alors que le terme « inclusion » (qui vient s'opposer à celui d'exclusion) désigne « l'affirmation des droits de toute personne à accéder aux diverses institutions communes et destinées à tous, quelles que soient leurs éventuelles particularités. » (Chauvière & Plaisance 2005). Selon Ebersold (2009), l'inclusion part du postulat que la société n'est pas constituée d'un corps social et d'individus interagissant avec lui, mais qu'elle est une « société d'individus ». De ce fait, chaque individu a sa place « dans les diverses dimensions qui fondent la société » (Ibid., p.73). Pour lui, l'inclusion scolaire devrait construire un terrain sur lequel une telle société pourrait s'élaborer, grâce à trois éléments :

- en permettant aux élèves inclus de prendre part à la vie de l'école et, par-là, d'expérimenter l'appartenance à un univers social et la participation active à la vie collective

- en rendant les individus réceptifs à la différence et capables de considérer la diversité comme une source de bien-être et d'enrichissement social

- en fournissant à tous les élèves les connaissances et les compétences les mettant en capacité de s'affirmer en tant qu'acteurs de leur devenir, de transformer les relations avec autrui et de participer activement à la construction de la société, bref, en leur permettant d'acquérir le capital essentiel à la condition de sujet et au bien-être personnel.

L'inclusion ne s'oppose pas seulement à l'exclusion, mais aussi à l'intégration, dans le sens où l'enfant inclus ne doit pas être considéré comme « un visiteur » provenant du milieu spécialisé, mais bien

[9] Cette déclaration a été éditée suite à la « conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité » (UNESCO 1994). Organisée par l'UNESCO et le gouvernement espagnol, cette conférence s'est déroulée à Salamanque, en Espagne, en Juin 1994. Des représentants de nombreux gouvernements et d'organisations nationales y étaient présents.

comme un membre à part entière de la communauté scolaire (Chauvière &Plaisance 2005). Ainsi, « Si à l'origine le terme d'inclusion soulignait la volonté de scolariser les enfants présentant une déficience ou un trouble d'apprentissage en milieu ordinaire, il désigne désormais l'exigence faite au système éducatif d'assurer la réussite scolaire et l'inscription sociale de tout élève indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales » (Ebersold 2009, p.79). « Dans cette optique, les gestes professionnels d'adaptation pédagogique des enseignants deviennent la clé de voûte de l'inclusion en classe ordinaire » (Gardou 2006, cité dans Feuilladieu et al. 2008, p.3). Ebersold (2009) va plus loin en disant qu' « au caractère normatif d'une pédagogie distinguant l'expertise de l'enseignant de l'ignorance des élèves et des familles, [l'inclusion] oppose le caractère émancipateur d'une pédagogie différentiée, collectivement définie et menée par l'équipe éducative ainsi que la famille et l'ensemble des acteurs contribuant à la réussite du processus éducatif » (Ibid., p.77). On voit ici que l'inclusion ne peut pas être le résultat d'actions individuelles menées indépendamment les unes des autres. Pour être menée à bien, l'inclusion demande d'entrer dans une dynamique interprofessionnelle, voire dans une dynamique « de coopération interinstitutionnelle nécessaire à une approche globale de l'élève ainsi qu'à l'élaboration de parcours d'éducation et de formation nécessaires à son inscription sociale » (Ibid., p.77). Relation partenariale et inclusion semblent donc entretenir un lien étroit, que nous retrouverons dans notre travail.

Finalement, l'étude des textes de loi a montré qu'une évolution indéniable de la scolarisation des enfants handicapés a eu lieu en France, s'accompagnant toujours d'une évolution non seulement du vocabulaire utilisé, mais aussi des concepts : de la ségrégation des enfants arriérés, la situation a évolué vers l'intégration des enfants handicapés pour finir par une volonté d'inclusion des enfants en situation de handicap, voire des enfants à besoins éducatifs particuliers.

Une évolution similaire a eu lieu dans le domaine médico-social, celui-ci étant soumis aux mêmes lois, et notamment la loi d'orientation du 30 Juin 1975 puis la loi pour l'égalité des droits et des chances du 11 février 2005, qui concernent le champ du handicap. Ainsi, de l'asile où étaient reclus les enfants arriérés, nous sommes peu à peu passés à des structures, souvent d'origine associative, dont l'objectif était d'amener les enfants à un niveau suffisant d'autonomie et de compétence pour qu'ils puissent trouver une place dans la société. Cette logique a été validée et renforcée par la loi de 1975 et, pour l'illustrer, nous citerons un passage d'une circulaire étudiée plus bas : la circulaire n° 89-18, publiée en 1989. Ce passage se situe après un paragraphe dédié aux aménagements matériels indispensables pour accueillir des personnes handicapées motrices. Il dit ceci : « On ne perdra pas de vue toutefois qu'un des buts de l'établissement est de permettre au jeune handicapé de se mouvoir dans un monde qui n'est pas spontanément accessible et comporte des

difficultés qu'il conviendra de lui présenter afin de lui apprendre à les surmonter lorsque cela est possible. » Ce paragraphe illustre bien le rôle des institutions médico-sociales à cette période, qui doivent favoriser l'intégration des personnes handicapées en leur apprenant à « faire avec » une société qui ne leur est pas adaptée.

Comme nous l'avons fait pour les enseignants, nous allons maintenant nous arrêter sur les cadres d'exercice des orthophonistes que nous avons rencontrées dans le cadre de ce mémoire. Nous supposons en effet que leur cadre de travail influence leur comportement vis-à-vis de la relation partenariale. Il nous est donc nécessaire, pour analyser leurs entretiens, d'avoir un éclairage suffisamment précis sur leurs missions, et sur la façon dont elles s'articulent avec leur type d'exercice. Pour cela, nous allons présenter dans un premier temps la profession d'orthophoniste sous son aspect général. Ensuite, nous détaillerons les rôles des structures médico-éducatives dans le cadre de la loi du 11 Février 2005, et plus particulièrement des IEM et des SESSAD, qui sont les deux structures dans lesquelles travaillent les orthophonistes salariées que nous avons rencontrées. Nous comprendrons mieux ainsi comment s'y agence la fonction d'orthophoniste. Nous nous arrêterons pour finir sur la pratique de l'orthophonie en libéral, puisque l'une des orthophonistes rencontrées exerce en libéral.

2. Structures de soins pour les enfants en situation de handicap : places et missions des orthophonistes

a. L'orthophonie en France

D'après Kremer et Lederlé, le terme d'orthophonie serait apparu pour la première fois en France en 1829. Il recouvrait alors le traitement du bégaiement et des « vices de parole ». Le champ de l'orthophonie s'est ensuite étendu et diversifié, dans la première moitié du XIXe siècle notamment, sous l'influence de personnes aux formations très différentes. L'orthophonie a alors peu à peu intégré des notions médicales relevant, entre autres, de la neurologie, de l'oto-rhino-laryngologie et de la psychiatrie, mais aussi des notions relevant plutôt des sciences humaines telles que la psychologie et les sciences du langage. Ces influences multiples justifient la vaste formation actuelle des orthophonistes, qui leur apporte des éléments dans des domaines variés. La formation initiale puis l'exercice de la profession doit notamment amener les orthophonistes à avoir une bonne connaissance des handicaps et des pathologies auprès desquels ils interviennent, tant dans leurs causes que dans leur expression au quotidien, en ce qui concerne l'accès aux apprentissages entre autres. Une formation théorique de 20h sur la pédagogie et l'organisation du système scolaire doit également être dispensée lors de la formation théorique. Nous verrons lors de nos entretiens et de nos analyses que la formation initiale peut influencer le rapport des professionnels à la relation partenariale.

En 1964, la loi n° 64-699 du 10 Juillet officialise la profession d'orthophoniste et crée le Certificat de Capacité d'Orthophoniste (CCO). Cette loi annonce officiellement les champs de compétences des orthophonistes, qui pratiquent des actes de rééducation de la voix, de la parole et du langage oral ou écrit, sur prescription médicale. Elle précise par ailleurs que les orthophonistes sont tenus au secret professionnel, dans les conditions prévues par le code pénal. « Ce secret couvre l'ensemble des informations concernant la personne venues à la connaissance du professionnel de santé »[10]. Or, il semble difficile de concevoir une relation partenariale sans aucun échange d'informations concernant le patient. Et, de fait, nous verrons que certains des professionnels interviewés aborderont cette notion au cours des entretiens Nous tâcherons alors de voir en quoi elle impacte la relation partenariale.

Par la suite, plusieurs décrets vont préciser et étendre les domaines de compétences des orthophonistes. Ainsi, le décret n° 83-766 du 24 Août 1983 y ajoute le dépistage et le bilan. Il approfondit ce que recouvrent les domaines de la voix, de la parole et du langage oral et écrit, en précisant notamment

[10]article L1110-4 du code de la santé publique.

quelles peuvent être les origines ou le cadre pathologique des troubles sur lesquels agit l'orthophoniste. C'est ce décret qui souligne explicitement que l'orthophoniste peut intervenir dans la rééducation des divers handicaps de l'enfant, qu'ils soient moteurs, sensoriels ou mentaux. Ce décret ajoute également aux champs de compétence de l'orthophoniste celui de la déglutition. Il a ensuite été modifié par le décret n°92-327 du 30 mars 1992, qui ajoute la rééducation tubaire aux compétences de l'orthophoniste et qui inscrit l'accompagnement familial comme relevant de ses missions. Ce dernier décret souligne également que « Les orthophonistes peuvent participer […] à des actions de prévention au sein d'une équipe pluridisciplinaire ».

En mai 2002, un nouveau décret[11] aborde, pour la première fois, la notion de communication non-verbale, et celle de fonctions oro-myo-faciales. Il étend également les champs de compétences des orthophonistes aux dyscalculies. Il accorde une plus grande autonomie aux orthophonistes, qui peuvent désormais établir eux-mêmes un diagnostic orthophonique suite au bilan, et déterminer le nombre de séances nécessaires à la rééducation du ou des troubles diagnostiqués. Ils interviennent toujours sur prescription médicale mais celle-ci porte désormais généralement la mention « bilan orthophonique et rééducation si nécessaire ».

Suite à la création du CCO, de nombreux centres de formation ont ouvert en France, et le nombre d'orthophonistes n'a pas cessé d'augmenter depuis. « On estime, au 1er janvier 2009, à plus de 17 000 les orthophonistes en activité, tous secteurs confondus. » (Kremer & Lederlé 2009, p.28).

Les orthophonistes peuvent exercer en libéral ou en tant que salariés dans des établissements publics (hôpitaux, centres de Protection Maternelle et Infantile, etc…) ou privés (Cliniques, Instituts d'Education Motrice (IEM), Instituts Médico-Educatifs (IME), Services d'Education Spéciale et de Soins à Domiciles (SESSAD), etc…). Les centres privés type IEM, IME, SESSAD… sont généralement sous la tutelle d'associations nationales, parmi lesquelles nous citerons la Fédération des APAJH (Associations pour Adultes et Jeunes Handicapés) puisque l'IEM et le SESSAD où travaillent deux orthophonistes interviewées dans ce mémoire dépendent de cette association. Ils relèvent du secteur médico-social. Certains orthophonistes choisissent l'exercice mixte en cumulant deux temps partiels, l'un en libéral et l'autre comme salarié.

« En résumé, au 1er janvier 2008 (sources DREES - Répertoire ADELI), on compterait : 14 129 libéraux, 1 368 salariés hospitaliers, 2 302 salariés du secteur médico-social, soit un total de 17 799 orthophonistes en activité. » (Kremer & Lederlé 2009, p.29). On note donc que plus de 79% des orthophonistes travaillaient en libéral en 2008, et que seulement 13% environ travaillaient comme salariés du secteur médico-social. Les orthophonistes qui ont pris part à nos entretiens ne représentent aucunement ces proportions, puisque nous avons interrogé deux orthophonistes du secteur médico-social pour une

[11] décret n° 2002-721

orthophoniste libérale. Le travail mené ici ne se veut pas représentatif d'une situation nationale, mais cherche seulement à relever des éléments sur les relations partenariales enseignants-orthophonistes dans trois situations particulières.

On peut noter que les orthophonistes sont très majoritairement des femmes. (Près de 96,1 % en 2008 selon Kremer et Lederlé.)

Après ce portrait général de l'orthophonie en France, il semble intéressant de se pencher plus précisément sur les conditions dans lesquelles travaillent les trois orthophonistes interviewées dans le cadre de ce mémoire. C'est pourquoi nous allons maintenant nous pencher de façon plus précise sur les IEM et les SESSAD, qui appartiennent au domaine médico-social, puis sur l'exercice libéral de l'orthophonie.

b. Le domaine médico-social en France

Les établissements médico-sociaux sont sous la réglementation de la loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale. Tous les articles de cette loi sont repris dans le code de l'action sociale et des familles. C'est donc sur ce dernier que nous nous sommes basée pour comprendre le cadre législatif dans lequel interviennent les IEM et les SESSAD.

On peut lire dans ce code de l'action sociale et des familles que « sont des établissements et services sociaux et médico-sociaux, au sens du présent code (…) les établissements ou services d'enseignement qui assurent, à titre principal, une éducation adaptée et un accompagnement social ou médico-social aux mineurs ou jeunes adultes handicapés ou présentant des difficultés d'adaptation ». Les IEM et les SESSAD correspondent à cette définition. A ce titre, ils sont réglementés par le code de l'action sociale et des familles, et notamment par le livre III de la partie législative de ce code. Ce livre porte en effet sur l'action sociale et médico-sociale mise en œuvre par des établissements et des services. La première section de ce livre définit les missions, organisées en six catégories, qui incombent à ces établissements et services :

1° Evaluation et prévention des risques sociaux et médico-sociaux, information, investigation, conseil, orientation, formation, médiation et réparation ;

2° Protection administrative ou judiciaire de l'enfance et de la famille, de la jeunesse, des personnes handicapées, des personnes âgées ou en difficulté ;

3° Actions éducatives, médico-éducatives, médicales, thérapeutiques, pédagogiques et de formation adaptées aux besoins de la personne, à son niveau de développement, à ses potentialités, à l'évolution de son état ainsi qu'à son âge ;

4° Actions d'intégration scolaire, d'adaptation, de réadaptation, d'insertion, de réinsertion sociales et professionnelles, d'aide à la vie active, d'information et de conseil sur les aides techniques ainsi que d'aide au travail ;

5° Actions d'assistance dans les divers actes de la vie, de soutien, de soins et d'accompagnement, y compris à titre palliatif ;

6° Actions contribuant au développement social et culturel, et à l'insertion par l'activité économique.

La section 2 qui concerne le droit des usagers impose « une prise en charge et un accompagnement individualisé de qualité favorisant son développement, son autonomie et son insertion, adaptés à son âge et à ses besoins, respectant son consentement éclairé qui doit systématiquement être recherché lorsque la personne est apte à exprimer sa volonté et à participer à la décision. A défaut, le consentement de son représentant légal doit être recherché ». Il peut être utile également pour la suite du travail de relever que cette section du code de l'action sociale et des familles souligne que l'usager doit pouvoir participer directement (ou avec l'aide de son représentant légal) à la conception et à la mise en œuvre du projet d'accueil et d'accompagnement qui la concerne. En effet, cela implique, entre autres, que l'usager ou son responsable légal soit présent aux réunions visant à mettre en place, à évaluer ou à redéfinir le projet individuel. Nous verronsque cette présence est abordée par les professionnels interviewés, et que les parents peuvent prendre une place réelle dans la relation partenariale entre les orthophonistes et les enseignants.

Après cette présentation du cadre légal commun à toutes les structures médico-sociales, nous allons nous intéresser plus précisément aux structures dans lesquelles travaillent les orthophonistes salariées que nous avons rencontrées, à commencer par les IEM.

- L'exercice orthophonique en IEM

Le cadre législatif des IEM est formé au départ par l'annexe IV bis du décret n° 89-798 du 27 Octobre 1989. Une circulaire[12] est ensuite venue affiner et compléter ce décret.

On trouve désormais le contenu de l'annexe IV bis, actualisé, dans le code de l'action sociale et des familles[13]. C'est donc sur ce dernier que nous nous appuyons pour relever les grandes lignes législatives réglementant les IEM et, par là, l'action des orthophonistes dans ces établissements. Nous croiserons parfois la lecture de ce code et celle de la circulaire n°89-18, car les deux se révèlent complémentaires sur certains points.

Dans l'article D312-60 de ce code, il est précisé que les établissements et services prenant en charge des enfants ou adolescents présentant une déficience motrice doivent agir conformément aux plans personnalisés de compensation des jeunes accueillis, établis par la MDPH. Ces plans de compensation comprennent les projets personnalisés de scolarisation, ainsi que les moyens spécifiques nécessaires au suivi médical, à la scolarisation et la formation générale et professionnelle. L'objectif des établissements et services accueillant les jeunes doit être de réaliser leur intégration familiale, sociale et professionnelle.

Selon l'article D312-61, ces établissements doivent effectuer un accompagnement adapté au stade d'éducation ou de formation dont relève l'enfant (dont les intitulés sont plus ou moins calqués sur des termes scolaires). Or, cette adaptation passe par une bonne connaissance de ces stades. On peut se demander, puisque la loi ne le dit pas, d'où les professionnels médicaux et paramédicaux doivent tirer cette connaissance. Nous verrons dans notre travail si les orthophonistes prennent appui, pour cela, sur la relation partenariale avec les enseignants.

L' accompagnement des enfants doit inclure :

- L'accompagnement de la famille et de l'entourage habituel de l'enfant ou de l'adolescent (que nous soulignons ici car nous avons vu dans la partie dévolue à l'orthophonie que l'accompagnement familial fait explicitement partie de ses champs de compétences.);

- La surveillance médicale, les soins, le maternage et l'appareillage adapté ;

[12] Circulaire n°89-18 du 30 octobre 1989 relative à la modification des conditions de la prise en charge des enfants ou adolescents handicapés moteurs par les établissements et services d'éducation spéciale

[13] (Livre III : Action sociale et médico-sociale mise en œuvre par des établissements et des services ; Chapitre II : Organisation de l'action sociale et médico-sociale ; Section 1 : Etablissements et services sociaux et médico-sociaux ; sous-section 2 : Conditions techniques minimales d'organisation et de fonctionnement des établissements ; Paragraphe 2 : Etablissements et services prenant en charge des enfants ou adolescents présentant une déficience motrice)

- L'éducation motrice ou les rééducations fonctionnelles nécessaires (nous soulignons ici que les orthophonistes prennent part à cette rééducation fonctionnelle, dans le domaine de l'alimentation notamment);

- L'éveil et le développement de la relation entre l'enfant et son entourage selon des techniques éducatives ou palliatives, notamment dans le domaine de la locomotion et de la communication (on notera que la circulaire n° 89-18 insiste tout particulièrement sur ce rôle à jouer dans la communication, dévolu en grande partie aux orthophonistes.) ;

- L'établissement, pour chaque enfant, adolescent ou jeune adulte, d'un projet individualisé d'accompagnement prévoyant :

- L'enseignement et le soutien assurant la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation et permettant à chaque enfant de réaliser, en référence aux programmes scolaires en vigueur, les apprentissages nécessaires ;
- Des actions d'éducation adaptée tendant à développer la personnalité et l'autonomie sociale et utilisant autant que faire se peut les moyens socio-culturels existants ;

Selon ce même article, « un projet d'établissement à visée pédagogique, éducative et thérapeutique précis[e] les objectifs et les moyens mis en œuvre pour assurer cet accompagnement».

L'article D312-19 souligne que le projet individualisé d'accompagnement doit intégrer trois composantes : pédagogique, éducative et thérapeutique. De ce fait, les membres de l'équipe pédagogique et éducative ainsi que ceux du service social et ceux de l'équipe médicale et paramédicale, sont associés à son élaboration. Toutefois, c'est le directeur de l'établissement ou du service qui en est responsable, ainsi que de sa mise en œuvre. Il doit en assurer la cohérence et est garant de la coordination avec les intervenants extérieurs, notamment en organisant et en présidant les réunions de synthèse. Selon la circulaire n° 89-18, ce projet doit, entre autres, permettre de prioriser les prises en charge rééducatives afin de ne pas « morceler le corps et la personnalité de l'enfant » par des suivis trop nombreux et trop lourds.

On mesure dans le paragraphe précédent le rôle imparti à un membre de l'organisation administrative et hiérarchique dans la coordination des actions menées auprès de l'enfant dans différents domaines, notamment pour ce qui nous intéresse dans les domaines pédagogique et thérapeutique. On voit aussi que des temps et des lieux spécifiques doivent être consacrés à cette coordination au travers des réunions de synthèse par exemple. Ce rôle de coordination et l'importance de la cohésion entre les membres du personnel des établissements est particulièrement clair dans la circulaire n° 89-18, qui insiste sur le fait que « l'intervention de chacun doit s'effectuer selon ses particularités sans que l'on aboutisse à faire de l'équipe médico-éducative un agrégat d'emplois polyvalents et interchangeables » et souligne que « le directeur est

garant de cette action d'ensemble ». La circulaire insiste également davantage sur le projet global de l'établissement qui, en plus de présenter les objectifs et les moyens du centre comme spécifié dans le code de l'action sociale et des familles, doit éviter « les ségrégations internes », « les intolérances individuelles » et « les clivages professionnels ». On voit bien ici que les textes législatifs mettent en place des jalons qui doivent servir les relations interprofessionnelles, pour assurer un fonctionnement cohérent tant à l'échelle du centre qu'à celle du suivi de chaque enfant ou adolescent.

L'article D312-63 insiste sur la place qui doit être faite à la famille dans l'élaboration, la mise en œuvre, le suivi régulier et l'évaluation du projet individuel. Il impose également que la famille soit informée fréquemment et régulièrement quant aux évolutions de son enfant dans les différents champs d'intervention de l'établissement.

Cette attention portée aux familles, qui intervient transversalement dans le code de l'action sociale et des familles, est particulièrement claire dans la circulaire n° 89-18, dont le premier paragraphe s'intitule « donner à chaque famille les moyens et l'occasion d'assumer l'éducation de son enfant ». Il semble que ce soit bien dans ce cadre qu'il faille comprendre toutes ces notions d'intégration familiale, d'accompagnement de l'entourage, mais aussi ce souci de la participation et de l'information de la famille. Cette circulaire synthétise ainsi l'un des rôles majeurs de ces établissements médico-éducatifs qui est de permettre à la famille d'assumer pleinement et au mieux son rôle dans l'éducation de l'enfant tout en maintenant la meilleure qualité relationnelle et affective possible, ce qui rejoint les missions de l'orthophoniste dans le cadre de l'accompagnement familial.

L'article D312-64 indique que l'établissement peut comporter une unité d'enseignement dont les missions sont de dispenser « un enseignement général permettant d'assurer les apprentissages scolaires et le développement de l'autonomie et de la socialisation » et « un enseignement professionnel intégrant l'initiation et la première formation professionnelle ». Cet article précise que « l'unité d'enseignement recourt à des méthodes pédagogiques adaptées » et que « les objectifs, les contenus, les certifications de la première formation professionnelle se réfèrent aux programmes scolaires en vigueur ». On notera que cet article prévoit que, selon le projet individualisé d'accompagnement et les besoins propres à chaque jeune, des actions thérapeutiques et éducatives particulières peuvent être réalisées. Ces actions peuvent être effectuées en lien avec d'autres services ou établissements spécialisés. Une convention doit alors être signée entre les deux établissements. L'EREA et l'IEM dans lesquels exercent respectivement l'une des enseignantes spécialisées et l'une des orthophonistes que nous avons rencontrées sont ainsi liés par une convention.

Au niveau du personnel, l'article D312-66 souligne que « l'établissement s'assure les services d'une équipe médicale, paramédicale et psychosociale travaillant en liaison avec les enseignants et les éducateurs ». Les orthophonistes sont cités dans cet article comme faisant partie du personnel nécessaire de ces

établissements, à raison d'un orthophoniste pour huit enfants ayant des troubles de parole. Comme membre de l'équipe paramédicale, les orthophonistes doivent :

- mettre en œuvre les composantes thérapeutique et rééducative du projet individualisé,

- assurer la surveillance de la santé des enfants ou adolescents en coordination avec le médecin de famille du jeune déficient moteur,

- assurer la surveillance générale de l'établissement en ce qui concerne l'hygiène de vie des enfants ou adolescents, leur alimentation et l'hygiène des locaux. La circulaire n° 89-18 détaille de façon plus longue l'importance et la place de l'alimentation dans ces structures. Les orthophonistes ont un rôle important à jouer autour de cette problématique de l'alimentation et des repas.

Les établissements ou services prenant en charge des enfants ou adolescents présentant un handicap moteur doivent également s'assurer les services d'une équipe éducative et enseignante, au sein de laquelle peuvent exercer, selon l'âge et le développement des enfants, des enseignants de l'éducation nationale. Rien n'est précisé quant à leur éventuelle spécialisation dans le code de l'action sociale et des familles, ni dans le code de l'éducation. Cependant, le décret n° 89-798 du 27/10/1989 n'ayant pas été abrogé, on peut supposer que ces enseignants sont sous la législation de ce décret et qu'ils doivent donc être « titulaires du certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisée d'adaptation et d'intégration scolaire (C.A.P.S.A.I.S.), option C ». Il faut toutefois noter que le C.A.P.S.A.I.S. en vigueur à l'époque n'existe plus et a été remplacé par le CAPA-SH en 2004. L'option C concernait les enfants et adolescents malades somatiques, déficients physiques et handicapés moteurs. Elle a été rebaptisée et concerne désormais les élèves présentant une déficience motrice grave ou un trouble de la santé évoluant sur une longue période et/ou invalidant. On peut donc supposer que pour enseigner dans ce type d'établissements les enseignants doivent être titulaires du CAPA-SH, option C.

On relèvera que, dans la circulaire n° 89-18, il est précisé que les enseignants et les éducateurs doivent être formés aux codes de communication et aux problèmes d'expression, sans que ne soit précisé comment a lieu cette formation.

Nous allons maintenant présenter les missions des SESSAD et celles des orthophonistes en SESSAD, comme nous venons de le faire pour les IEM.

- L’exercice orthophonique en SESSAD déficience motrice

Les Services d‘Education Spéciale et de Soins à Domicile existent dans deux champs du secteur médico-social, à savoir : la déficience intellectuelle et la déficience motrice. Des services à domicile existent dans d’autres champs médico-sociaux, comme par exemple le polyhandicap ou les déficiences sensorielles, mais ils ne s’intitulent pas SESSAD.

La réglementation des SESSAD relève des mêmes textes de loi que les établissements spécialisés accueillant respectivement des déficients intellectuels ou des déficients moteurs, qui leur accordent des paragraphes particuliers. Ainsi, les SESSAD déficience motrice sont-ils sous la réglementation de l’annexe IV bis du décret 89-798 du 27/10/1989, tout comme les IEM. De la même façon que pour les IEM, ce texte est repris, de façon plus actuelle, dans le code de l’action sociale et des familles. Un paragraphe leur est également dédié dans la circulaire n° 89-18.

Selon l’article D 312-75 du code de l’action sociale et des familles, les SESSAD peuvent être soit rattachés à un établissement spécialisé, soit autonomes. Le SESSAD déficience motrice dans lequel travaille Mme R, l’orthophoniste interviewée dans ce mémoire, est autonome. A l’origine il s’agissait cependant d’un SESSAD rattaché à l’IEM de X. Il est devenu autonome lors de son expansion en 1994 mais reste sous la tutelle de la même association que l’IEM : l’APAJH 33.

Ce même article définit les orientations du SESSAD en fonction de l’âge de l’enfant. Les actions entreprises par ce service doivent tendre vers :

- l'accompagnement précoce pour les enfants de la naissance à six ans comportant le conseil et l'accompagnement des familles et de l'entourage familier de l'enfant, l'approfondissement du diagnostic, le traitement et la rééducation qui en découlent, le développement psychomoteur initial de l'enfant et la préparation des orientations collectives ultérieures ;

- le soutien à la scolarisation ou à l'acquisition de l'autonomie comportant l'ensemble des moyens médicaux, paramédicaux, psychosociaux, éducatifs et pédagogiques adaptés.

La circulaire n° 89-18 insiste quant à elle sur la mission d’intégration scolaire confiée expressément aux SESSAD, ainsi que sur la nécessité d’une coordination avec l’institution scolaire, le secteur sanitaire ou médico-social et la famille pour garantir une prise en charge globale et cohérente.

On voit ici que le rôle des SESSAD, donc des orthophonistes travaillant en SESSAD, est très orienté vers l’accompagnement de l’entourage de l’enfant et vers le soutien de l’enfant dans son milieu de vie ordinaire : famille, école… Ces missions sont soutenues par les interventions des professionnels sur les lieux

de vie de l'enfant. Elles justifient donc les déplacements. Elles s'inscrivent dans la logique de la loi d'orientation de 1975 qui privilégie la scolarisation en milieu ordinaire chaque fois que cela est possible, mais aussi dans celle de la loi du 11 Février 2005 qui reconnaît la nécessité de mettre en place des compensations pour que cette scolarisation se passe au mieux. Dans cette logique de déplacement, le rayon d'action correspond à un critère de définition des SESSAD. Celui où travaille l'orthophoniste interviewée a un rayon d'intervention de 40km environ.

Au niveau du personnel, les SESSAD sont soumis à la même réglementation que les établissements cités au-dessus. Les orthophonistes et les enseignants spécialisés sont donc cités comme pouvant faire partie du personnel.

Le directeur du SESSAD autonome a les mêmes rôles et fonctions que le directeur d'établissement spécialisé, en ce qui concerne notamment la cohérence des projets individuels d'accompagnement et la cohésion et la coordination de l'équipe.

Les SESSAD peuvent intervenir dans les établissements de l'éducation nationale, à condition d'avoir signé avec eux une convention

Le SESSAD déficience motrice dans lequel travaille l'orthophoniste que nous avons rencontrée peut accueillir 40 jeunes de 3 à 20 ans présentant un handicap moteur et/ou présentant des séquelles de traumatisme crânien, et pour lesquels une scolarisation en milieu ordinaire est possible. On lit d'ailleurs, dans le paragraphe « contre-indications » du projet d'établissement de ce service, que « lorsque l'enfant exprime une grande souffrance, parce qu'une volonté tenace à le scolariser en milieu ordinaire lui demande un effort énorme et entraîne un épuisement, le dispositif « milieu scolaire ordinaire – SESSAD » peut devenir inadapté ». On constate bien ici à quel point les objectifs de ce SESSAD sont intrinsèquement liés la scolarisation en milieu ordinaire.

Par ailleurs, il y a dans ce projet d'établissement un paragraphe intitulé « coopération avec l'Education Nationale » dans lequel on peut lire que le fonctionnement du SESSAD comprend :

« - un apport technique à travers les soins dispensés ou la réalisation d'adaptations et d'installations nécessaires au confort de l'enfant et pouvant faciliter sa vie à l'école,

- une intervention complémentaire de celle des enseignants pour aider l'enfant qui se trouve confronté aux imites qu'engendre la déficience dans l'accession aux apprentissages,

- un accompagnement éducatif à l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement scolaire, sur le temps scolaire, dans le cadre de la découverte de son environnement proche et d'un développement de son autonomie,

- un soutien aux enseignants à travers des rencontres, des synthèses et par l'analyse en commun des évaluations des compétences de l'enfant et de ses difficultés passagères ou spécifiques. »

Ce paragraphe évoque également l'élaboration d'un « projet individualisé d'intégration scolaire ». Ce projet, élaboré par l'équipe du SESSAD et les enseignants de l'enfant, doit exprimer clairement les objectifs à court et à long terme.

Enfin, et pour que soient bien clairs les rôles de l'orthophoniste dans ce SESSAD, nous citerons le paragraphe qui leur est dévolu dans le projet d'établissement :

« Dans le cadre du SESSAD, trois rôles [de l'orthophoniste] peuvent être distingués :

- un rôle diagnostique : suite à un bilan prescrit par le médecin du service, l'orthophoniste évalue les possibilités de l'enfant mais également ses difficultés concernant le langage oral et écrit ainsi que les fonctions qui concourent à la construction de ce langage (évaluation de la conscience phonologique, des capacités mnésiques, de l'attention, des aptitudes visuo-spatiales et cognitives concernant les apprentissages…).

Ce bilan est réalisé à des moments clés de la vie scolaire de l'enfant : grande section de maternelle (avant l'apprentissage de la lecture) ; fin de CP (afin de faire le point sur l'apprentissage de ce même langage écrit) ; fin de la scolarité de primaire (avant l'entrée au collège).

- un rôle rééducatif : La rééducation orthophonique est le traitement des anomalies de la voix, de la parole, du langage oral et écrit lié ou non au handicap de l'enfant. Elle constitue également une aide dans le cas de difficultés d'apprentissages spécifiques : difficultés dans le domaine visuo-spatial, troubles de la mémoire, de l'attention, du raisonnement…

Dans le cas d'une absence totale du langage oral, elle facilite la mise en place de moyens de suppléance (codes de communication, synthèses vocales…). La rééducation orthophonique est en général individuelle. Le suivi à l'école est le plus souvent privilégié, car il permet, en effet, à l'orthophoniste de travailler en collaboration avec les enseignants, notamment pour l'acquisition du langage écrit. Cependant, la fonction d'apprentissage au CP est laissée à l'enseignant lors du CP et l'orthophoniste n'intervient qu'après un bilan mettant en évidence des difficultés ou un apprentissage pathologique de la lecture.

- un rôle de « conseil information » : L'orthophoniste joue un rôle d'information au sein de l'équipe, ainsi qu'auprès des familles et de l'école, par rapport à son champ de compétences. »

Finalement, les orthophonistes travaillant en IEM et en SESSAD ne s'inscrivent pas seulement dans le cadre général de la législation propre aux orthophonistes. Leur action doit être dans la continuité des missions des établissements où ils sont salariés. Ils doivent donc se référer aux projets d'établissements ainsi qu'au code de l'action sociale et des familles pour préciser leurs missions. Il est intéressant de noter alors la forte place dévolue à l'accompagnement familial, à la coordination des actions pédagogiques et paramédicales entre autres, et au soutien de l'intégration scolaire. Nous relevons que le code de l'action sociale et des familles n'a pas intégré le terme d'inclusion, et que la logique que recouvre ce terme n'y transparaît pas vraiment comme ce peut être le cas dans le code de l'éducation. Nous pouvons nous interroger sur l'impact que peut avoir ce décalage sur les relations entre les professionnels soumis à ces deux codes différents.

Après cette analyse du cadre législatif des orthophonistes salariées de structures médico-sociales, voyons celui des orthophonistes libéraux. Nous pourrons ainsi nous appuyer sur les différences remarquées entre les différentes conditions d'exercice pour essayer d'interpréter les différences qui apparaissent dans les discours recueillis des trois orthophonistes.

c. L'exercice orthophonique en libéral

L'exercice de l'orthophonie dans le cadre libéral est réglementé par la convention nationale des orthophonistes, conclue entre les caisses nationales d'Assurance Maladie et la Fédération nationale des orthophonistes, et approuvée par l'arrêté du 31 décembre 1996. Les actes dispensés par les orthophonistes sont référencés dans la nomenclature générale des actes professionnels.

Le code de la santé publiquestipule que l'orthophoniste peut proposer, organiser ou participer à des actions de prévention, d'éducation sanitaire ou de dépistage ainsi qu'à des actions concernant la formation initiale et continue des orthophonistes et éventuellement d'autres professionnels. Pourtant, aucun intitulé de la nomenclature générale des actes professionnels ne concerne ces actions. Tous les actes que peuvent donc mettre en place les orthophonistes libéraux dans ces domaines de prévention, d'éducation ou de formation ne peuvent pas être côtés ni rémunérés dans le cadre de l'exercice de leur profession d'orthophoniste.

Finalement, aucun texte de loi ne codifie l'action des orthophonistes libéraux en dehors de leur cabinet, alors que d'après la loi du 11 Février 2005, il semble clair que les orthophonistes peuvent être amenés, en tant que membres de l'équipe de suivi de scolarisation, à assister à des réunions concernant

l'élaboration et l'évaluation du PPS. Nous sommes en droit de nous demander ce que cette absence de codification implique dans la relation partenariale qu'entretiennent les orthophonistes libéraux avec les enseignants.

Nous nous sommes intéressée, tout au long de cette partie, à l'histoire et à la législation dans les domaines de l'école et de l'orthophonie autour du handicap, et plus précisément du handicap moteur. Cela nous a permis de mieux comprendre dans quel cadre travaillent les différents professionnels auprès desquels nous avons mené des entretiens. Cet appui nous sera indispensable pour rattacher les discours des professionnels rencontrés à une réalité de fonctionnement, mais aussi à un paradigme ou à un courant de pensée, orienté à la fois par les textes de lois auxquels ils sont soumis, par l'évolution historique dans laquelle ils sont ancrés et par leur formation puis leur métier. Nous verrons que toutes ces dimensions ont en effet une influence sur la façon de considérer la relation partenariale, de penser la collaboration.

Nous allons essayer de présenter maintenant un cadre théorique permettant de mieux penser la relation partenariale qui peut s'établir, sur le plan professionnel, entre deux acteurs œuvrant dans des champs différents mais auprès d'un même enfant. L'objectif ici n'est pas de fixer une définition stable du partenariat, mais de mettre au jour des critères permettant de la définir. En effet, nous partons du postulat qu'il n'existe pas une relation partenariale type. Nous mettrons donc en avant des points d'appuis qui nous permettront d'analyser la relation partenariale que nous décrit chaque professionnel, et de cerner la variabilité de ces relations. Un « détour » par les notions de coordination et de coopération va nous y aider.

B. Coordination, coopération et partenariat

Nous avons vu dans les textes de loi cités dans la partie précédente que les actions des différents professionnels qui suivent un enfant ou un adolescent handicapé doivent être liées entre elles et avoir un sens vis-à-vis du projet de l'enfant.

Dans les textes actuels, c'est le terme de coordination qui est utilisé pour parler de ce lien. Pour favoriser cette coordination, la législation impose l'établissement de projets, la mise en place d'équipes et de réunions. Nous illustrons ce propos par ces deux extraits du code de l'éducation[14] :

« [La formation scolaire (…) assurée aux enfants, aux adolescents (…) présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant] est complétée, en tant que de besoin, par des actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales coordonnées dans le cadre d'un projet personnalisé »

« [Les] équipes de suivi de la scolarisation (…) comprennent l'ensemble des personnes qui concourent à la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation »

Suit un extrait de la circulaire n°2006-126 du 17 Août 2006 relative à la mise en œuvre et au suivi du projet personnalisé de scolarisation : *« L'équipe de suivi de la scolarisation est réunie par l'enseignant référent en tant que de besoin mais au moins une fois par an »*.

On note aussi le terme de coopération, qui revient régulièrement lorsqu'il s'agit pour un établissement médico-social et un établissement de l'éducation nationale d'œuvrer ensemble pour mener à bien le projet d'un enfant, comme en témoigne ce titre d'un paragraphe du code de l'action sociale et des familles[15] : *« Coopération entre les établissements et services accueillant des enfants et adolescents handicapés et les établissements d'enseignement scolaire »*

Nous nous attacherons donc, dans un premier temps, à définir ces termes de coordination et de coopération, et tâcherons de comprendre comment projet, réunions et équipe s'articulent avec ces notions. Nous aborderons ensuite la notion de partenariat, puisque c'est ce terme qui a finalement été retenu dans l'intitulé du mémoire.

[14] articles L112-1 et L112-2-1
[15] articles D312-10-1 à D 312-10-16

1. La coordination

D’un point de vue étymologique, le terme de coordination provient du latin *ordinare* qui signifie ordonner, mettre en ordre (Dauzat 1938).

La coordination correspond, selon le petit Larousse illustré, à l’ « agencement de choses, d’activités diverses dans un but déterminé ». (Larousse 2004)

Le grand Robert, quant à lui, définit la coordination comme l’ « agencement (des parties d'un tout) selon un plan logique, pour une fin déterminée » ou comme un « état de choses coordonnées, harmonieusement disposées ». On y trouve, à l’article « coordonner » des synonymes et un exemple apportant une légère nuance : « distribuer, enchaîner, lier » comme dans *« coordonner l'action de divers services*. (Rey & Robert 2011)

On trouve, enfin, une définition plus spécialisée de la coordination dans le dictionnaire critique d'action sociale. Celui-ci définit le but déterminé de la coordination comme « un but de rationalisation et de cohérence » et la qualifie de « mode de régulation » (Barreyre et al. 1995). Il y est précisé que « la coordination met en œuvre des objectifs et des conditions étroitement dépendants du contexte dans lequel elle est envisagée. »

Si l’on applique ces définitions aux situations dans lesquelles elle est utilisée dans le code de l’éducation, il s’agit bien d’agencer les différentes prises en charge d’un enfant donné, afin qu’elles se complètent de façon harmonieuse, sans se contredire ni empiéter les unes sur les autres, de distribuer les rôles de chacun des acteurs de la vie de l’enfant. C'est bien ici la cohérence du suivi de l'enfant qui est recherchée, de cet enfant et pas d’un autre. La coordination est donc bien ici directement en lien avec le contexte dans lequel elle a été sollicitée.

L’agencement des prises en charge est réfléchi en fonction d’un objectif principal : mener l’enfant vers son épanouissement personnel et une autonomie maximale. Cet objectif est lui-même détaillé en sous-objectifs plus précis, en termes par exemple d’acquisitions scolaires, de compétences motrices, sociales, langagières, etc., plus particuliers à chaque professionnel.

Le projet personnalisé de l’enfant est ici vu comme le cadre de cette coordination, puisqu’il met au clair le(s) but(s) vers le(s)quel(s) tous les professionnels doivent tendre, ensemble. Le terme d’équipe prend alors tout son sens, puisqu’une équipe est un « groupe de personnes travaillant à une même tâche ou unissant leurs efforts dans le même but » (Larousse 2004). Les réunions, enfin, deviennent le lieu et le temps institutionnel où peuvent se réunir tous les membres de l’équipe pour faire le point sur son fonctionnement

et ses objectifs, les réajuster, ré-agencer si nécessaire les différentes interventions…bref, maintenir la coordination et l'adapter à la situation. Il s'agit, en quelque sorte, d'établir l'organisation technique du suivi de l'enfant, afin qu'elle soit la plus adaptée et la plus efficace possible.

Cependant, nous pouvons relever dans les dictionnaires l'expression « esprit d'équipe », définie par le petit Larousse comme l'« esprit de solidarité qui anime les membres d'un même groupe ». Nous soulignons également, dans le Nouveau dictionnaire critique d'action sociale, que la coordination est l' « organisation volontaire de professionnels (...) qui mettent en commun leurs moyens, leurs ressources, pour développer des actions d'information, d'aide et de soins, de prévention, destinées à résoudre des situations complexes (...) ». (Bouquet & Barreyre 2007).

Ces notions de solidarité, de partage… ne sont a priori pas indispensables au travail en équipe. On peut cependant supposer qu'elles en facilitent le fonctionnement. Les réunions ne peuvent-elles pas avoir, alors, une fonction plus subjective, un rôle à jouer dans la formation de l'esprit d'équipe ? Et cela peut-il être transposé aux rencontres individuelles entres les orthophonistes et les enseignants ?

Peut-on vraiment dire, par ailleurs, qu'il y a volontariat et mise en commun de moyens ou de ressources dans le cadre des équipes de suivi de scolarisation ? Et dans le cadre de la relation plus restreinte entre l'orthophoniste et l'enseignant ?

Nous essaierons de voir au travers de nos entretiens si les sujets abordent ces aspects plus subjectifs de la relation, et ce qu'ils en disent.

Enfin, on lit aussi dans le dictionnaire critique d'action sociale que la réalisation de la coordination « est la résultante d'une liaison entre des facteurs structurels et culturels. Facteur structurel, l'obligation de relations directes entre les partenaires. Facteur culturel, le souhait des professionnels de revitaliser leur fonction en retrouvant des fondements humanistes » et qu'elle « est sans cesse soumise aux à-coups institutionnels, aux enjeux de pouvoir, à la tentation de chacun de se replier sur son propre territoire » (Barreyre et al. 1995). Nous essaierons de voir si ces éléments ressortent dans les discours des professionnels avec lesquels nous nous sommes entretenus, et s'ils ne s'appliquent qu'aux équipes entières ou s'ils peuvent être transposés à la relation duelle orthophoniste-enseignant.

2. La coopération

Le terme de coopérer, surtout utilisé dans le domaine de l'économie, vient du latin *co* qui signifie « avec » et *operari* « travailler ». Il signifie donc « agir, travailler conjointement avec quelqu'un à ». On lui trouve les synonymes aider, s'associer, collaborer, concourir, contribuer, participer (Rey & Robert 2011). Cette multiplicité de termes considérés comme synonyme montre assez bien le sens très large de la coopération. Il existe en effet de multiples façons de « travailler avec ». On peut imaginer deux « pôles » montrant bien l'imprécision de ce terme : le premier serait, par exemple, le simple partage d'une tâche en sous-parties, que chacun des coopérateurs traite de façon indépendante avant une mise en commun finale. Le deuxième, à l'inverse, consisterait en un véritable travail en commun de A à Z, avec à chaque étape du déroulement et pour chaque action une discussion devant mener à un consensus. Entre ces deux pôles existe bien sûr un continuum de possibilités, allant d'un pôle où les coopérateurs n'auraient qu'un minimum de contacts et d'échanges, à un autre où les échanges seraient constants.

3. Le partenariat

Parce que nous souhaitons inscrire notre travail dans la continuité du mémoire de Clarisse Bonneau (2011), nous avons choisi d'appliquer à la relation orthophoniste-enseignant les termes de « relation partenariale » et de « partenariat ».

Le partenariat n'exclut en rien les notions de coordination et de coopération, mais s'articule avec elles. En effet, la relation partenariale, au même titre que les réunions d'équipe, peut constituer le cadre et le support permettant de coordonner les actions de l'enseignant et de l'orthophoniste. La **recherche de coordination** pourrait alors constituer un objectif ou un moteur du partenariat. Nous essaierons de voir lors de l'analyse des discours des professionnels si eux-mêmes articulent ces deux notions et, si oui, comment.

Quant à la coopération, son sens très large nous permet de considérer le partenariat comme étant une de ses formes possibles.

Le terme de partenariat avait été préféré par Clarisse Bonneau à celui de collaboration car, comme le souligne Martine Bergheaud dans son article De la collaboration médico-pédagogique, le concept de collaboration n'est pas référencé en sociologie (Bergheaud 1999; Bonneau 2011). Martine Bergheaud distingue cependant le partenariat, qui « induit que l'objet de l'action commune est défini au moins implicitement », de la collaboration, qui évoque une « rencontre entre les personnes », un « travail potentiel

entre les personnes ». Nous parlerons donc de partenariat tout en gardant à l'esprit les notions opposées suivantes : objectif défini et travail potentiel. Nous tâcherons de relever dans les entretiens les éléments allant plutôt en faveur de l'une ou de l'autre de ces notions, et verrons comment les professionnels eux-mêmes parlent de la **finalité** du partenariat.

A ce titre, nous pouvons relever que, selon Jean-Marc Lesain-Delabarre, « le partenariat s'installe dans cet espace où les acteurs peuvent viser leurs finalités propres tout en visant des finalités en partie communes » (Lesain-Delabarre 1999). Cette notion de finalités à deux échelles semble correspondre à celle d'enjeux évoquée par Martine Bergheaud : « L'enjeu va au-delà du but ou de la finalité. Il s'inscrit dans un devenir qui dépasse « l'ici et le maintenant » donc l'espace-temps maîtrisable par les acteurs du partenariat. Une absence ou une insuffisance de projection pour un devenir en perpétuelle transformation en réduiraient l'action aux finalités, voir aux buts. Les conséquences d'une telle perception peuvent engendrer un repli des partenaires sur leur propre spécificité (…) » (Bergheaud 1999). Nous essaierons de voir si ces deux types de finalités sont présents dans les discours des enseignants et des orthophonistes que nous avons rencontrés.

On lit, dans le dictionnaire critique d'action sociale, que « le partenariat peut se définir comme un rapport *complémentaire* et *équitable* entre deux parties *différentes* par leur nature, leur mission, leurs activités, leurs ressources et leur mode de fonctionnement. » Le partenariat implique donc que « *les deux parties ont des contributions* mutuelles différentes mais jugées *essentielles* » qui doivent être reconnues, dans le respect mutuel de chacune des parties. Cette définition utilise le terme d'*interdépendance* pour qualifier le rapport partenarial. Elle évoque la nécessité d'espace de négociations pour définir un *projet commun*(Barreyre et al. 1995). Il est intéressant de noter que ces différentes notions ont disparu dans la définition du partenariat donnée par le nouveau dictionnaire critique d'action sociale.

Jean-Marc Lesain-Delabarre donne une définition du partenariat beaucoup plus « tempérée » que le Dictionnaire Critique d'Action Sociale, puisqu'il considère « qu'il commence à y avoir un partenariat dès lors que des systèmes en relation de dépendance plus ou moins forte sur un objet commun (…), le cas échéant partiellement *concurrentiels*, développent des interrelations et des interactions de leurs membres, permettant une certaine cohérence et une prévisibilité minimale des actions des uns et des autres ». (Lesain-Delabarre 1999)

Au-travers de ces différentes définitions, on voit bien que le terme partenariat ne correspond pas à UNE réalité précise. Il couvre des rapports qui peuvent aller d'une forme d'interdépendance à une forme de concurrence. Dans la première situation, les contributions des uns et des autres sont jugées essentielles pour aboutir à la réalisation d'un projet commun, alors que dans la seconde les partenaires ne sont « associés » que parce qu'ils œuvrent autour d'un objet commun, objet pour lequel ils sont de fait contraints d'agir en

fonction les uns des autres. Le partenariat dans ce cas va permettre de mieux gérer ses propres actions, grâce à une meilleure connaissance et une meilleure compréhension de celles du partenaire. Quel type de partenariat unit alors les orthophonistes et les enseignants ? Celui-ci est-il influencé par le cadre dans lequel travaille chacun des professionnels ?

Pour aider à « typer » les partenariats, Jean-Marc Lesain-Delabarre propose de les analyser selon deux points de vue principaux : l'**équité** et la **formalisation**. Il définit de cette façon quatre types de partenariats répertoriés sur un graphique (figure 1: types de partenariat selon J-M. Lesain-Delabarre).

L'équité varie, selon J.M. Lesain-Delabarre, en fonction « de l'égalité ou de l'inégalité des contributions de chacun, au regard des effets qu'il retire de la coopération et des effets induits sur les populations bénéficiaires ». La formalisation, elle, dépend de « la plus ou moins grande précision des actions attendues de chacun, définies dans un cadre précis (…), et sources de régulation pour chacun des partenaires ». Nous allons essayer de sonder au-travers de nos entretiens le niveau d'équité et le niveau de formalisation du partenariat enseignant-orthophoniste. Cela nous permettra de situer chacune des relations établies sur le graphique et de voir si les différents cadres de travail ont un impact sur le type de partenariat.

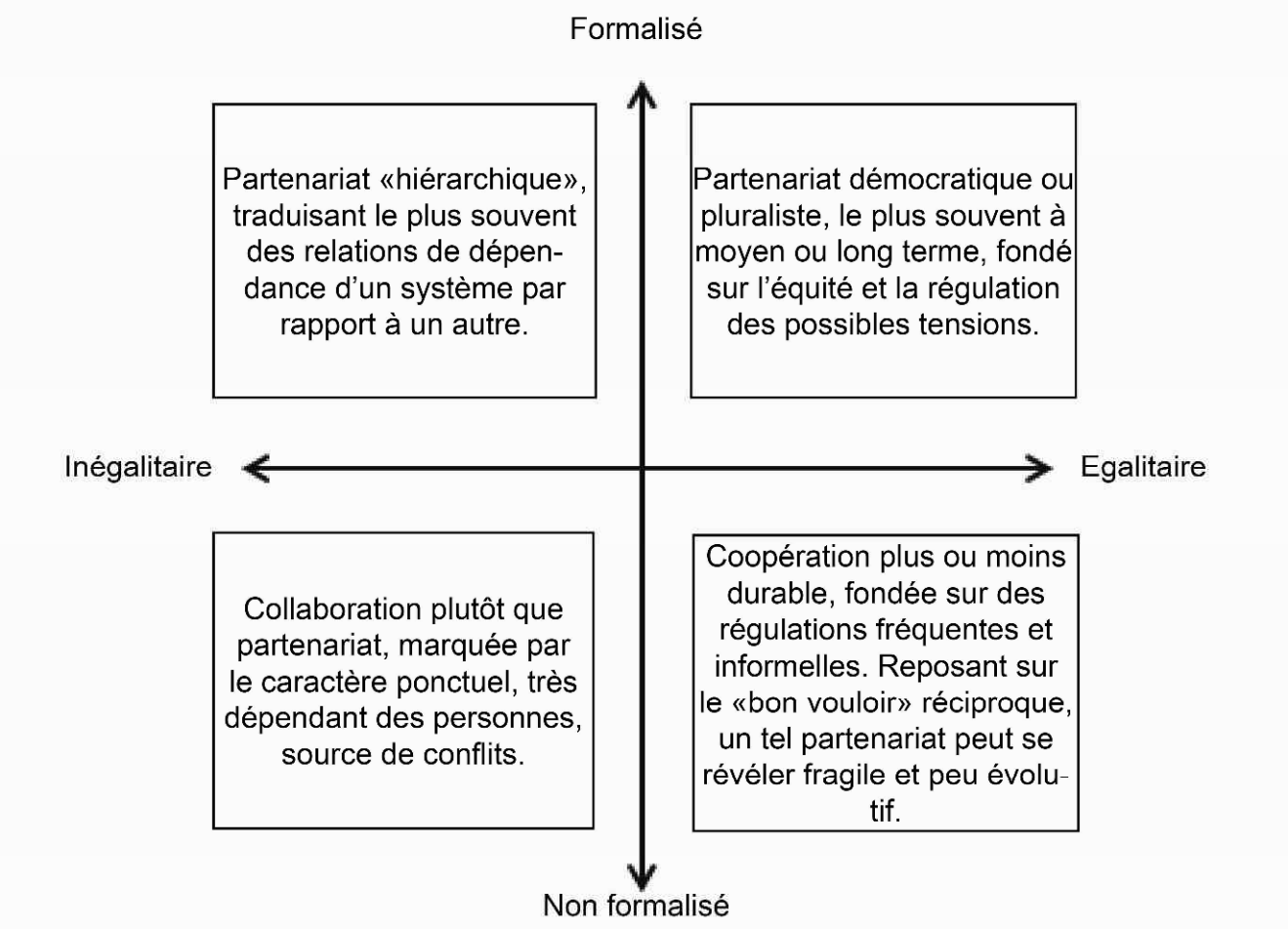


figure 1: types de partenariat selon J-M. Lesain-Delabarre

Dans son mémoire, Clarisse Bonneau concluait que le partenariat établi par les orthophonistes libéraux et les enseignants du secteur ordinaire autour d'enfants en difficultés scolaires était un partenariat égalitaire et non formalisé. Il sera intéressant, au passage, de voir s'il en est de même pour la relation partenariale établie entre un orthophoniste libéral et un enseignant du secteur ordinaire, autour d'un enfant en situation de handicap.

On a vu que le nouveau dictionnaire critique d'action sociale donnait une définition du partenariat différente de celle du dictionnaire de 1995. On note que sont maintenus, en revanche, les critères de « pluralité d'acteurs et de ressources », de « recherche pragmatique d'efficacité » (ou « d'efficience et d'utilité ») et de « décloisonnement » (Barreyre et al. 1995; Bouquet & Barreyre 2007).

Dans le cadre de la relation enseignants-orthophonistes, le premier critère (la pluralité des acteurs et des ressources) ne semble pas faire de doute du fait de l'appartenance à deux corps professionnels différents. Mais cette pluralité, si elle est indispensable au partenariat, peut aussi le fragiliser. En effet, comme Martine Bergheaud on peut se demander si « chacun est […] prêt à entrer dans la sphère de l'autre, à comprendre ses positions, à adopter une approche qui intègre ses actions ». Pour elle, « l'apparition de résistances, de réticences peut s'expliquer par la crainte d'être touché dans son identité professionnelle, par la menace de perdre son statut, et même une partie d'un pouvoir fictif ou réel. Chacun peut estimer qu'il est plus « important » que l'autre, que son action est prioritaire et refuser la complémentarité au titre de la prépondérance d'une approche (médicale, éducative ou scolaire). » (Bergheaud 1999, p.97). Nous tâcherons de voir si, dans nos entretiens, les professionnels évoquent ces sujets de **l'identité professionnelle** et de la **prépondérance d'une pratique** et, si oui, en quoi ils semblent interférer avec le partenariat.

Concernant le deuxième critère, la **recherche d'utilité et d'efficacité**, on peut se demander s'il y a vraiment, derrière les prises de contact, une volonté systématique d'utilité. On peut effectivement envisager des contacts à visée « informative », qui n'auraient pas d'impact direct, effectif, sur le suivi d'un enfant. Les professionnels évoquent-ils de tels échanges ? Il est probable par ailleurs que des contacts dénués de toute recherche pragmatique puissent être favorables à l'installation de « l'esprit d'équipe » abordé plus haut. Nous tâcherons de repérer, dans les différents entretiens, si ce type d'échanges est évoqué.

Enfin, le **décloisonnement** a-t-il vraiment lieu ? Est-il un préalable ou un corollaire au partenariat ? Décloisonner signifie « débarrasser des cloisons, des séparations qui empêchent ou entravent la communication, la libre circulation des idées, des personnes, etc. ». Quelles sont les « cloisons » qui entravent la communication entre les orthophonistes et les enseignants ? Sont-elles réellement un frein au partenariat, ou celui-ci contribue-t-il à les faire tomber ? Et tout cela est-il différent selon les situations dans

lesquelles travaillent les professionnels ? Nous verrons si les entretiens apportent des éléments de réponse à ces questions.

Nous disposons désormais d'un cadre théorique concernant les conditions d'exercice des différents enseignants et des orthophonistes, ainsi que les relations interprofessionnelles. Nous pourrons, en faisant appel à ces deux types de cadres et en les faisant interagir, analyser les discours des professionnels rencontrés, en retenant les éléments pertinents qui définissent le type de partenariat établi, et en les confrontant aux éléments qui décrivent ou se rattachent à ce que nous avons décrit des différents cadres d'exercice.

Nous pouvons maintenant situer le cadre méthodologique de notre travail.

III. Méthodologie

A. Problématique générale et opérationnalisée, hypohèse

1. Problématique

Notre problématique générale questionne la relation partenariale entre les enseignants et les orthophonistes. En quoi est-elle influencée par le milieu d'exercice de chaque acteur ?

Notre problématique opérationnalisée restreint le champ d'investigation à la relation partenariale établie entre orthophonistes et enseignants autour d'enfants handicapés moteur. Qu'en disent les professionnels ? Leur discours est-il modifié par le type de structure dans lequel ils travaillent ?

2. Hypothèses

Nous formulons les trois hypothèses suivantes :

- La nature du partenariat entre les orthophonistes et les enseignants varie en fonction du cadre d'exercice : la formalisation et les finalités des échanges sont différents.
- Le lien conventionnel établi entre les structures dans lesquelles travaillent les orthophonistes et les enseignants permet une meilleure connaissance réciproque du partenaire et de son activité (en général et en particulier auprès d'un enfant donné) et favorise la mise en place d'un « esprit d'équipe », ce qui a un impact positif sur la relation partenariale.
- Les souhaits des professionnels vis-à-vis de la relation partenariale et de son éventuelle évolution sont différents selon la structure dans laquelle ils travaillent.

B. L’entretien

1. Le choix de l’entretien

Notre problématique implique une étude comparative des différentes situations professionnelles. Deux possibilités s’offraient alors à nous : baser notre enquête sur des questionnaires ou sur des entretiens.

Il est reconnu que pour établir un questionnaire pertinent, il est préférable de faire une pré-enquête par entretiens pour recueillir « les mots des gens », se familiariser avec le sujet et la façon dont il est perçu par le public (De Singly 2005, p.30). Réaliser quelques entretiens devenait donc plus ou moins incontournable.

De plus, « le questionnaire (…) implique que l’on connaisse le monde de référence d’avance, ou bien qu’il n’y ait aucun doute sur le système interne de cohérence des informations recherchées » (Blanchet & Gotman 2007, p.37). Puisque notre travail venait justement questionner le système de cohérence entre le cadre d’exercice et la relation partenariale qui s’établit entre les enseignants et les orthophonistes, le questionnaire semblait peu indiqué.

Pour finir, une étude quantitative par questionnaires n’était matériellement pas possible, du fait du temps imparti trop court, et de la trop grande population à sonder pour permettre une généralisation des résultats. Nous avons donc favorisé une étude qualitative, en procédant par entretiens semi-dirigés.

Ce choix de l’entretien oriente spontanément notre travail, qui ne pourra pas mettre au jour de causalité entre les caractéristiques descriptives du cadre d’exercice et les comportements vis-à-vis de la relation partenariale. Nous nous attacherons plutôt, dans nos analyses de résultats, à « fai[re] apparaître les processus » (Ibid., p.37) qui mènent chaque professionnel à considérer le partenariat de telle ou telle manière, à s’y investir de telle ou telle façon. Autrement dit, nous chercherons à révéler la logique, propre à chaque acteur, qui sous-tend leur comportement vis-à-vis de la relation partenariale.

2. Le choix de la population

Selon Blanchet et Gotman, « le corpus nécessaire à la réalisation d'une enquête par entretien est, de manière générale, de taille plus réduite que celui d'une enquête par questionnaire, dans la mesure où les informations issues des entretiens sont validées par le contexte et n'ont pas besoin de l'être par leur probabilité d'occurrence. (…) D'autre part, comme à partir d'un certain nombre d'entretiens les informations recueillies apparaissent redondantes et semblent n'apporter plus rien de nouveau, on est tenté de ne point aller au-delà. Encore faut-il avoir recherché un maximum de diversification. (…) La constitution du corpus diversifié subit une double contrainte et résulte, en règle générale, du compromis entre la nécessité de contraster au maximum les individus et les situations et, simultanément, d'obtenir des unités d'analyse suffisantes pour être significatives. Diversifier mais non disperser. (…) Cette diversité peut être elle-même définie en fonction de variables stratégiques, liées au thème et supposées, *a priori*, jouer un rôle important dans la structuration des réponses (…) » (Ibid., p.50).

Dans la logique de notre travail, la diversité de la population devait être définie en fonction des cadres d'exercice. Nous avons donc défini six catégories de professionnels à interviewer : trois catégories d'enseignants et trois catégories d'orthophonistes. Voici ces catégories :

- Orthophonistes libéraux
- Orthophonistes exerçant en SESSAD
- Orthophonistes exerçant en établissement spécialisé
- Enseignants exerçant en classe « ordinaire » et assurant une inclusion individuelle
- Enseignants exerçant en classe spécialisée dans le cadre de l'inclusion collective
- Enseignants exerçant en établissement spécialisé.

Afin de ne pas multiplier inutilement les entretiens, et pour avoir le temps de procéder, dans le temps imparti, à une analyse suffisamment approfondie de tous les entretiens recueillis, nous avons choisi au départ de ne rencontrer qu'un seul professionnel par catégorie.

Nous nous sommes cependant rendu compte que, pour les enseignants, le fait de travailler dans un établissement incluant ou non une classe destinée à l'inclusion collective modifiait leur cadre de travail et leur rapport à la relation partenariale. Nous avons donc rencontré deux enseignants assurant une inclusion individuelle : l'un travaillant dans un collège où il n'y a pas d'ULIS, et l'autre travaillant dans un collège comprenant une ULIS.

Notre population d'enquête est donc constituée de sept professionnels : trois orthophonistes et quatre enseignants.

Afin « d'obtenir des unités d'analyse suffisantes pour être significatives » et de « diversifier sans disperser » (Ibid.), nous avons souhaité orienter les entretiens autour de cas cliniques précis et comparables. L'étape préalable à la détermination des professionnels que nous allions rencontrer a donc été de déterminer ces cas cliniques.

Le premier cas clinique que nous avons sélectionné est celui de L***. Cet enfant avait été suivi au cours de l'année scolaire 2010-2011 par une orthophoniste libérale, et scolarisé en collège ordinaire. Son orientation avait été réévaluée à la fin de cette année scolaire, et, pendant l'année 2011-2012 (au cours de laquelle nous avons effectué notre enquête), il était suivi par le SESSAD et scolarisé en ULIS.

Travailler autour de son cas nous permettait donc de recueillir des discours plus propices à une comparaison. En effet, nous avons supposé que l'enfant autour duquel se nouait la relation partenariale était un paramètre qui pouvait influencer cette relation. En utilisant le cas de L***, nous avons ainsi atténué l'influence de ce paramètre.

Le deuxième cas clinique sélectionné devait être suivi en IEM et scolarisé en EREA, et présenter des caractères à peu près semblables à ceux de L***, en ce qui concerne le type et l'importance du handicap d'une part, et le niveau scolaire (primaire ou secondaire) d'autre part. En effet, les cadres d'exercice des enseignants sont très différents selon qu'ils travaillent en primaire ou en secondaire, et il nous paraissait compliqué de comparer leurs discours. Seule M*** correspondait à ces critères.

Une fois ces deux cas cliniques sélectionnés, la population de professionnels à interviewer devait donc comprendre :

- Mme B., orthophoniste libérale ayant suivi L*** au cours de l'année scolaire 2010-2011
- L'un des professeurs du collège « ordinaire » où avait été scolarisé L*** en 2010-2011. C'est M.T., son professeur de français, qui a répondu à l'appel.
- Mme R., orthophoniste en SESSAD qui suivait L*** au cours de cette année 2011-2012,
- Mme D., enseignante spécialisée de l'ULIS dans laquelle était inscrit L*** pour l'année 2011-2012,
- L'un des professeurs du collège comprenant cette ULIS, qui recevait L*** en inclusion individuelle dans ses cours. Il nous a semblé pertinent d'interviewer Mme S., son enseignante de français, car c'est le professeur avec lequel Mme R. avait eu le plus de contacts.

- Mme V., orthophoniste à l'IEM qui prenait en charge M***.
- L'un des enseignants spécialisés qui suivait M*** à l'EREA. Là encore, c'est avec Mme A., sa professeure de français, que Mme V. avait eu le plus de contact. C'est donc vers elle que nous nous sommes dirigée.

Notons au passage « l'heureuse coïncidence » grâce à laquelle tous les professeurs de collège que nous avons rencontrés sont enseignants de français (à l'exception de l'enseignante spécialisée d'ULIS qui possède un diplôme de professeur des écoles, et n'est, à ce titre, pas enseignante dans un domaine spécifique). Cela évite un paramètre de dispersion. Précisons toutefois que ce hasard a été bien aidé par le fait que la relation partenariale entre professeurs et orthophonistes semble s'établir de façon préférentielle avec les professeurs de français.

3. Le guide d'entretien

Pour répondre à nos hypothèses, nous avons cherché, par le biais des entretiens, à mieux appréhender le « système pratique » de la relation partenariale entre les orthophonistes et les enseignants, c'est à dire les pratiques et ce qui les relie : idéologie, symboles, etc.... Cela supposait la production de discours à la fois modaux (qui tendent à traduire l'état psychologique des locuteurs) et référentiels (qui portent sur la réalité des actes en situations). Ce type de discours est obtenu à partir d'entretiens centrés d'une part sur les conceptions des acteurs et d'autre part sur les descriptions des pratiques (Ibid., p.30).

Nous avons donc constitué nos guides d'entretiens (disponibles en annexe) de façon à laisser le plus de place possible à l'expression libre et spontanée des interlocuteurs afin de récupérer du matériel subjectif. Pour cela, nous avons suggéré des thèmes relativement vastes, sans questions trop précises, et concernant la relation partenariale en général.

Cependant nous avons aussi mis en place des parties plus dirigées, afin de récupérer des données référentielles. La collecte de ces données-ci a été facilitée par la référence à un cas clinique particulier.

C'est pourquoi nos guides d'entretiens exploitent deux dimensions pour chaque thème : la relation partenariale en général et le cas clinique particulier.

De plus, nos entretiens devaient constituer la source d'informations principales visant à analyser la situation du travail partenarial entre les orthophonistes et les enseignants dans différentes structures d'exercice professionnel. Nous les avons donc structurés de telle façon que les données produites puissent être confrontées aux hypothèses. (Ibid., p. 42)

De ce fait, nos guides d'entretiens s'articulent autour de 3 thèmes, issus de nos 3 hypothèses :

- la nature du partenariat,
- les connaissances concernant la profession et l'activité du partenaire, et l'impact de ces connaissances sur la relation partenariale,
- les attentes des professionnels vis-à-vis de la relation partenariale.

Enfin, il nous a semblé intéressant de recueillir directement auprès des professionnels l'idée qu'ils se faisaient de l'impact de leur cadre d'exercice sur la relation partenariale comme ils l'imaginent et la ressentent. Nous pensions pouvoir ainsi comparer les résultats de l'analyse des questionnaires avec les croyances exprimées. Nous avons donc orienté le quatrième et dernier thème de nos guides d'entretiens autour de l'impact ressenti de la structure de travail sur la relation partenariale.

Nous avons ainsi abouti à la réalisation d'un guide d'entretien structuré, dont l'objectif était de structurer l'interrogation sans diriger le discours (Ibid., p.62). Nous y avons suggéré des questions assez précises, car nous souhaitions avoir un support pour « improviser » des relances pertinentes, permettant ainsi « d'obtenir un discours librement formé par l'interviewé » et répondant cependant aux questions de notre recherche (Ibid., p.62).

4. Les sollicitations d'entretiens

Nous avions ciblé précisément, du fait de l'orientation autour de cas cliniques, les professionnels que nous souhaitions rencontrer. C'est donc le critère de la praticité qui nous a guidée dans nos prises de contact. Ainsi, nous avons eu majoritairement recours à un accès indirect, c'est-à-dire par l'entremise d'un tiers. Nous gardons à l'esprit que, selon Blanchet et Gotman, cet accès indirect joue en défaveur de la neutralité. En effet, à la demande de recherche s'ajoute alors une demande amicale, sociale, institutionnelle… pouvant brouiller le cadre contractuel de communication (Ibid., p.53).

La prise de contact avec Mme R., l'orthophoniste du SESSAD, s'est faite de façon très naturelle du fait de notre stage au SESSAD. Mme R. nous a ensuite présentée à Mme D, l'enseignante spécialisée d'ULIS, et à Mme S., l'enseignante de français de L*** dans ce collège où il y a l'ULIS.

Nous avons ensuite obtenu les coordonnées de l'orthophoniste libérale qui suivait L*** en 2010-2011 grâce au dossier de L***, et l'avons sollicitée par e-mail afin de convenir d'un rendez-vous.

Pour rencontrer un ancien professeur de L***, nous avons tout d'abord contacté par téléphone le secrétariat du collège où il était scolarisé en 2010-2011. Un message a alors été affiché en salle des professeurs. Aucun professeur ne donnant suite à ce message, nous nous sommes déplacée au collège, et nous avons fait transmettre un courrier à l'équipe d'enseignants qui suivait L*** en 2010-2011, par l'intermédiaire du proviseur. M.T., le professeur de français qui suivait L*** en 2011-2012, nous a alors contactée par e-mail.

Concernant le cas de M***, nous avions obtenu son nom grâce à un échange de mails avec le médecin-rééducateur de l'IEM, qui est aussi celui du SESSAD. Nous avons ensuite téléphoné à l'IEM pour présenter notre travail, et demander à être mise en contact avec Mme V., l'orthophoniste qui suivait cette enfant. C'est elle qui nous a donné le nom de Mme A., enseignante de français de l'EREA qui suivait M***. Nous sommes alors passée par la secrétaire de direction de l'EREA, qui nous a donné l'adresse e-mail de la principale. Nous lui avons donc adressé un mail expliquant notre travail et notre souhait de rencontrer Mme A.. La principale a transmis notre message à Mme A. qui nous a recontactée par téléphone.

5. Le déroulement des entretiens

Chaque entretien s'est déroulé sur le lieu d'exercice des professionnels, à l'exception de celui de Mme B. qui a eu lieu chez elle.

Nous avons initié chaque rencontre en nous présentant, et en expliquant notre travail. Nous avons garanti à chaque professionnel que les données seraient parfaitement anonymes. Nous avons également expliqué que nous devions enregistrer l'entretien à l'aide d'un dictaphone, afin de pouvoir le retranscrire et l'analyser par la suite, et avons demandé à chacun s'il était d'accord. Aucun refus ne nous a été opposé, mais nous avons clairement noté une modification de l'attitude de certains professionnels après le déclenchement de l'enregistrement. Nous avons également relevé, dans certains cas, que le discours reprenait après l'interruption de l'enregistrement alors qu'il semblait s'être « tari » juste avant. Nous avons donc parfois utilisé, pour nos analyses, des propos tenus après coupure de l'enregistrement et donc non retranscrits.

Dans un souci de clarté, nous avons présenté en début d'entretien les différents thèmes que nous souhaitions aborder, et avons précisé aux professionnels que nous ne souhaitions pas diriger leur discours mais, au contraire, recueillir leurs impressions, leurs opinions de la façon la plus libre possible.

Il nous a toutefois semblé difficile de composer avec, d'une part, l'interaction liée à la rencontre et, d'autre part, le respect de la technique d'entretien. Ainsi, nous avons plus d'une fois cédé à l'interaction pour débuter une discussion sans lien direct avec l'entretien. Il nous est également arrivé de nous laisser happer par la technique, au détriment de l'interaction, inhibant de ce fait le discours spontané de l'interviewé.

Nous avons également été confrontée, face à certains professionnels, à « un système de défense » tel que le décrivent Blanchet et Gotman, que nous avons eu du mal à « circonvenir ». Selon ces auteurs, « les résistances produites dans le cours de l'entretien de recherche sont avant tout liées à deux séries de facteurs : le processus d'objectivation à l'œuvre dans l'interlocution et la régionalisation des représentations. » Ainsi, en déroulant son discours, l'enquêté explicite et extériorise des éléments auxquels il n'avait jamais donné jour sous cette forme. « Il peut vouloir reculer autant devant la nouveauté de ses propos que devant leur incongruité. » (Ibid., p.26). De plus, « toutes les représentations ne sont pas formulables n'importe où ni en n'importe quelles circonstances » (Ibid., p.26). Consciente de ces deux causes de recul, nous avons exprimé explicitement, chaque fois que le besoin semblait s'en faire ressentir, que nous n'étions absolument pas là pour juger une pratique ou des opinions, mais bien pour comprendre et recueillir la façon dont les professionnels vivaient et ressentaient la relation partenariale. Il nous semble toutefois que notre statut d'étudiante en orthophonie, impliquant en quelque sorte un « parti-pris » pour l'orthophonie, a pu inhiber certains enseignants.

C. présentation des cas cliniques

Comme nous l'avons expliqué plus haut, nous avons choisi de construire nos entretiens en référence à des cas cliniques précis, afin d'une part de recueillir des données référentielles concernant la relation partenariale, et, d'autre part, de faciliter la comparaison entre les discours recueillis.

Selon Passeron et Revel (2005), le cas présente deux traits principaux : il est singulier, et il requiert, pour que soit rendue cette singularité, d'être pris dans un « récit ». D'autre part, selon ces deux auteurs, la pensée par cas instaure des relations horizontales entre les cas : chaque cas doit faire revisiter les autres cas. Pour permettre ce va-et-vient entre les cas, il est nécessaire de réaliser (un peu comme pour procéder à une analyse statistique) « une stylisation comparative des cas observés, qui rend les types-idéaux ainsi construits disponibles au repérage des ressemblances et des différences entre de nouveaux cas » (Ibid., p. 27).

Nous ne connaissons pas suffisamment l'histoire médicale et personnelle des deux enfants retenus pour en faire un récit détaillé. Nous partons par ailleurs du postulat que, puisque ces cas apparaissent dans le déroulement d'un discours concernant la relation partenariale, seuls les éléments de leur histoire rapportés par les professionnels sont pertinents pour notre analyse de la relation partenariale. La description que nous allons faire ici de ces cas est donc très succincte, et vise principalement cette « stylisation comparative » énoncée par Passeron et Revel.

L***, tout d'abord, est un jeune garçon de 12 ans, souffrant d'un syndrome frontalet d'une hémiparésie du membre inférieur gauche (voir encadrés page suivante) depuis un traumatisme crânien, survenu à l'âge de 8 ans lors d'un accident de vélo. Il présente, du fait de son syndrome frontal, des troubles des fonctions exécutives avec notamment une certaine impulsivité, ainsi que des difficultés d'organisation et de repérage temporel. On note également des difficultés de mémoire. Tout cela génère des difficultés d'apprentissage.

L*** est actuellement scolarisé en 5ème. Il bénéficie d'une inclusion collective dans le cadre d'une ULIS TFM (troubles des fonctions motrices), et d'inclusions individuelles pour la grande majorité des cours, à l'exception de l'éducation physique et sportive, de l'anglais et de l'histoire-géographie. Il est accompagné par un AVS à raison de douze heures par semaine.

Ses parents sont divorcés, et sa mère, notamment, est très impliquée dans la scolarité et le suivi de son enfant. Elle est elle-même professeur des écoles.

M***, quant à elle, est une enfant de 13 ans, dont le syndrome frontal est lié à un AVC anténatal. Elle présenterait des troubles du comportement de l'ordre de la déshinibition, ainsi qu'une hémiparésie d'un membre supérieur. Elle est scolarisée en classe de 6ème à l'EREA et bénéficie de soins en IEM. Aucun des professionnels que nous avons rencontrés autour de son cas n'a évoqué sa situation familiale. Nous ne nous y attardons donc pas.

Le syndrome frontal s'observe après une lésion du cortex préfrontal (voir schéma ci-contre). Cette zone du cerveau est le siège de différentes fonctions telles que le langage, la mémoire de travail, le raisonnement, et plus généralement les fonctions exécutives (motivation, anticipation, planification, organisation, attention, inhibition, etc…). Une lésion de cette zone peut donc provoquer :

- des modifications du comportement selon deux versants, en fonction de la zone touchée : un versant de type « dépressif », avec apathie, aboulie, manque d'initation, etc., ou un versant « désinhibé » avec agitation psychomotrice, impulsivité, hyperspontanéité verbale, etc.
- des difficultés attentionnelles (maintenir son attention sur une même tâche sans se laisser distraire par un bruit ou une pensée parasite, par exemple)
- des troubles cognitifs rendant difficile l'élaboration d'une stratégie pour apprendre, par exemple, ou pour retrouver une information mémorisée, ou encore pour résoudre un problème, etc… Le jugement peut également être altéré, le patient pouvant alors adhérer à des histoires aberrantes, par exemple.



L'hémiparésie est une « paralysie partielle ou légère, se manifestant par une diminution de la force musculaire, d'un côté du corps » (Rey, A. & Robert, P., 2011)

Nous avons désormais présenté les éléments essentiels à la compréhension du déroulement des entretiens. Voyons maintenant comment nous avons procédé à leur analyse.

IV. L’analyse des résultats

A. Le choix de l’analyse thématique verticale et horizontale

Blanchet et Gotman (2007) exposent dans leur ouvrage deux techniques d’analyse principales : l’analyse par entretien et l’analyse thématique. Il s’agit, dans le premier cas, de repérer dans chaque entretien les unités thématiques abordées par l’interviewé. Une telle analyse respecte la cohérence singulière de l’entretien, et permet ainsi de mettre au jour des processus psychologiques ou sociologiques, des modes d’organisation individuels.

Notre travail d’enquête par entretiens n’a pas, à l’origine, cet objectif de mise au jour de processus singuliers. Nous cherchons plutôt à construire un modèle, basé sur les cadres d’exercice des interviewés, expliquant leurs pratiques et leurs représentations vis-à-vis de la relation partenariale. Il paraît nécessaire, pour construire ce modèle, de comparer les discours entre eux. Cela implique une analyse thématique des contenus. Nous avons donc déterminé un ensemble de thèmes, et nous avons découpé de façon transversale chaque entretien de notre corpus, pour classer les fragments de discours dans les thèmes auxquels ils renvoient. Cette manière de faire détruit, selon Blanchet et Gotman (2007), « l’architecture cognitive et affective des personnes singulières » (Ibid., p. 96), elle défait la singularité du discours. Ce procédé se justifie toutefois, puisque « si l’on veut saisir certaines régularités et invariances sociales », il faut pouvoir détacher les faits sociaux des individus singuliers, les « désingulariser » (Lahire 2002, p.3). Toutefois, Lahire dit également que « le monde social est en nous, autant que hors de nous » (p. 5). Pour lui, nous sommes « modelés par ce monde que nous contribuons à modeler » (p. 6). Ainsi, s’attarder sur la singularité peut révéler des éléments d’un modèle que nous cherchons à construire par l’abstraction.

Par ailleurs, Lahire nous dit que l’individu « est défini par l‘ensemble de ses relations, engagements, appartenances et propriétés, passés et présents. En lui, se synthétisent ou se combattent, se combinent ou se contredisent, s’articulent harmonieusement ou coexistent plus ou moins pacifiquement, des éléments et des dimensions de sa culture » (Ibid., p. 3). De ce fait, « la confusion ou la contradiction apparente de certains propos peut avoir un sens qui ne se réduit pas au seul problème de décalage entre version officielle (mensonge) et pratique réelle (vérité) engendré par les effets de légitimité. Si, selon les contextes évoqués et les exemples développés, on voit apparaître des différences, cela peut signifier que l’enquêté est porteur de manières de faire ou de dispositions hétérogènes » (p. 42). Selon lui, il faut donc « éviter de rester aveugle et

sourd aux dissonances, aux différences, aux contradictions ou aux hétérogénéités, lorsqu'elles existent, par habitude interprétative de forcer un peu le trait et de gommer ce qui dépasse du cadre » (Ibid., p.42).

Soucieuse de ne pas « gommer » ces contradictions, nous avons établi des thèmes assez larges. Nous n'échappons pas de cette manière au « découpage » des entretiens, mais avons tenté, au moins, de ne pas les « cisailler ». De plus, afin de mieux rendre compte des complexités individuelles, nous avons choisi de présenter notre analyse thématique de façon « verticale », c'est-à-dire entretien par entretien, avant de l'exploiter de façon horizontale, c'est-à-dire en comparant, pour chaque thème, ce qui ressort des différents entretiens. Notons que cette comparaison s'est effectuée à partir des résultats très condensés de nos analyses.

Cette double analyse, si elle nous a semblé plus pertinente, est également chronophage. Nous avons toutefois décidé de l'appliquer, car nous n'aurions, sans cela, pu procéder qu'à une analyse superficielle des entretiens. Nous n'avons cependant pu traiter de cette manière que cinq des sept entretiens menés. Les deux autres ont été utilisés de façon moins approfondie et très ciblée, pour discuter les interprétations issues des analyses plus fines des cinq entretiens précédents.

B. La « grille » d'analyse des contenus

Pour analyser les retranscriptions des entretiens, nous avons utilisé une « grille », construite d'après six critères, constituant six axes d'analyse. Nous exposons tour à tour chacun de ces axes.

a. Rapport à la scolarité et à l'inclusion

Le premier des six axes d'analyse est issu de notre première partie théorique. Il s'agit de la position de chacun des professionnels vis-à-vis de la scolarité des enfants handicapés. Nous avons donc relevé, dans le discours de chacun des orthophonistes et des enseignants interviewés, les éléments pertinents pour les situer sur un axe représentant les différents paradigmes de la scolarisation des enfants handicapés en France au fil des ans. Voici cet axe :

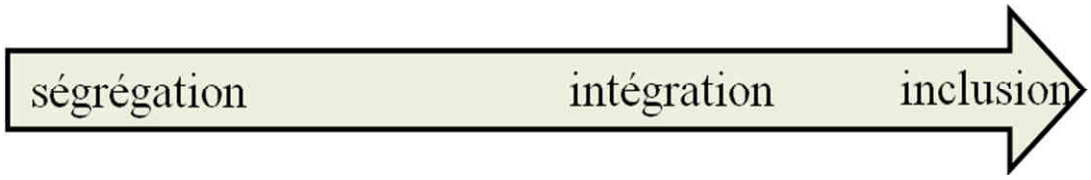


Figure 2 : axe représentant les différents paradigmes de la scolarisation des enfants handicapés en France au fil des ans.

Nous verrons que les professionnels n'ont généralement pas une position unique, statique et bien établie. Leur position évolue souvent en fonction de l'angle sous lequel ils envisagent la scolarisation. Notons d'ores et déjà les principales dimensions que semblent recouvrir, pour les professionnels interviewés, ce terme de scolarisation :

- la socialisation
- les apprentissages
- le rapport à la norme, à la moyenne.

Nous verrons également que les professionnels peuvent avoir des positionnements contradictoires, selon qu'ils nous parlent de leurs valeurs et de leurs idéaux ou de leur pratique.

Les cinq axes d'analyse suivant correspondent aux principaux éléments de définition de la relation partenariale, soulevés dans le paragraphe B.3 de notre partie théorique, dédié au partenariat. Ce sont :

- Les finalités du partenariat,
- La formalisation du partenariat,
- L'équité du partenariat,
- La question des identités professionnelles
- Le cloisonnement et le décloisonnement.

b. Finalités du partenariat envisagées par chacun des professionnels

Par le terme finalités, nous avons souhaité couvrir quatre dimensions soulevées en partie théorique. Nous les précisons ci-dessous.

• Du travail potentiel à l'objectif défini

En premier lieu, nous avons sondé la position de chacun des professionnels vis-à-vis du travail potentiel ou de l'objectif défini. Rappelons que le premier définissait, selon Martine Bergheaud, la collaboration, alors que le second correspondait au partenariat. Nous avons donc cherché à comprendre, dans le discours de chaque professionnel, si pour lui les rencontres avec le partenaire constituaient :

- un « substrat » dont pouvait éventuellement émaner une construction, un projet, une réflexion, etc…
- ou un « outil » utilisé pour aboutir à la mise en œuvre d'un objectif « défini au moins implicitement » (Bergheaud 1999).

Nous verrons que les professionnels ne se positionnent pas forcément de la même façon selon qu'ils parlent du partenariat tel qu'il est mis en place ou tel qu'ils le souhaiteraient.

- La recherche d'utilité et d'efficacité

Dans un second temps, nous avons interrogé la recherche d'utilité et d'efficacité. Rappelons en effet que ce critère de définition du partenariat, déjà apparent dans le dictionnaire critique d'action sociale(Barreyre et al. 1995), avait été maintenu dans le nouveau dictionnaire critique d'action sociale(Bouquet & Barreyre 2007). Nous nous sommes donc demandé si les professionnels interviewés entraient en contact avec leur partenaire dans ce souci de « recherche pragmatique d'efficacité » (Barreyre et al. 1995) ou si certains contacts pouvaient avoir des visées plus « vagues », peut-être plus informatives par exemple, ou sans conséquence directe sur le suivi de l'enfant.

- La recherche de coordination

Le troisième point que nous avons intégré dans cet axe des finalités du partenariat concerne la recherche de coordination. Nous avons vu en effet dans le paragraphe B.3 de notre partie théorique que coordination et partenariat s'articulaient entre eux, la relation partenariale pouvant constituer le cadre et le support permettant de coordonner les actions de l'enseignant et de l'orthophoniste.

En nous basant sur le paragraphe de notre partie théorique dédié à la coordination, nous avons cherché à repérer, dans les transcriptions d'entretiens, les mots-clés suivants : agencer, distribuer, harmonie, cohérence, régulation.

Nous avons également tenu compte du fait que la coordination consiste à agencer différents éléments dans un but déterminé, et qu'elle est étroitement dépendante au contexte. Nous nous sommes donc interrogée, lorsque nous avons relevé l'un des mots-clés ci-dessus (ou des synonymes), sur leur lien éventuel avec un but déterminé ou une situation précise.

Enfin, nous avons cherché à voir si les professionnels qui évoquaient la coordination l'articulaient avec d'autres notions, relevées en partie théorique comme pouvant être liées à la coordination. Ces notions sont au nombre de quatre, il s'agit :

- du volontariat des personnes impliquées dans la coordination,
- de la mise en commun de moyens et de ressources
- du facteur structurel, défini dans le dictionnaire critique d'action sociale (Ibid.) comme étant l'obligation de relations directes entre les partenaires,

- et du facteur culturel, défini dans ce même ouvrage comme le « souhait de revitaliser sa fonction en retrouvant des fondements humanistes » (Ibid.).

L'analyse des transcriptions d'entretien selon cet axe des finalités a donc donné lieu à la complétion de ce tableau récapitulatif :

		professionnel interviewé
Partenariat « réel »	Travail potentiel /vs/ objectif défini	
	Recherche d'utilité et d'efficacité	
	Coordination	
Partenariat « fantasmé »	Travail potentiel /vs/ objectif défini	
	Recherche d'utilité et d'efficacité	
	Coordination	

Tableau 1 : modèle de tableau récapitulatif concernant les finalités dont les professionnels investissent le partenariat

Nous avons glissé un dernier élément dans cet axe des finalités, qui correspond aux notions de finalités propres et de finalités en partie communes. Cet élément n'est pas intégré au tableau, car il était difficile d'en faire une lecture indépendante. Cependant, il permet parfois d'apporter un autre éclairage sur les points qui y sont synthétisés.

- Finalités propres et finalités en partie communes

Ces notions de finalités propres et de finalités en partie communes avaient été soulevées sous ces termes par J-M Lesain-Delabarre. Martine Bergheaud les abordait également, sous les termes de « but » ou de « finalité » pour les finalités propres, en opposition aux « enjeux » qui correspondaient plutôt aux finalités en partie communes. Rappelons que « L'enjeu va au-delà du but ou de la finalité. Il s'inscrit dans un devenir qui dépasse « l'ici et le maintenant » donc l'espace-temps maîtrisable par les acteurs du partenariat » (Bergheaud 1999).

Nous avons essayé de repérer dans les discours recueillis si les professionnels évoquaient de tels enjeux ou si leurs objectifs restaient plutôt ancrés dans une réalité immédiate et tangible : celle de « l'ici » et du « maintenant ». Notons toutefois que cela n'a pas toujours été possible.

c. La formalisation du partenariat

J.M. Lesain-Delabarre (1999) dit de la formalisation qu'elle dépend de « la plus ou moins grande précision des actions attendues de chacun, définies dans un cadre précis (…), et sources de régulation pour chacun des partenaires » (Ibid.). Pour analyser les entretiens selon ce thème, nous avons donc relevé tout ce qui concernait le cadre des prises de contact impliquées dans le partenariat orthophoniste-enseignant : temporalité, fréquence, localisation, vecteur (rencontre physique ou échange indirect via le téléphone, un courrier, les parents… ?), reconnaissance officielle de ces temps, supports matériels, etc.

A partir des éléments relevés dans le discours de chaque professionnel à ce sujet, nous avons situé la relation partenariale, telle qu'elle est décrite par ce professionnel, sur l'axe de la formalisation du schéma de J.M. Lesain Delabarre (cf : figure 1: types de partenariat selon J-M. Lesain-Delabarre, p.46).

d. L'équité du partenariat

Afin de poursuivre la catégorisation du partenariat tel que se le représente chacun des professionnels interviewés, nous avons ensuite interrogé la notion d'équité. Rappelons ici la définition de J.M. Lesain-Delabarre (1999), pour qui l'équité varie en fonction « de l'égalité ou de l'inégalité des contributions de chacun, au regard des effets qu'il retire de la coopération et des effets induits sur les populations bénéficiaires ». Sur la base de cette définition, nous avons donc cherché à repérer, dans les retranscriptions d'entretien, ce qui avait trait :

- A l'égalité des contributions, en cherchant par exemple à voir qui suscite les échanges, qui « donne » et qui « reçoit », et si quelqu'un semblait « dominer » la relation partenariale.
- Aux effets des contributions de chacun pour le partenaire et pour les enfants en situation de handicap.

En mettant ces deux points en balance, nous nous sommes rendu compte que, pour certains, le partenariat est considéré comme équitable alors même que les contributions sont inégales.

L'analyse des entretiens selon cet axe de l'équité nous a permis de situer la relation partenariale, telle qu'elle est vécue par chaque professionnel, sur l'axe de l'équité du schéma de J.M. Lesain Delabarre (cf : figure 1: types de partenariat selon J-M. Lesain-Delabarre, p. 46).

En conjuguant cette position à celle obtenue grâce à l'analyse de la formalisation, nous avons donc situé chaque partenariat dans l'un des quatre champs définis par J.M. Lesain-Delabarre.

Notons par ailleurs que, comme pour les finalités, les professionnels n'ont pas le même discours en ce qui concerne la formalisation et l'équité, selon qu'ils décrivent le partenariat établi ou qu'ils parlent du partenariat « idéal ». Nous avons donc situé sur le graphique de J.M. Lesain-Delabarre la vision que chaque professionnel se faisait du partenariat établi, et celle qu'il se faisait d'un partenariat idéal.

e. La question des identités professionnelles

Dans le paragraphe de notre partie théorique dédié au partenariat, nous avons expliqué que, bien qu'elle soit un préalable au partenariat, l'interdisciplinarité pouvait le fragiliser. En effet, pour Martine Bergheaud (1999), des « résistances », des « réticences » peuvent apparaître chez les professionnels lorsque ceux-ci craignent « d'être touché dans [leur] identité professionnelle ». Nous avons donc recherché, dans les discours recueillis, ce que chaque professionnel disait de sa propre identité professionnelle et de celle du « partenaire ». Cela nous a permis, entre autres, de voir si chacun avait une image de sa profession et de celle du partenaire qui correspondait à celles que se faisait le partenaire. Nous avons également mis en valeur les traits de chacune de ces images qui, à notre avis, étaient les plus « malmenés » par le partenariat et donc les plus susceptibles de générer des craintes de décrédibilisation professionnelle.

f. Le cloisonnement et le décloisonnement

Le dernier axe d'analyse des entretiens que nous avons utilisé est celui du cloisonnement et du décloisonnement. En effet, le décloisonnement est retenu comme un critère essentiel du partenariat dans le dictionnaire critique d'action sociale et dans le nouveau dictionnaire critique d'action sociale(Barreyre et al. 1995; Bouquet & Barreyre 2007).

Si le partenariat permet le décloisonnement, c'est qu'il fait tomber des « cloisons » préexistantes. Nous avons donc voulu comprendre quelles étaient ces « cloisons » et ce qui, dans le partenariat, contribuait ou pouvait contribuer à les faire tomber.

Nous avons également considéré que chaque partenaire était « cloisonné » dans son domaine. Nous nous sommes demandé si l'ouverture au domaine de l'autre était liée au partenariat, et si oui est-ce qu'elle en était un préalable ou une conséquence.

Deux domaines sont ainsi apparus, dans lesquels il existait des obstacles au partenariat :

- le domaine « personnel », en lien avec le rapport humain, et pouvant intervenir dans tout type de relation.
- Le domaine « professionnel », en lien avec les connaissances de chacun sur la profession de l'autre, ou plus largement sur son domaine d'action.

L'analyse des entretiens selon cet axe du cloisonnement/décloisonnement a donc permis de compléter le tableau suivant :

	professionnel interviewé	
	domaine personnel	domaine professionnel
« obstacles »		
« ponts » pour les franchir.		

Tableau 2 : modèle de tableau récapitulatif concernant le cloisonnement/décloisonnement, tel que l'envisagent chacun des professionnels, en lien avec la relation partenariale.

Le cadre théorique et thématique de nos analyses d'entretiens est désormais fixé. Nous exposons donc à présent les analyses de cinq entretiens, correspondant aux deux situations orientées autour du cas de L***. La situation numéro un est celle qui met en lien l'orthophoniste du SESSAD, l'enseignante spécialisée d'ULIS et l'enseignante de français du collège où se trouve cette ULIS. La situation numéro deux concerne l'orthophoniste libérale et l'enseignant de français du collège ne comprenant pas d'ULIS.

C. Analyse thématique verticale des contenus

Situation n°1 : Le cas de L*** en 2011-2012

Relation partenariale entre l'orthophoniste exerçant en SESSAD, l'enseignante spécialisée d'ULIS et l'enseignante de français du collège où se trouve l'ULIS

1. Portrait de l'orthophoniste exerçant en SESSAD

a. Rapport de l'orthophoniste de SESSAD à la scolarité et à l'inclusion

Au travers de son discours, l'orthophoniste du SESSAD évoque, de façon disséminée, différentes dimensions de la scolarité.

Tout d'abord, elle évoque l'inclusion comme facteur de partage culturel : *« ça leur permet* [aux élèves handicapés, ndr] *d'accéder à une certaine culture », « au niveau culturel, là je crois qu'ils travaillent sur les chevaliers »*…). Ce qu'elle nomme culturel recouvre alors l'acquisition de notions et de connaissances.

Elle évoque ensuite des éléments autour de la socialisation : *« Alors, la dysarthrie c'est important quand même par rapport à la scolarité parce que quand ils sont au collège euh… ça leur pose problème à cause de leur image, leur image par rapport aux autres hein, ce qu'ils renvoient. »*.

Puis, pour finir, elle parle *« des orientations plus professionnelles ou occupationnelles »*.

En revanche, dans son discours, elle montre des difficultés à articuler ces trois dimensions.

Ainsi, d'une part, elle prône l'inclusion, mais en même temps, paradoxalement :

- elle désigne des difficultés insurmontables que rencontrent les enfants handicapés à suivre la classe ordinaire : *« on se rend compte que… ils ne suivent pas ou pour des raisons de rythme ou des raisons de difficultés cognitives »* et
- elle associe l'inclusion à une position « d'auditeur libre » : *« Il est dans la classe, il suit tous les cours mais il n'est jamais noté et évalué par rapport aux connaissances qu'il*

peut en retirer ». Cette position leur permet, selon elle, *« d'accéder à une certaine culture »,* mais *« on demande pas non plus d'avoir des connaissances très approfondies ».* Parce que l'élève est handicapé, elle abandonnerait donc l'exigence nécessaire de l'accès aux savoirs. Cette ambiguïté l'amène à se questionner : *« Peut-être que quand on est auditeur libre finalement on n'a pas de pression aussi hein, de nulle part donc… est ce qu'on va faire l'effort d'intégrer certaines notions ? Peut-être moins. ».* Ainsi, cette orthophoniste touche du doigt son positionnement paradoxal : même dans le monde scolaire, quelque part, l'intérêt pour l'élève handicapé résiderait davantage dans la socialisation (ce qu'elle exprime en disant *« il est dans la classe »*) que dans les apprentissages.

La difficulté d'articulation de ces différentes dimensions du scolaire se retrouve également nettement dans ce passage : *«Alors, la dysarthrie c'est important quand même par rapport à la scolarité parce que quand ils sont au collège euh… ça leur pose problème à cause de leur image, leur image par rapport aux autres hein, ce qu'ils renvoient. Donc le travail au niveau de la dysarthrie (…) est très important, mais ça rentre pas dans le cadre scolaire ».* Cette intervention de l'orthophoniste est à nouveau paradoxale. Comment, en effet, cette dysarthrie, qui ne rentre pas dans le cadre scolaire, peut-elle être importante « par rapport à la scolarité » ? Cette manière de dire les choses semble mettre en avant l'articulation difficile entre socialisation et apprentissages au sein de la scolarité.

Ces deux dimensions sont d'autant plus difficiles à concilier que vient s'y greffer la notion de norme. Ainsi, Mme R. dit à la fois de l'EREA :

- qu'il y a *« un bon niveau scolaire (…) tout à fait proche de la norme telle que… dans, d'un autre collège »*

- que *« le scolaire n' [y] est pas vécu de la même manière »* et que la scolarité y est *« peut-être plus dirigé[e] vers l'avenir proche finalement, vers des, des orientations plus professionnelles ou occupationnelles ».*

Elle assimile dans la première proposition « bon niveau » et « proche de la norme ». Cette assimilation s'oppose à ce qu'il y ait un « bon niveau » dans un établissement où le scolaire n'est pas vécu « de la même manière », c'est-à-dire pas d'une façon « normale » (ou « normée »…).

L'enseignement adapté prodigué à l'EREA semble alors être assimilé à un enseignement de niveau « plus bas » que dans l'enseignement ordinaire, parce qu' *« il y a une façon de faire différente ».*

Mme R. ne coordonne pas vraiment socialisation, apprentissages et norme scolaire. La « scolarité », pour elle, c'est donc plutôt le fait de suivre la norme scolaire. Lorsque les orthophonistes de l'IEM travaillent avec *« ces enfants qui n'ont pas de communication »* pour établir par exemple un code de communication pictographique, elles font un travail « scolairement hors norme ». L'enfant « normal » n'a en effet pas

besoin d'un tel code pour suivre l'école. Ce travail ne fait donc pas, pour Mme R., partie de *« leur mission* [aux orthophonistes de l'IEM , ndr] *par rapport aux compétences nécessaires euh… à une scolarité »*, dans le sens où il ne répond pas à une exigence scolaire « normale ». La communication relève pourtant bien des compétences nécessaires à une scolarité, à condition d'entendre « scolarité » dans un sens plus large, incluant notamment la socialisation et l'accès à des apprentissages.

Cette analyse nous permet de supposer que l'orthophoniste du SESSAD évolue dans un milieu sans doute plus proche de l'intégration que de l'inclusion : l'enfant est intégré (il fait preuve de ses possibilités de « suivre » la classe) et bénéficie d'un milieu propice à la socialisation, mais il est en décalage par rapport à la norme et il doit s'en accommoder, comme en témoigne cette citation : *« Je pense que ce qu'attend son professeur c'est euh… Bon, qu'il* [l'élève, ndr] *suive le programme et ce qu'il en tire… ce qu'il puisse en reti/ ce qu'il peut en retirer euh… dans le programme. ».* On ne se situe pas ici dans une adaptation du milieu pour atténuer le handicap (sens de la politique inclusive), mais bien dans une situation où c'est à l'enfant de s'adapter à son milieu (ce que prônait l'intégration).

Attardons-nous maintenant sur certains éléments du discours de cette orthophoniste :

« Or <u>je</u> pense qu'il faut partir de l'individu lui-même et de l'évaluer en fonction de ce qu'il pouvait faire au départ et de … de son… de voir où sont les progrès. »

« <u>moi</u> en en tant qu'orthophoniste euh… <u>je</u> fonctionne déjà comme ça. <u>Je</u> pars de ce que peut faire un enfant, <u>je</u> constate les progrès à la fin avec un bilan »

Ce que cette orthophoniste avance témoigne d'une évolution dans sa démarche personnelle et dans sa pensée, la rapprochant davantage de l'inclusion.

Dans les faits, il est difficile de situer cette professionnelle dans un courant qui relève clairement de l'intégration ou de l'inclusion. En effet, elle semble « coincée » entre sa réflexion et le milieu dans lequel elle évolue. C'est ce qu'on peut lire dans les propos suivants : *« Il faudrait, alors est-ce qu'il ne faudrait pas finalement revoir un peu ça <u>pour tous les enfants</u> ? C'est-à-dire partir de leurs compétences, noter des compétences et arrêter d'évaluer au niveau euh… avec une note qui sanctionnerait. Enfin je… je … voilà. C'est très… Mais bon, <u>c'est tout un système</u> euh… ».* Ses hésitations ici montrent qu'elle est mal-à-l'aise dans son positionnement, entre convictions personnelles et fonctionnement institutionnel. Ce malaise s'illustre dans cette reprise : *« l'intégration euh… enfin l'inclusion ».*

Sans doute peut-on conclure en rappelant que la notion d'inclusion est encore récente. Cette orthophoniste matérialise donc bien, à notre avis, la période de transition entre l'intégration et l'inclusion dans laquelle nous nous trouvons, et l'écart qui se crée inévitablement entre l'évolution des mentalités individuelles et la mise en place des pratiques institutionnelles, ici celles de l'éducation nationale.

b. Finalités du partenariat envisagées par l'orthophoniste du SESSSAD

Dans son discours, on constate que Mme R. n'investit pas la relation partenariale des mêmes finalités selon qu'elle en parle de façon générale ou qu'elle cible ses propos autour du cas particulier de L***.

- La relation partenariale « en général »

Penchons-nous pour commencer sur ce qu'elle dit de la relation partenariale en général : *« moi je pense que le partenariat c'est partager des savoirs, justement. On a tous des points de vue différents de par notre profession, je pense qu'on peut les conjuguerpour arriver à quelque chose »*.

Différentes dimensions sont évoquées dans cette phrase, que nous allons aborder tour à tour.

- Travail potentiel ou objectif défini ?

Tout d'abord, on peut traduire le *« pour arriver à quelque chose »* de la manière suivante : la relation partenariale s'établit autour d'un objectif défini, même s'il est très imprécis. Cette orthophoniste ne se situe pas, en tous cas, du côté du « travail potentiel », qui se mettrait en place ou non au gré des rencontres avec les enseignants, et cité par Bergheaud (1999) comme plutôt caractéristique de la collaboration. Cette orthophoniste voit le travail partenarial comme un outil, à utiliser pour parvenir à une fin.

- Coordination

Elle évoque ensuite les notions de « partager » et de « conjuguer », qui recouvrent la mise en commun des savoirs et la façon de les lier entre eux, sans que les uns ne dominent les autres. Par ces termes, elle nous parle donc de coordination. Ainsi, pour cette orthophoniste, relation partenariale et coordination sont liées.

Elle reprend ce thème de la coordination plus loin lorsqu'elle dit *« il faut déjà qu'on s'harmonise nous entre euh... le service et l'école et après, entre les individus »*, et plus loin encore en disant : *« Pour être dans l'idéal (…) il faut se… réunifier. Voilà, je pense que c'est ça. On peut pas travailler chacune de notre côté. »* .

En revanche, elle ne précise pas si la coordination est, à son avis, un objectif de la relation partenariale ou si elle en est un préalable. On peut toutefois supposer, au travers des termes « déjà » et

« après » dans la première citation, que cela dépend de l'échelle à laquelle on se place. Au niveau institutionnel (entre le service et l'école) la coordination serait un objectif, qui permettrait ensuite d'asseoir la relation partenariale individuelle et en deviendrait donc un préalable.

- Enjeux et finalités

Cette vision qu'a l'orthophoniste de la relation partenariale en général s'affranchit de « l'ici » et du « maintenant ». De plus, l'utilisation du « on » et les notions de partage et de conjugaison évoquent l'idée du commun. Mme R. parle donc probablement des finalités communes, ou de ce que Martine Bergheaud qualifierait d'enjeu, lorsqu'elle décontextualise la relation partenariale.

Comment articule-t-elle ces enjeux avec l'action particulière et dépendante du contexte ? Penchons-nous, pour répondre à cette question, sur ce qu'elle dit de la relation partenariale établie autour de L***.

• La relation partenariale dans les faits

- Enjeux et finalités

Citons pour commencer différents extraits de l'entretien :

*« nous avons eu une réunion (…) c'était juste une présentation générale, alors pour essayer de donner des informations au maximum sur chaque enfant et notamment sur L*** on avait donc rempli une fiche sur chaque enfant qui précisait le type de handicap qu'il pouvait avoir et quelles étaient les conséquences que ce handicap pouvait avoir sur ses apprentissages ou sur le plan moteur aussi. »*

*« Alors, l'objectif de cette réunion c'était que les professeurs qui allaient s'occuper de lui en apprennent plus sur L***. »*

*« C'est plutôt l'institutrice de l'ULIS (…) à laquelle on retourne des informations sur L***, sur la rééducation, sur ses capacités, ses incapacités, de ce qu'il faudrait faire, de ce qu'il faudrait pas faire »*

« à partir de mes constats de voir ce qu'ils[les enseignants, ndr] *pourraient lui apporter, en restant réaliste, comme aménagements ou comme attention particulière »*

Dans ces différentes phrases, l'orthophoniste évoque des échanges très unilatéraux : il s'agit pour elle, en tant que membre du SESSAD (usage du « on ») ou en tant qu'orthophoniste individualisée (dans « mes constats »), de donner aux enseignants des informations sur les enfants et leur handicap, de leur faire

part de ses remarques, de les conseiller dans leurs pratiques professionnelles. Ainsi, les notions de partage et de conjugaison des savoirs, évoquées pour parler d'une relation partenariale « fantasmée », n'ont plus tellement cours dans la réalité.

Relevons tout de même cette phrase, où l'échange d'informations dans le sens enseignant → orthophoniste est abordé : *« Alors mes objectifs sont ben déjà de leur transmettre* [aux enseignants, ndr] *un petit peu ce que moij'ai perçu de leurs difficultés, de leur façon de fonctionner* [aux enfants, ndr]. *D'essayer aussi de leur côté de leur demander ce qu'ils ont perçu de cet enfant et de sa façon de fonctionner. »* On sent ici qu'obtenir des informations de la part des enseignants fait partie des objectifs de cette orthophoniste, mais que cela passe un peu au second plan. D'autre part, l'échange dans ce sens ne semble pas spontané, pas naturel, puisque cette orthophoniste précise qu'elle doit demander aux enseignants pour qu'ils lui fassent des retours sur leurs constats.

Cette organisation des échanges vient en fait répondre aux finalités propres de l'orthophoniste, qu'elle évoque dans ce passage : *« Donc, lors de cette réunion je leur ai fait part de la méthode qu'on utilisait, avec ma stagiaire, en grammaire, auprès de L***, (…)s'il s'en saisit (…) cette méthode sera reprise aussi au sein de l'ULIS dans un premier temps (…) dans un deuxième temps là il faudra évidemment sensibiliser l'ensemble des professeurs de L***. Pour qu'ils soient au courant un petit peu de la méthode utilisée, de ce qu'ils peuvent attendre de L***, voilà, ce qu'ils ne peuvent pas attendre etc… Et d'être attentifs à ce qu'il l'applique, évidemment. (…) Il y aussi quand même un moment donné la notion de pouvoir se dire bon ... de pouvoir mesurer ce que ça lui a apporté.»*

Au travers de cet extrait, on devine deux intentions majeures :

- la généralisation au secteur scolaire d'une méthode de travail mise en place en orthophonie,
- et l'évaluation écologique de cette méthode, c'est-à-dire la mesure de son efficacité au quotidien.

Cela se lie avec l'idée de conseils apportés aux enseignants *(« ce qu'il faudrait faire, (…) ce qu'il faudrait pas faire »* ; *« ce qu'ils* [les enseignants, ndr] *pourraient lui apporter (…) comme aménagements ou comme attention particulière »* ; *« Il faut qu'ils (…) adaptent les supports »* …) dans le sens où l'objectif de l'orthophoniste est, entre autres, de pallier les troubles d'apprentissage de l'enfant. Cela peut se faire à la fois en l'équipant d'outils ou de méthodes efficaces au quotidien et en aidant les différents intervenants à s'adapter et à adapter leurs propositions aux spécificités de cet enfant. On retrouve donc dans les finalités propres à cette orthophoniste des lignes de conduite liées à sa position de rééducateur d'une part, et à son appartenance à la structure du SESSAD d'autre part. En effet, ce dernier est explicitement investi d'une mission de soutien à la scolarisation, comme nous l'avons vu en partie théorique.

➢ Coordination

Nous avons vu plus haut que, pour Mme R., la coordination est liée, au moins en esprit, avec la relation partenariale. Qu'en est-il dans les faits ?

Elle nous éclaire sur ce point au travers de ce passage : *« Pour L*** ? Bah j'ai pas l'impression qu'on est éclaté justement, parce qu'on a eu cette réunion », « il y en a d'autres qui ont autant de difficultés, (…) mais qui arrivent à vivoter (…) et… du coup on se (…) mobilise moins (…) autour de (…) leur cas donc on est un peu plus euh… chacun de notre côté. ».*

On voit ici que plus il y a mobilisation et réunions des différents partenaires autour d'un enfant, et moins il y a sensation « d'éclatement » des interventions. Cette corrélation est confirmée dans la citation suivante, qui oppose « l'éclatement » des rapports avec les enseignants, au travail effectué au SESSAD : *«Donc pour euh... L***, oui, je pense qu'il y a eu … un travail en tous cas au niveau du SESSAD qui était intéressant. Seulement le travail avec les enseignants il est… il est trop éclaté. ».*

La relation partenariale est donc bien en lien, pour Mme R., avec la coordination des interventions de chacun. Cela explique par ailleurs que, pour elle, la relation partenariale *« c'est pas non plusque dans le sens orthophoniste-éducation nationale, c'est dans le sens euh… de la…aussi du, d'une… pluralité, voilà. Et… bon, pour moi c'est plus facile quand même d'aller voir ma collègue (…) »*. Mme R. rappelle ici l'idée d'une coordination qui se jouerait aussi à l'échelle institutionnelle, idée qu'elle avait déjà abordée pour la relation partenariale en général. Mais ce propos est tempéré : la coordination entre deux institutions n'est pas suffisante (*« c'est pas (…) que »*), et il doit y avoir une coordination plus globale (*« pluralité »*). Cette dernière semble passer par des contacts entre collègues. Ainsi, Mme R. reconnaît peut-être que la coordination individuelle a plus de place dans les faits que la coordination institutionnelle.

Notons que Mme R. intègre l'AVS dans cette recherche de coordination individuelle : *« ils [les professeurs, ndr] pensent que ces AVS détiennent la façon de faire idéale, or en réalité eux sont souvent perdus et auraient besoin d'être étayés par le professeur. Donc (…) il y aurait besoin d'un travail, finalement, plus approfondi entre professeur-AVS-orthophoniste par exemple, hein, concernant le langage oral ou le langage écrit. Qui n'est… qui n'est pas fait. Qui mériterait de poser les limites des uns et des autres, quoi. Pour une meilleure euh… coordination. ».*

Rappelons pour finir que la coordination implique l'action volontaire des participants. Et c'est ce que souligne Mme R. lorsqu'elle nous dit : *«Et puis je pense qu'il y a un noyau* [de professeurs, ndr] *qui peut-être n'est pas forcément impliqué parce que euh… est-ce qu'ils ont été obligés, est-ce que euh...voilà... Donc euh… du coup beh ce noyau là c'est les professeurs que nous on arrive… on a du mal à contacter et qu/… voilà, avec lesquels on échange beaucoup moins. Mais je pense que dans la relation partenariale il faut*

quand même qu'il y ait une implication de l'enseignant et faut pas que ce soit contraint. ». Ainsi, il apparaît clairement que pour cette orthophoniste le volontariat des enseignants est indispensable au bon déroulement du partenariat.

- Recherche d'utilité et d'efficacité

Pour finir sur les objectifs de Mme R. dans la relation partenariale, nous abordons maintenant la notion de la recherche d'utilité et d'efficacité, puisqu'elle est reconnue comme un critère de définition du partenariat.

Dans un premier temps, nous soulevons cette réflexion : *« ça permet aussi de, de… réassurer sur euh, enfin de se voir régulièrement, de se réassurer les uns les autres (…) mais ça on… peut s'en rendre compte que si on arrive à discuter. Et trop souvent on passe à côté de…de ça. Parce qu'on n'écoute pas assez. ».*

On lit ici que la « réassurance mutuelle» fait partie des objectifs de la relation partenariale. Pourtant, il apparaît clairement que, pour Mme R., elle n'est pas suffisamment abordée. Relevons que cette insuffisance est en lien avec le manque de discussion et d'écoute, qui constituent les moyens de répondre à ce besoin de réassurance.

On peut supposer que la réassurance ne fait pas partie des finalités propres de l'orthophoniste, mais qu'elle le ressent plutôt comme un besoin des enseignants. Ainsi, *« ça permet aussi de réassurer »* est prononcé spontanément, et n'est repris qu'ensuite par *« de se réassurer les uns les autres »*, formule plus réfléchie et plus « conventionnelle ».

La réassurance ne répondrait alors pas au critère d'efficacité et d'utilité, puisqu'elle n'aurait d'impact ni directement personnel, ni dans la prise en charge de l'enfant. Peut-être est-ce là l'une des raisons qui font que Mme R. ne la place pas au cœur de la relation partenariale.

Relevons ensuite ces deux citations :

- *« La seule chose que j'en retire c'est, en fait, un décalage énorme finalement entre ce qu'on voudrait, nous, mettre au point pour que ça se passe mieux, et de constater que dans la réalité finalement c'est pas si simple ».*
- *« Donc on met des choses en place mais ça reste, dans les solutions, assez partiel finalement, je pense. »*

On voit ici que la relation partenariale est effectivement envisagée dans une recherche d'utilité et d'efficacité, avec le souci d'élaborer des solutions. Cependant, ce but n'est pas toujours ou pas complètement atteint, surtout *« quand il y a vraiment une difficulté massive »*. Comment la relation est-elle

investie, dans ces cas plus compliqués, où la recherche d'efficacité et d'utilité semble mise à mal ? Des éléments de réponse sont apportés par Mme R. lorsqu'elle aborde ce qui concerne plutôt la formalisation du partenariat établi autour de L***.

c. La formalisation du partenariat selon l'orthophoniste de SESSAD

Dans son discours, Mme R. a évoqué à plusieurs reprises des innovations concernant les temps d'échanges entre professionnels, suscitées par le cas de L*** :

- *« Chose un peu nouvelle concernant la relation partenariale c'est qu'en début d'année nous avons eu une réunion qui regroupait à la fois, donc, les intervenants du SESSAD, donc moi y compris, la direction du collège, ainsi que les professeurs qui étaient concernés pour prendre en charge les enfants handicapés du service donc en intégration dans les classes de niveau quoi. (…) Alors pour essayer de donner des informations au maximum sur chaque enfant et notamment sur L*** on avait donc rempli une fiche sur chaque enfant qui précisait le type de handicap qu'ils pouvaient avoir et quelles étaient les conséquences que ce handicap pouvait avoir sur ses apprentissages ou sur le plan moteur aussi.(…) A ce moment-là, on nous donne aussi une liste, la liste des professeurs référents concernant chaque enfant, donc avec le nom parce que c'est vrai que souvent dans les collèges, il y a tellement d'intervenants que…on s'y perd, finalement, c'est bien d'avoir les noms. ».*
- *« Mais, on a quand même fait une réunion pour el/ pour L***. Donc euh… C'était intéressant. C'était la première fois moi, depuis que je suis là qu'on se réunissait voilà… voilà. Avec euh... la prof euh… de l'ULIS »*
- *« ce qui ne s'est jamais fait depuis que je suis là, c'est à dire je suis dans ma troisième année, pour les autres. Donc pour lui, finalement, devant (…) l'ampleur de ses difficultés, finalement, on a réussi à se mobiliser ».*
- *« On avait fait quand même une petite réunion face euh…vu les difficultés majeures qu'il a »*

On lit dans ces phrases que la complexité du cas de L*** a suscité une mobilisation forte et a permis la mise en place de nouvelles « instances » au service de la relation partenariale : des réunions ont eu lieu qui n'existaient pas auparavant, et des supports matériels ont été mis en place pour soutenir la relation (*« une fiche sur chaque enfant », « la liste des professeurs »*…).

Mme R. dit également que ces innovations, mises en place pour L***, se sont étendues au cas des autres enfants (*« les enfants handicapés du service », « chaque enfant »*…)

Ainsi, le SESSAD tente de s'adapter aux cas des enfants qu'il accueille. Il fait preuve d'une certaine

réactivité, il a la possibilité d'innover : ce qui est mis en place n'est pas figé.

D'autre part, un besoin d'échanges est ressenti face à un cas plus difficile, et des solutions sont recherchées via notamment l'intensification des relations interprofessionnelles. A ce sujet, Mme R. dit : *« je fais un parallèle hein par rapport à mon travail en libéral : je me suis déplacée dans certaines écoles dans les cas euh qui posaient le plus de problèmes »*. Cela confirme qu'elle recherche la relation partenariale de façon plus soutenue lorsqu'un cas pose souci.

Pourtant, elle dit plus loin : *« je crois que l'IEM finalement il y a tellement de, de, de besoins… Je suis pas sûre que la priorité… soit donnée finalement aux besoins euh… en rapport avec la scolarité (…) Donc ce qui fait que du coup, peut-être que la relation partenariale orthophoniste-enseignant est moins bien développée»*. Par cette phrase, Mme R. contredit ce qu'elle évoquait précédemment, puisqu'elle nous dit que c'est justement lorsque les cas sont compliqués que les orthophonistes de l'IEM désinvestissent ce qui relève du scolaire, et donc la relation partenariale avec les enseignants. On peut imaginer que ce désinvestissement correspond à une sorte de désillusion : plus personne ne croirait en la scolarisation pour ces enfants « trop » handicapés, en tous cas pas du point de vue des apprentissages, et elle serait alors maintenue plutôt dans une optique de socialisation.

Une contradiction apparaît donc : la complexité du cas d'un enfant suscite-t-il un meilleur investissement partenarial, comme Mme R. semble le vivre au SESSAD et l'avoir vécu en libéral ou, au contraire, un désinvestissement comme suggéré à l'IEM ? Une première hypothèse pour répondre à cette question serait de supposer que le cadre d'exercice a une influence sur la façon d'envisager la relation partenariale. Mme R. nous ferait donc part ici de la façon dont elle voit la relation partenariale dans le cadre de son exercice en SESSAD d'abord, puis de ce qu'elle peut ressentir et/ou projeter sur cette relation telle qu'elle est envisagée entre l'IEM et l'EREA.

Dans la dernière citation, la notion de besoins « en rapport avec la scolarité » nous oriente vers une deuxième hypothèse. En effet, on l'a vu lorsqu'on s'est penché sur la position de cette orthophoniste vis-à-vis de la scolarité, Mme R. utilise cette notion de manière un peu floue. On peut supposer qu'elle parle ici de besoins liés aux apprentissages scolaires, avec une notion de rapport à la norme. Or, certains enfants présentent des besoins « anormaux », dans le sens où ces besoins ne sont pas exprimés par les enfants non handicapés. Ces besoins les empêchent d'aborder les apprentissages scolaires d'une façon « normale », ils développent donc un fonctionnement différent. (On peut penser à nouveau, par exemple, à *« ces enfants qui n'ont pas de communication »* et pour lesquels il faut mettre en place un support pictographique.) Ces enfants seraient-ils des cas « trop compliqués » pour permettre un investissement de la relation partenariale ?

Autrement dit, on pourrait interpréter le discours de cette orthophoniste selon ces deux axes:

- la relation partenariale est « stimulée » par (et pour) les enfants en situation de handicap dont le

fonctionnement n'est pas trop éloigné de celui des enfants « normaux », même si (voire d'autant plus que) les difficultés scolaires sont importantes. Ce type d'enfant se rapprocherait plus ou moins de l'enfant « en difficulté scolaire » dont on aurait davantage l'habitude. Il serait donc plus aisé d'envisager d'éventuels aménagements pour l'aider, et la relation partenariale serait utilisée pour les mettre en place.

- la relation partenariale se « désagrège » lorsque le fonctionnement scolaire de l'enfant est trop « déviant ». En effet, cet enfant trop éloigné de la norme serait déstabilisant. Face à lui, les professionnels se sentiraient « démunis » et ne verraient pas l'intérêt du partenariat car ils n'auraient rien à suggérer, ou ne verraient pas ce que l'autre professionnel pourrait leur suggérer pour aider cet enfant.

Mais les différences d'investissement dans la relation partenariale ne sont sans doute pas dues qu'au cadre d'exercice ou au type de fonctionnement de l'enfant. Mme R. nous livre une troisième clé possible quand, une fois le dictaphone éteint, elle revient sur la position parentale. Pour elle, plus les parents manifestent d'attentes vis-à-vis de la prise en charge orthophonique de leur enfant, et plus elle est poussée à s'investir dans la relation partenariale. Peut-on envisager alors que ce ne soit pas la complexité du cas de L*** qui soit à l'origine des innovations dans le domaine partenarial, mais plutôt la forte demande parentale, et notamment maternelle ? Cette dernière est en effet évoquée par Mme R de façon un peu embarrassée, avec beaucoup d'hésitations et de reprises, et notamment dans un discours assez redondant : *« ils* [les parents de L***, ndr] *sont dans l'attente » ; « ils sont quand même dans une certaine attente » ; « ils sont demandeurs » ; « Je sais pas où ils en sont les parents de L***, je pense qu'ils sont en attente, voilà, de solutions. ».*

Malgré ces interrogations sur la (ou les) raison(s) suscitant la mobilisation des acteurs et le « remodelage » de la relation partenariale, retenons de ce passage que la relation partenariale est ici décrite comme quelque chose d'évolutif, qui peut s'adapter en fonction des situations.

Or, selon J.M. Lesain-Delabarre (1999), la formalisation dépend de « la plus ou moins grande précision des actions attendues de chacun, définies dans un cadre précis (…) ». Cette notion de précision du cadre semble impliquer une certaine fixité. S'oppose-t-elle à la souplesse de la relation partenariale ici décrite ? Sommes-nous donc face à une relation partenariale non formalisée ?

Voyons pour éclaircir ce point ce que Mme R. nous dit de la fréquence et du cadre des rencontres, que nous considérons comme des critères de la formalisation du partenariat. Nous nous attarderons également sur ses souhaits vis-à-vis de ces critères.

Au niveau du cadre des rencontres, rappelons en premier lieu l'existence d'équipes de suivi de scolarisation (autrefois appelées équipes éducatives), réunies une ou plusieurs fois par an selon les cas. Mme R. s'y déplace régulièrement et en parle à six reprises au cours de cet entretien axé sur la relation

partenariale. Elle les considère donc bien comme faisant partie de cette relation. Voyons cependant ce qu'elle en dit :

« C'est elle [l'enseignante spécialisée d'ULIS, ndr] *qui va aller piocher finalement des informations auprès des enseignants et va les retransmettre lors de cette équipe. Nous en général on essaye d'être là pour aussi … comment dire… faire part de nos [infos ?], de l'évolution de l'enfant mais, voilà, je… par rapport aux aménagements tout ça, voilà c'est compliqué. »*

On lit ici que, pour Mme R., les équipes de suivi de scolarisation permettent d'échanger des informations et des impressions sur « l'évolution de l'enfant ». Elles ne permettent pas, en revanche, d'élaborer des aménagements, de soutenir la mise en place d'éléments concrets, pratiques, dans la scolarité de l'enfant. En cela, Mme R. semble juger que ces temps institutionnels (hautement formalisés puisque la date, le lieu et le nombre de participants sont déterminés à l'avance) ne sont pas suffisants. Et, en effet, elle dit ensuite :

« Ca mériterait quand même qu'on puisse se rencontrer en petit comité de manière… pas en équipe de suivi de scolarisation mais de manière plus informelle, entre nous, avec tous les professeurs autour de l'enfant pour pouvoir faire un point et vraiment travailler sur les adaptations. »

« même les professeurs on les voit jamais, on les rencontre jamais en équipe entière, même en équipe de scolarisation. C'est toujours le professeur principal qui va se déplacer ou UN professeur »

*« je reviens sur une jeune, donc M***, pour laquelle on avait une équipe éducative, donc qui euh … et euh… en fait l'institutrice trouvait que euh… et aussi la directrice de l'école trouvaient que…on n'avait pas, finalement, suffisamment d'échanges avec elles.(…) Si on avait pu se poser un peu plus avec cette instit', avec tous les intervenants mais de manière pas officielle hein je veux dire pas dans le cadre d'un… d'une, d'une équipe de scolarisation, peut-être que ça aurait évité finalement euh… ce, cette réflexion »*

Dans ces extraits, Mme R. cite 3 raisons à l'insuffisance des ESS pour la relation partenariale :

- D'abord, elles ne permettent pas de rencontrer tous les acteurs.
- Ensuite, elles ne garantissent pas « suffisamment d'échanges ».
- Enfin, elles ne permettent pas de « vraiment travailler sur les adaptations ».

Face à ce constat, il est intéressant de noter que Mme R. suggère l'organisation de rencontres « informelle[s] », « pas officielle[s] ».

Relevons également l'opposition entre « en petit comité » d'une part et « avec tous les professeurs », « avec tous les intervenants » d'autre part. Cette contradiction s'entend dans le sens où les équipes de suivi de scolarisation n'ont pas pour objectif la relation partenariale[16]. Il s'agit plutôt d'une instance de « veille »,

[16] Selon l'article 2.2 de la circulaire n°2006-126 du 17/08/2006, « La mission de l'équipe de suivi de la scolarisation est de faciliter la mise en œuvre et d'assurer le suivi du projet personnalisé de scolarisation décidé par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDA). Elle exerce une fonction de veille sur le déroulement du parcours scolaire de l'élève handicapé afin de s'assurer :

- que l'élève bénéficie des accompagnements particuliers que sa situation nécessite : accompagnements pédagogiques, éducatifs, thérapeutiques ou rééducatifs, aides techniques et humaines... ;

rassemblée pour s'assurer du respect du PPS. Y sont donc présentes des personnes que l'on pourrait considérer comme « observatrices » de la relation partenariale. La réunion de l'équipe de scolarisation est, pour ces personnes « observatrices », l'occasion de constater ce qui a été mis en œuvre pour l'enfant au niveau des aménagements notamment. Ces aménagements peuvent éventuellement être le fruit d'un partenariat auquel elles n'auront pas pris part. Les parents, ainsi que les « représentants hiérarchiques », sont peut-être considérés comme de tels observateurs.

En revanche, d'autres personnes directement impliquées dans la relation partenariale en tant qu'acteurs effectifs, ne sont pas présentes aux réunions d'équipe de scolarisation. On peut penser notamment à certains professeurs.

Mme R. exprime donc le souhait de voir organiser des réunions où soient présents tous les acteurs de la relation partenariale, et uniquement ces derniers (pas les « observateurs »). Doit-on supposer que cela « éliminerait » notamment les parents, mais aussi les « représentants hiérarchiques » ?

Cette question peut paraître paradoxale, puisque l'orthophoniste du SESSAD dit des parents qu'ils ont un rôle essentiel dans la relation partenariale. On constate cependant, au fil de son discours, qu'elle ne les considère pas comme « revendicateurs ». Pour elle, ils sont plutôt « dans l'attente ». Ainsi, elle les inclut effectivement dans la relation partenariale, mais comme des personnes auxquelles il faut retransmettre ce qui est mis en place (*« il y a un retour qui est fait euh… auprès de la maman. »)*, qu'il faut tenir au courant des avancées (*« Elle* [la maman de L***, ndr] *est au courant », « Et la maman le sait. »*). Elle leur reconnaît donc plutôt une place d'observateurs de la relation partenariale qu'une position de partenaires « actifs », participant à l'élaboration des aménagements, des adaptations, etc… Leur présence en équipe de suivi de scolarisation pourrait donc expliquer, peut-être, le fait que ces réunions permettent la transmission d'informations, mais pas d'élaboration.

Au niveau des « représentants hiérarchiques », Mme R. dit, au sujet d'une réunion qui a eu lieu entre des enseignantes de primaire et des membres du SESSAD : *« Donc il n'y avait pas le directeur, hein, c'était pas officiel ».* On constate ici que, pour cette orthophoniste, c'est la présence des directeurs d'établissement aux équipes de suivi de scolarisation qui leur confère un caractère officiel. On peut donc supposer que lorsqu'elle évoque la nécessité de rencontres « pas officielles », elle veut dire qu'elle souhaite des réunions où ces directeurs ne soient pas présents. Comme pour les parents, ce souhait peut sans doute se comprendre dans le sens où elle ne trouve pas que ces personnes aient un rôle actif dans la relation partenariale.

- que ce parcours scolaire lui permet de réaliser, à son propre rythme si celui-ci est différent des autres élèves, des apprentissages scolaires en référence à des contenus d'enseignement prévus par les programmes en vigueur à l'école, au collège ou au lycée.

(…) L'équipe de suivi de la scolarisation rend compte à l'équipe pluridisciplinaire de la maison départementale des personnes handicapées (MDPH) des observations qu'elle établit relativement aux besoins et aux compétences de l'élève en situation scolaire. Ces observations ont pour objet de permettre la réévaluation régulière du projet personnalisé de scolarisation, de suggérer des inflexions ou modifications au projet, voire une réorientation éventuelle.

Relevons à nouveau ici le vocable « tous les intervenants ». On le comprend désormais comme « toutes les personnes ayant une part active dans la relation partenariale » : celles qui peuvent intervenir dans l'élaboration de propositions concrètes visant à faciliter la scolarité de l'enfant. L'orthophoniste n'évoque donc pas seulement elle-même et les enseignants. Elle parle aussi des autres professionnels du SESSAD (éducateurs, ergothérapeutes, psychomotriciens, kinésithérapeutes, etc…), intervenant auprès de l'enfant, et évoqués auparavant dans le « on » de *« Si on avait pu se poser »*.

On retrouve ici l'idée, évoquée très rapidement dans chacun des paragraphes concernant la coordination, que la relation partenariale orthophoniste-enseignant ne se suffit pas en elle-même. Il doit y avoir partenariat avec les autres professionnels. Cette idée est reprise lorsqu'elle dit, en parlant de l'orthophoniste en libéral, que *« Ce qu'elle n'aurait pas par contre, c'est la partie partenariat avec les autres euh… intervenants : ergothérapeutes etc.…»*.

Venons-en maintenant à un nouveau paradoxe. Comme nous l'avons relevé précédemment, Mme R. suggère la mise en place de rencontres informelles pour pallier l'insuffisance des ESS. Pourtant, elle déplore que les contacts avec l'enseignante d'ULIS soient *« trop informels »*.

Ce paradoxe s'explique si l'on considère le sens que recouvrent, pour Mme R., les termes « formel » et « informel » dans chacune de ces deux situations :

- le caractère officiel et formel des ESS désigne en fait la présence de personnes « observatrices » de la relation partenariale.
- le caractère « informel » des rencontres avec l'enseignante spécialisée d'ULIS est lié à l'imprécision du cadre de ces rencontres, qui n'est délimité ni dans le temps, ni vraiment dans l'espace. En effet, les rencontres entre elles deux sont plutôt fortuites, comme le signale Mme R. lorsqu'elle dit : *« on se voit souvent, on se croise souvent »*. Les mots « voir » et « croiser » évoquent bien le caractère « hasardeux » des rencontres et la superficialité des rapports. Dans cette deuxième situation, Mme R. se représente la formalisation d'une façon qui correspond mieux à la définition qu'en donne J.M. Lesain-Delabarre.

La non formalisation des rencontres avec l'enseignante d'ULIS provoque une situation elle-même paradoxale : alors que les contacts sont fréquents, *« ils sont insuffisants, globalement »*. Et Mme R. précise cela en rapportant : *« on se croise souvent mais on va pas forcément parler de L***, ou de manière très informelle. Euh… c'est toujours un petit peu morcelé »*.

En effet, à l'occasion de ces rencontres non « préméditées »,ni Mme R., ni l'enseignante de l'ULIS ne sont en projet de travail partenarial, elles n'ont pas d'objectif en tête allant en ce sens. De plus, elles n'ont alors pas le temps d'élaborer, de construire quelque chose. Elles abordent donc le sujet de façon décousue, par petites touches au gré des rencontres, d'où l'aspect morcelé des échanges.

D'ailleurs, Mme R. oppose aussitôt à ces rencontres peu constructives cette remarque : *« Mais, on a*

*quand même fait une réunion pour el/ pour L***. Donc euh… C'était intéressant. »*. Le terme de réunion vient ici souligner la formalisation de la rencontre qui était prévue dans le temps, l'espace, pour laquelle des objectifs étaient définis. C'est ce qu'illustre cette citation : *« on avait donc provoqué une réunion entre les professionnels du SESSAD, l'AVS et le professeur de l'ULIS pour, un petit peu expliquer, revoir un peu l'évolution de L*** et de voir ce qu'on pouvait mettre en place pour l'aider en… enfin ce qu'on pouvait instituer pour l'aider en classe. »*.

Mme R. étendra par la suite cette remarque concernant la nécessité de formaliser les rencontres aux enseignants de primaire : *« quand on arrive dans une école l'enseignant fait aussi sa classe donc on peut pas le déranger comme ça, donc… il y a à provoquer aussi des rendez-vous en dehors de la classe »*.

Cette façon d'envisager la formalisation soulève la question du temps dont chacun dispose, et, surtout, de la compatibilité des temps disponibles. Ce thème apparaît majeur, et l'on relève une bonne vingtaine d'occurrences du mot « temps » dans les propos de Mme R., sans compter les expressions telles que « dans un premier temps », « dans un deuxième temps » ou encore « de temps en temps ». Relevons la phrase qui est sans doute la plus claire à ce propos : *« Pour être dans l'idéal il faut, il faut du temps. »*. Si l'on creuse un peu, on pourrait dire que ce qui manque, finalement, ce n'est pas vraiment le temps en lui-même. On constate d'ailleurs dans les propos de Mme R. que, pour elle, ce sont les professeurs qui manquent de temps, pas elle. Citons notamment ces quelques phrases en exemple :

« Mais la difficulté (…) c'est (…) la disponibilité de ces professeurs au niveau de leur emploi du temps »

« nous, on peut trouver le temps pour qu'on puisse s'investir, parce que finalement on est là pour ça, c'est notre mission. Par contre, du côté des enseignants, ce n'est pas forcément leur mission »

« Enfin, en primaire le partenariat n'est pas toujours simple. (…) Je pense qu'il y aussi la contrainte de temps(...) »

Si elle semble moins manquer de temps, c'est, selon elle, parce qu'au SESSAD *« c'est dans notre mission, mais je veux dire de réserver du temps, aussi, pour ce type de réunion. Ça fait partie de notre mission. »*. Alors qu'elle pense que la relation partenariale n'est pas considérée comme faisant partie des missions des enseignants. D'où la proposition qu'elle fait : *« est-ce que sinon pour avoir ces réunions en plus, ou ce travail euh, euh… pour approfondir euh… ils* [les professeurs, ndr] *ne devraient pas être rémunérés ou… tu vois ? Enfin faire partie vraiment euh… de la mission de l'enseignant, voilà, vous accueillez un enfant handicapé, est-ce que euh... il n'y aurait pas finalement un avenant à son contrat à rajouter en disant vous aurez donc du travail supplémentaire de réunions etc., d'adaptation de matériel… »*. On voit ici que la question du « manque de temps » recouvre une autre réalité, qui est la reconnaissance officielle, légale, du temps consacré à ce travail partenarial. Cette reconnaissance permettrait, entre autre, une rémunération des temps consacrés aux réunions par exemple. Il semble que ce soit déjà le cas pour elle, puisqu'elle se définit comme *« une orthophoniste dont c'est la mission finalement. Et qui est payée pour*

ça. ».

Dressons ici une parenthèse pour intégrer les AVS qui, selon Mme R., interviennent dans la relation partenariale en libérant du temps aux professeurs d'une part, et en consacrant leur propre temps aux adaptations ou à l'application de méthodes parfois suggérées dans le cadre de cette relation : *« il faut qu'ils* [les professeurs, ndr] *soient disponibles pour une réunion particulière, qu'ils, aussi, adaptent les supports et ça on sent que c'est lourd, quand même, parce que ça fait du travail en plus. Alors, heureusement que les AVS qui sont investis finalement vont aménager (…) il y a un gros travail de l'AVS, mais pas de l'enseignant. »*.

La double question du temps et de la rémunération se pose également, selon Mme R. pour les orthophonistes travaillant en libéral : *« on n'a pas le temps en libéral, c'est évident. Parce que, ça reste (…) une forme de bénévolat »*. D'où, là encore, l'idée d'une reconnaissance officielle : *« On pourrait finalement mettre en place un contrat peut-être entre euh… l'éducation nationale et l'orthophoniste en libéral qui s'occupe de l'enfant pour euh permettre ces temps de réunion et qu'ils soient rémunérés. »*

Pour finir, soulevons cette réflexion de Mme R. : *« il faut un moment où je sois sur place, que l'enseignant soit aussi sur place… Alors on peut toujours s'arranger mais c'est <u>au détriment parfois d'autres rééducations</u>, voilà, c'est <u>pas si simple</u> que ça. »*. On voit ici que non seulement chacun doit avoir un temps, rémunéré, dédié à la relation, mais qu'il doit aussi y avoir une bonne compatibilité ou alors une bonne souplesse des emplois du temps de chacun pour que la relation partenariale se mette en place facilement. Sur ce point, la reconnaissance officielle et la rémunération ne sont pas suffisantes.

Cette question du temps soulève une autre question qui est celle de la nature directe ou indirecte des contacts. Citons par exemple : *« Moi je préfère largement en direct. C'est vrai que j'ai beaucoup de mal à prendre contact comme ça à distance. Je préfère le direct, oui, voilà. »* ; *« Donc parfois je suis passée par des petits mots dans les casiers, sans réponse »* ; *« pour moi c'est plus facile quand même d'aller voir ma collègue et de dire « bon bah voilà avec L*** j'ai constaté telle ou telle chose, qu'est-ce que t'en penses ? » Que… qu'une orthophoniste* [libérale, ndr] *peut… voilà. Elle, ça lui demanderait aussi des contacts téléphoniques »*. On voit bien ici que les contacts directs sont jugés plus faciles à mettre en place, et que les contacts indirects (« petits mots dans le casier », « contacts téléphoniques ») ne sont pas toujours porteurs (« sans réponse »). Or, qui dit contact direct dit effectivement plus de temps à consacrer au partenariat, au moins pour le(s) partenaire(s) qui vont se déplacer.

De ce constat découle logiquement l'idée suivante *: « en principe l'IEM et l'EREA sont proches au niveau de la localisation donc ce qui veut dire que normalement on devrait penser qu'il y ait des relations*

euh… prioritaires ». Pourtant on l'a vu dans le paragraphe concernant les finalités du partenariat, Mme R. n'a pas l'impression que la relation partenariale soit très investie entre les orthophonistes de l'IEM et les enseignants de l'EREA. Elle illustre cela en disant : *« dans les mouvements hein comme ça, ce que je me représente hein, c'est l'enfant finalement qui bouge d'un endroit à un autre »*. Ainsi, ce n'est pas la proximité géographique qui favorise le partenariat. Cela recoupe la situation qu'elle évoquait entre elle-même et l'enseignante spécialisée de l'ULIS : ce n'est pas parce qu'on a l'occasion de se rencontrer que le partenariat fonctionne bien, il faut formaliser le lieu et le temps des rencontres pour qu'elles soient efficaces.

Formaliser la rencontre, cela signifie que quelqu'un doit prendre l'initiative de contacter le (ou les) partenaire(s) pour solliciter un rendez-vous ou une réunion. Ce quelqu'un doit pouvoir invoquer un motif à la rencontre. Or *« on se laisse aussi un moment donné prendre dans le quotidien. Il faut absolument, pouvoir se poser »*. Par cette phrase, Mme R. n'évoque pas que le manque de temps, elle évoque aussi le manque de recul. En effet, pour élaborer ou réajuster des objectifs, pour que naissent des idées d'aménagement ou d'adaptation, il faut pouvoir se distancier de la situation, la regarder de la façon la plus objective possible. Pris dans les habitudes, dans ses propres objectifs de rééducation, il devient difficile de remettre en question le travail en cours. Il faut donc en effet se détacher du quotidien, « se poser », pour qu'émerge la nécessité du travail partenarial. Cela n'est pas si simple et explique peut-être l'idée assez récurrente que le SESSAD ne *« provoque pas suffisamment »* les rencontres. Cela peut-il également expliquer que *« il y a beaucoup moins de demande du côté des enseignants »* ?

Pour conclure ce paragraphe sur la façon dont l'orthophoniste de SESSAD envisage la formalisation du partenariat, revenons sur ces citations :

« une relation partenariale idéale(…) c'est (…) se voir plus régulièrement. Encore plus (…) Je pense plus de communication quand même. Globalement. Alors comment, à travers des réunions euh… euh… on peut voir un professeur, puis l'un, de temps en temps, comme ça, mais je pense que ce serait plus intéressant euh quand même de… d'échanger, tous ensemble. Autour d'une table euh… voilà. Et puis rencontrer un professeur euh… c'est nécessaire aussi peut être parfois… individuellement, parce que si on a des supports à amener dans sa classe etc. peut-être que ça ne va intéresser que lui, mais globalement pour comprendre la problématique de l'enfant je pense que c'est essentiel qu'on se rencontre au moins euh … euh… deux fois dans l'année, tu vois, mais en petit groupe comme ça, et, et, et assez rapidement en début d'année scolaire.»
« Enfin nous on parle, ici [au SESSAD, ndr]. *On se voit en réunion le vendredi. Mais, même en parlant euh… eum… des fois ça nous arrive de ne pas être tous ensemble. Donc finalement de parler d'un professionnel à un autre (…) Mais pendant la synthèse on peut pas faire d'analyse de pratique. On parle d'une évolution de l'enfant, de ce qu'on a fait nous, de notre côté, mais pas de comment on s'est coordonné entre nous»*.

Ces citations nous permettent de lier entre elles les différentes dimensions soulevées dans ce paragraphe dédié à la formalisation : Mme R. part d'une notion de « se voir plus » pour aboutir à la nécessité de « plus de communication ». Elle montre ici qu'elle est consciente que ce n'est pas pareil de « se voir » et de communiquer. Elle suggère donc de mettre en place des réunions, c'est à dire de formaliser les rencontres pour favoriser la communication. Elle précise ainsi le cadre de ces réunions, qui doivent se faire « autour d'une table », « deux fois dans l'année », « en petit groupe », « en début d'année scolaire ». Il est intéressant aussi de noter qu'elle réalise, plus loin, que « même en parlant » dans le cadre d'une réunion, il n'y a pas forcément communication… En effet, selon leurs objectifs, les professionnels peuvent être amenés à échanger plutôt « d'un professionnel à un autre » qu'avec toutes les personnes présentes. D'où la nécessité de faire des rencontres plus individuelles quand l'objectif ne concerne que certains professionnels.

Finalement, pour Mme R., peut-être n'y a-t-il pas vraiment besoin de plus de temps pour améliorer la relation partenariale, mais plutôt d'une meilleure utilisation du temps, en travaillant notamment à ce que les réunions soient organisées en fonction des objectifs ?

Pour résumer, on peut dire que dans la relation partenariale entretenue par Mme R. avec les enseignants, il y a des éléments de formalisation au travers des équipes de suivi de scolarisation. Cependant, celles-ci ne répondent pas vraiment aux objectifs de Mme R. vis-à-vis de la relation partenariale; elles ne sont pas suffisantes. De façon générale, ses contacts avec les enseignants sont peu formalisés. On sent cependant qu'une recherche est menée de ce côté-là. En effet, de nouveaux temps de réunion ont été mis en place, autour du cas de L*** par exemple, et dont certains bénéfices s'étendent à d'autres enfants

.

d. L'équité dans le partenariat, selon l'orthophoniste de SESSAD

L'analyse fine des propos de Mme R permet désormais d'envisager le positionnement de cette professionnelle sur l'axe de la formalisation du partenariat. Pour se construire une idée plus précise de la façon dont elle envisage la relation partenariale, il est nécessaire d'étudier également ce qu'elle nous dit de l'idée qu'elle se fait de l'équité.

A ce sujet, rappelons que Mme R. évoque des échanges très inégaux. En effet, comme nous l'avons soulevé dans la partie concernant les finalités du partenariat, ceux-ci vont presque toujours dans le sens SESSAD/orthophoniste → enseignants. Pour elle, l'orientation de ces échanges vient soutenir et aider l'adaptation du milieu scolaire aux enfants pris en charge.

Soulevons également, parmi bien d'autres du même type, ces quelques propos : *« c'est plutôt moi* [qui demande un rendez-vous, ndr] *» ; « c'est le SESSAD qui provoque beaucoup les interventions » ; « Des fois on provoque pas suffisamment les choses » ; « Mais, jusqu'à présent, je n'ai pas fait cette démarche-là*

[d'étendre les échanges à d'autres professeurs que le professeur de français, concernant le cas de L***, ndr] ». Il apparaît, quelque part, que c'est l'orthophoniste ou le SESSAD de façon plus générale, qui a la main sur la relation avec les enseignants. Cette relation paraît donc peu équitable.

Rappelons pourtant, afin d'affiner la réflexion, que selon J-M Lesain-Delabarre l'équité varie en fonction « de l'égalité ou de l'inégalité des contributions de chacun, au regard des effets qu'il retire de la coopération et des effets induits sur les populations bénéficiaires ». Cette définition invite à mettre en balance l'inégalité apparente des contributions avec les effets qu'elles produisent. Autrement dit, les contributions de l'orthophoniste ont-elles un impact plus important que n'en auraient celles des enseignants et, si oui, la différence de ces impacts justifie-t-elle l'inégalité des contributions ?

Considérons tout d'abord les effets induits sur « les populations bénéficiaires », en l'occurrence les enfants autour desquels s'organise la relation partenariale. A ce sujet, Mme R. nous dit : *« je pense que pour lui* [pour L***, ndr] *c'est… important de voir que les adultes quand même euh… discutent et, et, et essayent de se mettre d'accord sur une façon de procéder. (…) Ça permet plus de… comment je pourrais dire ? De le contenir. Voilà. Mais pour tous, hein, finalement. (…) Ça peut être plus rassurant à mon avis. »*. En disant cela, Mme R. donne l'impression que ce qui compte pour les enfants c'est que la relation partenariale assure la cohérence des actions. En ce cas, il faut effectivement discuter pour se mettre d'accord, mais on ne voit pas en quoi les contributions des uns auraient plus d'impact que les contributions des autres. De ce point de vue, les inégalités de contribution ne sont pas justifiées, et la relation partenariale n'est donc pas équitable.

Voyons maintenant ce que Mme R. nous dit des contributions des enseignants :

- *« Après il y a aussi l'enseignante de l'ULIS, hein, qui elle est normalement au courant aussi des programmes euh… (…) Et pour chaque niveau, hein, qui peut aussi me dire ben voilà en principe en 5ème on aborde telle et telle chose »*. Dans cette phrase, Mme R. nous dit que les enseignants peuvent constituer des personnes-ressources lorsqu'elle a une demande ou un questionnement concernant un point précis du domaine scolaire, ici les programme officiels. On relève cependant qu'elle avait dit précédemment *« c'est le bulletin officiel, hein. Donc… je… je m'y référais régulièrement »*. Ainsi, Mme R. sait qu'elle peut s'appuyer sur les enseignants, mais elle dispose d'autres sources qui tempèrent l'importance de ces contributions.
- *« on a eu euh… une demande, comme ça, d'entretien, quand même euh… provoquée par une enseignante, dans une école primaire. (…) Elle avait un certain nombre euh d'observations dont elle voulait nous faire part, et avoir nos… voilà, nos… notre avis. »*. Ici, on voit que lorsque les enseignants prennent la main dans la relation partenariale, c'est, selon Mme R., pour recueillir un avis sur leurs observations. La transmission d'informations ne serait alors pas un but en soi,

comme cela peut l'être lorsque l'équipe du SESSAD informe l'équipe enseignante sur le handicap, par exemple. Les enseignants seraient plutôt dans une demande de conseils ou de réassurance : ils veulent apprendre des choses ou se faire valider dans leurs pratiques. C'est ce dont témoigne cette phrase d'une institutrice rapportée par Mme R. : *« Même si je n'avais pas appris grand-chose par rapport à l'année dernière, ça me fait du bien de le réentendre »*.

Dans les propos de Mme R., il apparaît donc que si les échanges vont dans le sens orthophoniste → enseignant, c'est parce qu'il peut y avoir plus d'apports dans ce sens que dans l'autre.

Ainsi, si l'on récapitule, il semble que Mme R. soit consciente de l'inégalité des contributions. Elle la justifie par l'idée que ses apports ou ceux du SESSAD sont plus efficaces que ceux des enseignants, donc, a priori, plus demandés (les enseignants veulent des informations, des avis). De cette façon, elle rétablit l'équité du partenariat.

Elle souligne pourtant qu' *« il y a beaucoup moins de demande du côté des enseignants. »*. Que doit-on en conclure ? Cette orthophoniste prête-t-elle aux enseignants des demandes qu'ils n'ont pas ? D'où, alors, lui vient l'idée de ce qu'il faut apporter ? Généralise-t-elle à tous les enseignants des besoins formulés seulement par quelques-uns ? Peut-il vraiment y avoir, dans ce cadre, adéquation entre les apports des uns et les attentes des autres ? Et, d'ailleurs, à quoi tient cette idée que les contributions de l'orthophoniste ou des membres du SESSAD ont plus d'impact que celles des enseignants ? On trouve des éléments de réponse à cette question dans les propos de Mme R. concernant l'identité professionnelle.

e. La question des identités professionnelles dans la relation partenariale, vue par l'orthophoniste du SESSAD

Dans le paragraphe précédent (paragraphe d.), nous sommes arrivée à la conclusion que les contributions de l'orthophoniste dans la relation partenariale étaient plus manifestes que celles des enseignants, et qu'elles semblaient être à la fois plus recherchées et avoir davantage d'impact. L'origine de ces inégalités relève sans doute de la position de « spécialiste » accordée à l'équipe du SESSAD. Cette position, l'orthophoniste en est consciente et en parle à plusieurs reprises : *« ils sont face à une équipe euh… spécialisée, entre guillemets »* ; *« on est, on… soi-disant des professionnels spécialisés »* ; *« même si on est spécialisé »*. Etre spécialiste, cela signifie, selon le Petit Larousse, avoir « des connaissances théoriques ou pratiques dans un domaine précis » (Larousse, 2008). Le Petit Robert, lui, complète en qualifiant ces connaissances d' « approfondies » (Petit Robert, 2010). Si l'orthophoniste et les autres membres du SESSAD disposent de telles connaissances, il paraît normal qu'on se réfère à eux plus qu'ils ne se réfèrent aux autres, et que leurs apports soient plus pertinents. Mais quel est le domaine précis dans lequel l'équipe du SESSAD est spécialisée ? Logiquement,

il s'agirait de celui du handicap moteur. Cela n'apparaît cependant jamais dans les propos de Mme R.. En revanche, elle utilise des termes témoignant de sa position de spécialiste du langage : *« Parce qu'en général aussi ils* [les enfants du service, ndr] *ont quand même en langage oral des manques… en compréhension, en vocabulaire, en compréhension de la linguistique ».*

On relève donc deux niveaux de spécialisation, correspondant à deux champs différents :

- une première spécialisation dans le champ du handicap moteur devrait être attribuée à Mme R. en tant que membre de l'équipe du SESSAD (d'ailleurs, dans les citations relevées, il s'agit toujours de « l'équipe », « des professionnels », de « on », et jamais de « je »…)

- une seconde spécialisation, dans le champ du langage et de la communication, lui est attribuée en tant qu'orthophoniste.

Mme R. investit mieux ce second champ, le premier semblant être remis en cause par des termes tels que *« entre guillemets », « soi-disant », « même si »*… Mais penchons-nous sur des citations plus complètes pour comprendre ce que recouvrent ces bémols :

- *« c'est que même si nous on est, on… soi-disant des professionnels spécialisés, ce sont quand même eux qui ont l'enfant dans leur classe et qu'on n'a pas de solution miracle. »*
- *« on essaye d'apporter des solutions, mais ce ne sont pas des solutions miracles, même si on est spécialisé, et même si vous êtes enseignants, vous êtes, c'est bien ce que vous faites aussi. »*
- *« même en étant spécialisés on est quand même euh… pris au dépourvu par euh… la masse de difficultés. (…) je pense qu'ils* [les parents de L***, ndr] *sont en attente, voilà, de solutions qu'ils pensent qu'on…qu'on…qu'on…qu'on détient. Or euh... je… je suis pas sûre qu'on détienne vraiment la solution par rapport à la scolarité de… de L***. Voilà. Donc du coup ça risque, enfin voilà. Dans l'avenir euh… ça risque de… d'être compliqué. »*

On voit dans ces propos que Mme R. place toujours cette position de spécialiste en face de la scolarité. Il semble donc qu'elle ait la sensation d'être reconnue comme spécialiste de la scolarisation d'enfants en situation de handicap moteur, plutôt que comme spécialiste du handicap moteur. Les enseignants et les parents seraient donc dans l'attente d'une « solution miracle » qu'elle ne peut pas fournir, puisque sa position d'orthophoniste de SESSAD ne lui confère aucune spécialisation dans la scolarité !

On relève donc un flou dans la définition du rôle professionnel de cette orthophoniste. Celui-ci tient peut-être à l'inadéquation entre l'image qu'elle a d'elle-même et de son rôle, et celle qu'en ont les autres acteurs : enseignants, parents… Peut-on imaginer que cette inadéquation est à l'origine du sentiment *« qu'on n'écoute pas assez. Même en étant au cœur du problème. »* ? Enseignants, parents et orthophonistes échangent-ils autour du même thème sans se rencontrer, du fait de ces visions différentes de leurs rôles ? Ou l'orthophoniste se refuse-t-elle, quelque part, d'écouter et de dialoguer afin de préserver cette image de spécialiste de la question scolaire dont elle a la sensation d'être investie ?

Ce dernier questionnement est appuyé par le fait qu'elle distingue, dans ses propos, la spécialisation de la profession d'enseignant (*« même si on est spécialisé, et même si vous êtes enseignants »*). Il existe pourtant des enseignants spécialisés qui concilient ces deux « caractères ». Pourquoi ne les fait-elle pas plus intervenir dans son discours ? Et est-ce parce qu'elle a du mal à articuler ces deux positions qu'elle reconnaît : *« j'ai du mal à l'inclure* [l'enseignante spécialisée d'ULIS, ndr], *quand même, dans la relation (…) Pour moi, si, je la vois comme pivot mais plus dans la retransmission »*. Ou est-ce qu'elle « préfère » entretenir une relation de retransmission qu'une relation partenariale avec cette enseignante, de peur de mettre en jeu sa position de spécialiste de la scolarité ? Si l'on reprend les termes de Martine Bergheaud (1999), Mme R. ne craint-elle pas, quelque part, de perdre « une partie d'un pouvoir fictif ou réel » ?

Et les autres enseignants, comment se retrouvent-ils dans la relation partenariale, si c'est l'orthophoniste qui est investie de la mission scolaire ? On met ici le doigt sur une difficulté que Mme R. soulève elle-même lorsqu'elle dit *«il faut laisser aussi la part, enfin, libre aux enseignants, quand même de, de, d'enseigner à leur manière aussi, hein. Faut pas trop… trop empiéter. »* ou encore *« Il faut réunifier euh… les uns et les autres avec leurs compétences, avec humilité. »*. On voit ici que la question du respect des compétences de chacun se couple avec la notion d'humilité, qui s'oppose à la position de spécialiste : il faut renoncer à cette position pour que la « réunification » soit possible.

Mme R. dit également que *« certains* [enseignants, ndr] *mettent une distance parce que… ont peur de… d'être jugés »*. Cela s'explique plus facilement si les orthophonistes ou les autres membres du SESSAD investissent une position de compétence et de « supériorité » (du fait de la spécialisation) dans le domaine du scolaire, ou s'ils en sont investis par les enseignants. Peut-être alors que c'est « la crainte d'être touché dans son identité professionnelle », « la menace de perdre son statut » (Ibid.) qui inhibe les enseignants dans cette relation partenariale et mène au constat qu' *« il y a beaucoup moins de demande du côté des enseignants. »* ?

Pour résumer, on peut dire que la relation partenariale enseignants-orthophonistes n'est pas vécue par Mme R. comme une relation équilibrée. Elle a le sentiment de devoir « la provoquer », et témoigne du fait qu'elle y apporte plus qu'elle n'en retire. (*« La seule chose que j'en retire c'est, en fait, un décalage énorme finalement entre ce qu'on voudrait, nous, mettre au point pour que ça se passe mieux, et de constater que dans la réalité finalement c'est pas si simple. »*). Ce déséquilibre semble refléter, dans le discours de Mme R., une sorte d'ascendance professionnelle des membres du SESSAD sur les enseignants, dont l'explication n'apparaît pas clairement et est certainement ambivalente : est-ce que ce sont les enseignants qui se « retirent » de cette relation, ou est-ce que c'est l'orthophoniste du SESSAD qui prend la main dessus ? En tous cas, cela ne correspond pas à ce que Mme R. attend d'une relation partenariale idéale, où l'humilité et le respect des compétences permettraient de « se réunifier » sans « empiéter » sur le domaine des enseignants.

f. Cloisonnement et décloisonnement selon l'orthophoniste du SESSAD

Pour finir l'analyse de l'entretien menée auprès de Mme R., intéressons-nous au dernier point soulevé dans notre partie théorique comme inhérent au partenariat : le décloisonnement.

Tout d'abord, quelles sont, selon cette orthophoniste, les « cloisons » qui empêchent la communication entre elle et les enseignants ? A la lecture du discours qu'elle produit, on peut considérer qu'il y a deux types de barrières : des barrières personnelles d'une part, et des barrières plus professionnelles ou institutionnelles d'autre part.

Elle nous parle des premières lorsqu'elle dit d'une réunion : *« ça permettait de mettre quand même un visage sur des noms des professeurs (…) parce que c'est vrai que souvent dans les collèges, il y a tellement d'intervenants que…on s'y perd, finalement »*. Cette phrase évoque la multiplicité des interlocuteurs, au collège, comme un premier obstacle à franchir : il faut réussir à prendre contact avec tout le monde pour établir un début de relation. Franchir le premier pas, pour découvrir et se faire connaître du partenaire n'est pas forcément évident, mais néanmoins indispensable pour que les échanges se déroulent assez sereinement. En effet, on accepte mieux un rendez-vous lorsqu'on a une idée, même vague (juste « un visage » et « un nom ») de la personne face à laquelle on va se retrouver.

Mme R. est revenue sur ce point en fin d'entretien, une fois le dictaphone éteint, en disant que l'officialisation des rencontres (réunions planifiées par exemple) peut servir pour dépasser les différences individuelles et apprendre à se connaître, car alors on n'a pas le choix de ne pas venir, ou de ne pas faire avec les gens qu'on a en face. La formalisation des temps de rencontre pourrait donc, selon Mme R., contribuer à faire tomber cette première difficulté. Ce pourrait être aussi un outil permettant de dépasser d'éventuelles incompatibilités de caractère…

Sur l'aspect plus professionnel, on constate dans les paroles de Mme R. qu'un clivage peut exister entre deux institutions : *« c'est quand même deux, deux institutions différentes parce qu'il y a l'éducation nationale et l'IEM»*. Ce dernier est à l'origine d'une méconnaissance de la profession partenaire :*« … je sais même pas, moi, vraiment, ce qu'elle* [l'enseignante spécialisée de l'ULIS, ndr] *aborde dans ses cours en individuel avec lui* [L***, ndr] *»* ; *« Moi je sais vraiment pas comment, par exemple un professeur de math va s'adapter euh… »* ; *« Pff…c'est compliqué. Ce qu'attend son professeur par rapport au français mmhh »*.

Mme R. tente de dépasser cette méconnaissance du domaine enseignant en ayant recours à des personnes intermédiaires ou à des supports papier, qui vont la renseigner sur ce qui est fait en classe ou à l'école de façon plus générale : *« Comment je peux le savoir, euh…, ça peut être par exemple en consultant euh… ses classeurs, par exemple. Ses cahiers. En discutant avec l'AVS, pour savoir quelles notions ont été abordées »*

(…) « en me référant à des documents plus officiels et généraux ».

Il ne semble pas, cependant, qu'elle investigue de façon précise ce qui est fait en cours (ou, du moins, ça n'est pas ce qui ressort dans son discours.) De plus, elle évoque peu le dialogue direct avec les enseignants comme moyen de savoir ce qui est fait en classe, ou pour mieux comprendre et envisager le métier d'enseignant. Enfin, elle ne s'appuie aucunement sur sa formation initiale, ou en tous cas elle ne la cite pas.

Les moyens utilisés par Mme R. pour pallier cette méconnaissance du métier partenaire ne semblent pas paraître suffisants. Appuyons-nous pour éclaircir ce point sur cette citation : *« à mon avis dans le conseil de classe il n'y a rien d'intéressant qui en ressort parce que déjà bah, il y a quand même des élèves qui représentent euh les enfants, des parents, donc on ne peut pas tout dire, il me semble. Donc je ne sais pas ce que eux mettent en place par rapport à l'enfant. Je ne suis pas sûre qu'il y ait… qu'il y ait aussi ces réunions »*. Dans ce passage, on relève de nombreux marqueurs d'incertitude et de projection, qui montrent que cette orthophoniste n'a pas de connaissances vraiment fondées concernant le fonctionnement du collège.

Il est par ailleurs intéressant de relever que, parlant du cas de L***, Mme R. dit qu' *« actuellement il n'y a qu'avec le professeur de français »* qu'elle a eu des rendez-vous. Elle précise même : *« Donc le professeur de français est mon interlocuteur privilégié »*. Elle explique cela en disant *« finalement moi, ma mission, par rapport à L***, c'est quand même de travailler sur le langage écrit »*. Pourtant, elle rapporte plus loin : *« Moi je sais vraiment pas comment, par exemple un professeur de math va s'adapter euh… et alors euh c'est, c'est important. Que, que je le sache. Puisque finalement moi je ne vais pas non plus aborder que… le langage écrit mais euh sa compréhension du langage, des situations en général, de ce qu'il retient euh voilà de, de la mémoire euh de l'attention, tout ça, ça m'intéresse. »*. On peut comprendre ici que Mme R. considère le professeur de français de L*** comme son interlocuteur privilégié pour deux raisons :

- d'une part parce qu'elle l'a déjà rencontré,
- et d'autre part parce qu'elle se représente mieux ce qu'ils travaillent en commun (le langage écrit) que ce qui est commun à sa pratique et à celle du professeur de mathématique.

Il est donc possible d'interpréter ces propos comme mettant en relief les deux types de « cloisons » qui se dressent entre elle et les professeurs : le fait de ne pas se connaître personnellement et le fait de ne pas connaître suffisamment d'éléments de la profession partenaire.

D'ailleurs, Mme R. parle à plusieurs reprises du rôle de relais que joue l'enseignante spécialisée de l'ULIS entre les professeurs du collège et le personnel du SESSAD : *« C'est donc l'enseignante spécialisée de l'ULIS qui détient ces fiches là et elles sont consultables par tous les professeurs » ; « Alors, le… euh… en principe euh…, c'est plutôt le… comment dirais-je ?... l'institutrice de l'ULIS qui… fait…euh… à… à laquelle finalement… on … on…retourne euh… des informations sur L***, sur la rééducation, sur ses capacités, ses incapacités, de ce qu'il faudrait faire, de ce qu'il faudrait pas faire. En principe c'est elle qui*

fait le relais » ; « je la vois [l'enseignante spécialisée de l'ULIS, ndr] *comme pivot mais plus dans la retransmission au moment des équipes de suivi, en fait, de scolarisation. C'est elle qui va aller piocher finalement des informations auprès des enseignants et va les retransmettre lors de cette équipe. »* Ce rôle de relais pourrait s'expliquer par deux raisons :

- Elle possède grâce à sa formation des connaissances à la fois dans les domaines du handicap et de la pédagogie.
- Elle rencontre personnellement les professeurs du collège et les intervenants du SESSAD.

Ainsi, cette enseignante s'affranchit plus ou moins des cloisons à la fois professionnelles et personnelles.

Notons, dans le même esprit, que l'enseignante spécialisée du SESSAD est également investie de ce rôle de relais : *« Ça* [la demande de rendez-vous avec des enseignants, ndr] *peut être de connivence avec l'enseignante spécialisée d'ici* [du SESSAD, ndr], *aussi, qui a des interrogations. Qui elle, pour le coup, a un rôle dans le partenariat avec les enseignants assez important puisque euh… elle peut faire le relais, aussi, elle peut assister aux conseils de classe, elle peut faire le relais donc de la situation de L*** vers le service lorsqu'on a des réunions ici pour porter des précisions sur ses compétences scolaires ».*

Mme R. suppose également l'existence d'une personne-relais dans la relation partenariale entre les orthophonistes de l'IEM et les enseignants de l'EREA, relation qu'elle imagine distendue par ailleurs. Elle dit en effet : *« je pense que ça passerait par le médecin, je pense que c'est le médecin qui a euh… plus de… de relations avec les enseignants ».* Ainsi, il semble que pour Mme R. le recours à des personnes intermédiaires puisse constituer une sorte de pont permettant de franchir plus facilement certaines barrières.

Pour finir, relevons deux remarques formulées par Mme R. au sujet de la relation partenariale idéale :

- *« comprendre comment ils fonctionnent*[les enseignants, ndr] *et de, d'être réaliste par rapport à ce qu'on va proposer parce que eux euh... voilà, ils ont leur classe à mener, et, et, et nous, faut qu'on fasse avec, il faut se caler comme ça. Et on peut pas dire euh… voilà, il faut faire comme ci comme ça. Non, des fois c'est pas possible. Donc euh... on va plutôt euh… bah du coup valoriser tel objectif. Parce qu'on peut le mettre en place. »*
- *« tel professeur, s'il peut pas faire telle chose il faut l'entendre. Un autre pourra le faire. Alors pour quelle raison ça… après il y a des raisons personnelles aussi hein, d'implication de… de tas de choses euh de personnalité euh… qu'on maîtrise pas hein »*

Ces deux remarques illustrent bien comment la connaissance à la fois des contraintes professionnelles et des personnalités individuelles permettraient d'adapter au mieux la relation partenariale, pour l'ancrer dans la réalité de chacun.

2. Portrait de l'enseignante spécialisée d'ULIS

a. Rapport de l'enseignante spécialisée d'ULIS à la scolarité et à l'inclusion

Dans son discours, Mme D. utilise les termes d'enfants ou d'adolescents « en situation de handicap », et jamais « enfant handicapé » ou « adolescent handicapé ». Ce vocabulaire choisi révèle probablement une conception du handicap proche de celle qui est à l'origine de l'idée d'inclusion, à savoir : c'est l'inadéquation entre la personne et son environnement qui génère le handicap. Cela s'articule bien avec la notion d'adaptation du matériel ou des documents, qui revient à deux reprises : *« l'AVS déjà par exemple faisait vraiment beaucoup de choses pour adapter tous les documents »* ; *« on a pas mal parlé de l'adaptation des… des livres ou des choses comme ça »*.

Mme D. évoque par ailleurs « *des choix qui [sont] faits dans l'emploi du temps »*. En effet, les élèves de l'ULIS ne sont pas en inclusion en classe « ordinaire » pour tous les cours. Certaines plages horaires sont ainsi libérées pour un enseignement adapté à l'ULIS et/ou pour une reprise du travail effectué lors des cours « ordinaires ». Mme D. répond de cette façon aux rôles qui lui sont affectés par la circulaire[17] concernant le fonctionnement des ULIS. Les choix dans l'emploi du temps peuvent être considérés comme des adaptations visant à réduire la situation de handicap, en accordant rythme scolaire et rythme de l'enfant.

Il semble donc que Mme D. se positionne dans le champ de l'inclusion, telle qu'elle est utilisée dans le cadre légal.

On note cependant un lapsus : *« sachant qu'en intégration, enfin en inclusion »* qui montre que cette idée d'inclusion n'est pas encore utilisée de façon tout à fait naturelle.

Mme D. dit par ailleurs que *« Les enseignants ben c'est difficile pour eux euh… voilà. »* ; *« le professeur il a trente élèves donc évidemment il peut pas du tout euh s'intéresser aux élèves de la même manière, que dans une prise en charge individuelle »*. Mme D. aurait donc la sensation que l'inclusion reste quelque chose de compliqué pour les enseignants non spécialisés du collège.

Elle se demande également *« où est-ce qu'il* [l'AVS, ndr] *doit s'arrêter pour qu'il y ait quand même de l'autonomie* [de la part de l'élève en situation de handicap, ndr] *»*, témoignant ainsi d'un questionnement sur la meilleure façon de mettre en œuvre l'inclusion.

Ainsi, Mme D. semble positionnée du côté de l'inclusion, mais nous montre que cette dernière n'est pas encore d'application facile et universelle.

[17] Article 3.2 de la circulaire n° 2010-088 du 18 Juin 2010

b. Finalités du partenariat envisagées par l'enseignante spécialisée d'ULIS

Le discours de Mme D. concernant les finalités du partenariat s'articule autour de deux axes principaux, correspondant à deux temps de l'entretien :

- Au début de l'entretien, elle parle plutôt du bénéfice que doit retirer l'élève de la relation orthophoniste-enseignant, de ses applications concrètes et des effets directs des échanges sur le suivi de l'enfant.
- Dans la seconde moitié de l'entretien, une fois qu'a été suggérée une réflexion sur la relation partenariale idéale, Mme D. va cependant s'éloigner de cette idée du bénéfice pour l'élève, étroitement lié au contexte. Elle suggèrera alors que ce sont peut-être les partenaires, plus que les élèves, qui devraient tirer des bénéfices directs du partenariat. Ces bénéfices, plus transversaux, pourraient rejaillir positivement sur d'autres situations d'inclusion en étant réinvestis par les professionnels ou en facilitant ultérieurement la relation partenariale.

Parallèlement à cette évolution concernant les bénéficiaires du travail partenarial, il semble que l'on puisse observer un glissement de l'objectif défini vers le travail potentiel.

• Premier temps de l'entretien

➢ Objectifs déterminés concernant l'amélioration du suivi d'un enfant

Voyons tout d'abord de quels objectifs Mme D. investit la relation, lorsqu'elle la centre sur les élèves.

Très rapidement, elle nous dit : *« ça arrive de temps en temps beh comme on l'avait fait une fois, là, surtout pour L*** de se réunir en équipe pour euh… voilà, pour réfléchir vraiment sur euh, sur son cas »*. Elle témoigne ici d'une action mise en place avec un objectif relativement précis : réfléchir sur un cas donné.

Plus loin, elle dit : *« il y a vraiment des enseignants qui se posent des questions, qui vont me voir »* ou encore : *« ça facilite beaucoup évidemment le dialogue quand il y a des questions »*. On voit ici que les échanges sont soumis à des questions, qu'ils n'ont lieu que si un objectif est déterminé.

Dans ces deux types de réflexions, Mme D. se situe donc bien du côté de l'objectif défini.

La précision des objectifs ressort aussi dans ce témoignage, ciblé sur une action menée autour de L*** : *« Et donc on s'est rencontrées avec [Mme R***], bon avec toi aussi, pour euh… voir un peu ce que vous faisiez en observation de la langue, étude de la langue euh par… une méthode de codification. Donc en fait c'est [Mme R***] qui commence un travail et puis s/ on voit si ça, enfin elle voit si ça fonctionne ou pas. Et du coup l'idée après ce serait, ben, moi je ne fais pas spécialement de français avec lui, mais je fais du soutien scolaire, donc à ce moment là je peux utiliser ce code. Et puis ben de transmettre aussi à l'enseignant peut-être cette codification, si effectivement ça marche, ou à l'AVS qui à ce moment-là, lui fait ensuite la démarche de… de transcription pour que ce soit lisible par l'enseignant. Enfin là après faut qu'on, faudra qu'on mette en place euh… Là, c'était sur l'étude de la langue. Ensuite je crois qu'il faudra peut-être qu'on se réunisse à nouveau pour vraiment bien revoir les méthodes de travail. »*.

Ce passage est intéressant pour deux raisons :

- D'abord, il expose une situation de travail partenarial aux objectifs clairement définis et ayant une implication directe et concrète dans le suivi scolaire de L***, ce qui corrobore bien l'idée que pour Mme D. c'est en cela que consiste l'intérêt du partenariat.
- Ensuite, il montre une grande cohérence avec le discours tenu précédemment par l'orthophoniste du SESSAD, qui avait pour objectif d'étendre et d'évaluer en milieu scolaire une méthode de travail précise mise en place en orthophonie. Le travail partenarial permettrait donc réellement de s'accorder sur des objectifs.

Toujours concernant la détermination des objectifs, et la demande quant à leur intérêt plus ou moins direct pour l'élève, Mme D. nous parle d'une réunion qui a lieu chaque début d'année scolaire : *« il y avait une demi-journée d'information aux professeurs. (…) je leur fais une présentation euh, très générale sur les types de handicaps, sur les conséquences qu'il y a dans l'en/… pour eux dans les difficultés d'apprentissage, ce qui est le plus important pour nous les enseignants. Et puis après bah quelques pistes de remédiations. »* ; *« quand les… ceux du SESSAD sont là ben… (…) chacun présente un peu ben les jeunes qu'ils vont avoir, enfin disent en tous cas les jeunes qu'ils vont avoir, voilà, et comment ils vont travailler »*. Cette réunion a un objectif déterminé : transmettre des informations aux enseignants. Ces informations sont par ailleurs orientées, l'accent étant porté sur celles qui auront un impact sur la scolarité de l'enfant, afin que les professeurs puissent s'adapter au mieux et mettre en place des remédiations.

Cet objectif précis de transfert d'informations se lit dans une autre citation, qui va jusqu'à remettre un peu en cause la nécessité des échanges quand le besoin de ces transferts ne se fait pas ressentir : *« l'enfant en difficulté euh d'apprentissage je, enfin, bon je me pose déjà des questions et puis j'ai été un peu formée dessus , alors que les AVS en général, enfin n'ont quand même pas ou peu de formation là-dessus, donc, eux, c'est vraiment important je crois qu'ils… qu'ils… qu'ils contactent* [les professionnels du SESSAD, ndr] ».

On voit donc bien dans cette première partie de l'analyse que les objectifs du travail partenarial sont clairs (réflexion sur un cas donné, réponse à des questions, extension d'outils orthophoniques, transferts d'informations…) et qu'ils concernent les élèves avant tout.

➢ Objectif déterminé concernant la coordination

C'est dans le cadre de ces objectifs définis centrés sur l'élève que Mme D. évoque la coordination, qui s'articule avec un objectif commun et défini : *« on est… je pense à peu près tous motivés aussi euh… par notre boulot, par euh… les jeunes qu'on suit, par euh… la volonté de vouloir bien faire et au mieux pour eux, donc euh… ça aussi c'est très important. »*.

Relevons quelques citations concernant la coordination à proprement parler :

- *« Euh... donc on se pose beaucoup de questions sur euh… ben comment s'orga/ comment organiser nous notre travail avec lui* [avec L***, ndr],*pour que lui ne s'y perde pas. Donc pour essayer d'harmoniser euh les méthodes de travail »*
- *« Bon, je pense qu'on le fait tous un petit peu mais si on le fait de manières différentes peut-être qu'il peut s'y perdre »*
- *« je pense qu'il peut déjà être perduvu le nombre d'intervenants »*.

Le souci de coordination s'illustre dans ces propos au travers de la volonté d'harmoniser les méthodes de travail. Il semble naître du nombre important d'intervenants qui suivent L*** (*« tous », « vu le nombre »*…), mais aussi de la complexité de son cas (*« on se pose beaucoup de questions »*). La reprise du terme « se perdre » montre que l'objectif de la coordination devient en quelque sorte la mise en place de repères qui guident L***. Rappelons que cet élève présente d'importantes difficultés d'organisation et de mémoire, et qu'il est de ce fait en difficulté pour se repérer dans le temps et l'espace, pour faire du lien entre ses différentes activités, etc… De ce fait, l'aider à se repérer constitue un objectif important de son suivi. Il apparaît donc que, pour Mme D., la coordination a du sens lorsqu'elle vient en aide à l'élève. Et effectivement, Mme D. ne l'évoque qu'autour du cas précis de L***.

Lorsqu'on élargit la discussion à la relation partenariale idéale, Mme D. rapporte : *«Après ça peut être aussi une synergie, hein. Simplement ben chacun travaille de son côté puis bah après tout c'est quand même l'élève hein qui est au centre. Euh… Donc euh… ce qui compte c'est que… il progresse quoi, avec différentes pistes. Parce que homogénéiser la manière de travailler c'est pas toujours bon non plus dans le sens où un jeuneil va… enfin si c'est pas la bonne méthode non plus, si c'est pas la méthode la plus adéquate pour lui euh il adhèrera pas. »*. On voit dans cette citation que pour Mme D., la coordination n'est

pas toujours porteuse d'un bénéfice pour l'élève. Cela vient justifier le fait que : *« Alors c'est vrai que de temps en temps chacun travaille un petit peu dans son coin. »*. Pour cette enseignante spécialisée, il semble donc que le travail de coordination doit être effectué au cas par cas, et ne constitue pas un objectif idéal, universel à toutes les relations partenariales.

Relevons toutefois le « glissement » qui a eu lieu, du terme d' « harmoniser » vers le terme d' « homogénéiser », sur lequel nous reviendrons dans la partie concernant l'identité professionnelle.

On peut relever, en lien avec la notion de coordination, que Mme D. évoque l'idée du volontariat : *« Ils* [les professeurs non spécialisés, ndr] *n'ont pas fait les mêmes choix, nous c'est un choix d'avoir des élèves en situation de handicap »* ainsi que celle de la régulation : *« Quand de temps en temps il y a des tensions, parce que dans des groupes de travail il y a toujours des tensions, je pense que les jeunes ils en pâtissent un peu quand même hein. (…) s'il y avait la possibilité [de] se faire de temps en temps, ou se faire sur l'année bah une heure, voilà, de projet collectif, euh bah peut-être que ça ça permettrait aussi de, de bien améliorer les relations »*.

- Faire le point…

En dehors de la recherche de coordination, Mme D. nous parle d'un autre objectif de la relation partenariale, celui de « faire le point ». Cette expression revient cinq fois dans son discours, mais elle est accompagnée chaque fois d'une certaine imprécision dans les propos, d'hésitations, qui manifestent comme une gêne :

- *« Parce que…bon, les réunions informelles euh, bah ça fait pas tout quoi. Même si on a les ESS effectivement, donc là c'est bien pour **faire le point** et puis c'est vrai qu'au quotidien s'il y a un… souci particulier ou euh… voilà et bah… on se voit effectivement mais euh… pour **faire le point** de temps en temps on… arrive à le mettre en place, mais c'est pas évident non plus quoi. »*
- *« Et euh pff… après on pourrait **faire le point** plus souvent mais bon en même temps on va pas passer sa vie non plus à **faire le point** quoi. Alors c'est vrai que de temps en temps chacun travaille un petit peu dans son coin. Bon, on a l'équipe pour **faire le point** et puis l'équipe euh, bah après c'est vrai que c'est à nous, chacun de, aussi de travailler et de… de voir si c'est intéressant pour nous de mettre euh à profit euh ce qu'a fait euh untel avec tel élève . »*

Ces propos donnent l'impression que l'objectif de « faire le point » est un peu creux, insuffisant. Il est pourtant le seul évoqué lorsqu'il s'agit de réunions d'équipe de suivi de scolarisation. Selon le petit Robert, « faire le point » signifie : « préciser la situation où l'on se trouve, l'état d'une question, en analysant ses éléments » (Robert 2010). Cela ne semble pas vraiment constituer un objectif en soit, mais doit plutôt être considéré comme une base permettant la mise en place de nouveaux éléments pour débloquer,

faire avancer une situation. Mme D. a-t-elle la sensation que ces réunions s'arrêtent à cette mise au point, ne vont pas suffisamment au-delà ?

Elle semble pourtant voir que ces réunions permettent de rebondir, mais individuellement, puisqu'elle dit qu'après l'équipe, c'est à chacun de voir ce qu'il peut en retirer. Le sentiment d'insuffisance qui se dégage du discours de Mme D. vis-à-vis de ces réunions vient-il alors d'une impression que ce travail de chacun, consécutif aux réunions, n'est pas fait ? Ou elle-même ne parvient-elle pas à le faire ? Il semble en tous cas que cette enseignante ne soit pas convaincue de l'efficacité de ce cadre d'échanges qu'est la réunion.

Une autre hypothèse pour expliquer le « flou » quant à cet objectif de « faire le point » peut-être tirée du moment du discours où sont prononcées ces phrases. En effet, la deuxième citation relevée ci-dessus intervient en réponse à la question concernant la relation partenariale idéale, alors que la première est prononcée bien avant. Or, comme nous l'avons dit en introduisant ce paragraphe, Mme D. a élargi le champ des objectifs de la relation partenariale à partir de cette question. Elle est en effet passée des objectifs précis, centrés sur l'enfant, aux bénéfices parfois implicites pour les partenaires. L'insatisfaction apparente concernant l'objectif de « faire le point » vient-elle du fait que Mme D. n'envisage pas de bénéfices directs de ces mises au point pour l'enfant ? Cela expliquerait que la deuxième citation débouche sur le travail de chacun et les profits pour soi, pour sa propre pratique. On est bien ici dans le cadre du travail potentiel : ce qui a été dit lors de la réunion peut ou non être repris par chaque partenaire.

- Deuxième temps de l'entretien

➢ Travail potentiel et enrichissement personnel

Une fois lancée sur cette nouvelle vision du travail partenarial, Mme D. nous dit :

- *« Les AVS qui sont quand même, eux, en recherche professionnelle, a priori, puisque c'est quand même très très précaire leur poste, eh ben c'est aussi la possibilité de découvrir plein de professions (…) c'est important pour eux de pouvoir euh… de ce point de vue-là, donc personnel complètement. Enfin c'est pas complètement hors cadre mais bon, hors rééducation en tous cas. »*
- *« ça m'intéresse de voir euh, de découvrir effectivement plein de choses donc euh. (…) Si je pouvais de temps en temps bah voir ce que vous faites euh voilà en… en rééducation et tout bah voilà euh… ça m'intéresserait vachement aussi, hein »*
- *« De voir aussi comment vous travaillez parce que là pour le coup, je pense que ça(…)*

permettrait ben aussi de pouvoir euh, moi euh changer des choses dans ma pratique. »

- *« De la réunion à peut-être l'observation euh… d'une prise en charge qui… qui pourrait être intéressante parce que c'est comme ça qu'on évolue quoi, on puise à droite à gauche des choses »*
- *« On travaille avec l'éduc tu vois, ensemble sur un projet, bah c'est vrai que c'est… c'est vachement enrichissant d'être à deux sur un projet quoi hein. Et pourquoi pas faire euh, un projet en orthophonie ? »*
- *« pourquoi pas travailler sur un projet ensemble euh… Parce que là ça serait intéressant je pense. D'abord parce que bah, justement tu peux trouver une méthode de travail commune, et chacun s'enrichit je pense aussi de la méthode de travail euh… de l'autre. »*
- *« Puis voilà de comprendre exactement le métier de chacun, le rôle de chacun et comment il intervient euh… »*
- *« le fait de travailler ensemble ben c'est ça aussi, il y d'autres idées qui arrivent, et puis on fait évoluer les projets et… ça c'est intéressant aussi.*»

Dans toutes ces citations, l'accent est mis sur la découverte, l'enrichissement personnel, l'évolution de sa propre pratique, et c'est dans ces propos que l'on retrouve l'idée que « c'est intéressant ». On note également l'utilisation du conditionnel, et de formules telles que « pourquoi pas », « peut-être », etc… On voit donc bien qu'on a changé de registre : Mme D. ne nous parle plus d'objectifs définis mais d'un travail potentiel, dont les bénéfices dépasseraient l'application pratique pour le cas d'un enfant précis.

Ce « basculement » pourrait correspondre à plusieurs choses :

- Tout d'abord, il pourrait être en lien avec un passage des finalités propres aux finalités en partie commune. L'enrichissement personnel correspondrait alors à un enjeu du partenariat, tel que le définit Martine Bergheaud.
- Ensuite, on peut avoir la sensation que Mme D. a quitté, en abordant l'idée de partenariat idéal, la notion de recherche d'utilité et d'efficacité systématique au profit de quelque chose de plus « hasardeux », d'une certaine prise de risque. C'est ainsi qu'elle peut nous dire *« Je vais essayer ça, ça peut être un fiasco total mais ça peut marcher aussi quoi »*. C'est peut-être aussi ce qu'elle illustre avec ces propos, où elle oppose l'efficacité d'un travail ciblé autour d'un cas précis à l'intérêt général mais non appliqué qu'elle porte au travail des autres : *« je pense qu'avec L*** ça aide vraiment par exemple. Tu vois, voilà, quand il y a un travail bien spécifique et qu'on peut le réinvestir. Ensuite, si, je pense plutôt que c'est, enfin ouais, l'idée de la synergie quoi. Chacun amène de l'eau au moulin et euh… le moulin qui est l'élève euh bah… avance un peu mieux quoi. Bon ç'a un, c'est intéressant de savoir ce que fait chacun, mais après… Je ne sais pas si… si on*

se voyait plus ou quoi est-ce que ça marcherait mieux ? J'en sais rien.»

- On peut enfin penser que Mme D. se place dans le registre du facteur culturel de la coordination, transposé à la relation partenariale. Ainsi, Mme D. investirait le partenariat pour « revitaliser sa fonction en retrouvant des fondements humanistes » (Bergheaud 1999) ou, en tous cas, des contacts humains. Elle évoque cela lorsqu'elle nous dit : *« par rapport à l'ULIS, je suis super isolée, et euh ça ça me manque. Tu vois de, enfin j'ai, c'est, j'ai… pas trop de contacts avec mes collègues. »*

➢ Maïeutique…

Réfléchissons, pour finir, sur ces quelques citations :

- *« J'ai dû moi, ma première année d'enseignement faire des séances d'orthophonie, puisque j'ai eu une extinction de voix (…) Du coup j'ai découvert de l'autre côté (…) Mais bon c'était très intéressant quand même de faire euh des exercices de respiration, de voix… (…) Et ces exercices-là bah je les ai réutilisés avec mes élèves en maternelle pour des moments de relaxation aussi et puis pour euh travailler le chant. »*
- *« on a l'équipe pour faire le point et puis l'équipe euh, bah après c'est vrai que c'est à nous, chacun de, aussi de travailler et de… de voir si c'est intéressant pour nous de mettre euh à profit euh ce qu'a fait euh untel avec tel élève »*
- *« chacuns'enrichit je pense aussi de la méthode de travail euh… de l'autre. ».*

Une nouvelle dimension du partenariat se dessine ici, qui rejoint l'idée de travail potentiel. En effet, Mme D. nous dit que c'est de la façon dont chacun « travaille » ce qu'il a appris de l'autre que naissent les influences, les profits pour soi. On note par exemple qu'elle a repris des « exercices d'orthophonie » avec ses maternelles. Ces exercices, elle les a repris d'elle-même, et non sur l'incitation ou selon les conseils d'un(e) orthophoniste. Parce qu'elle les a expérimentés, elle a su s'en saisir pour sa propre profession. On sent qu'il y a eu ici un véritable échange, passant par l'appropriation de techniques : Mme D. a su adapter à sa pratique ce qu'elle a retiré de l'échange interprofessionnel. On ne note pas le même impact pour les échanges plus « classiques » évoqués dans la relation partenariale telle qu'elle est établie, qui sont orientés plutôt sur la transmission directe d'informations ou de méthodes de travail.

L'idée qui naît de ces paroles est que, peut-être, la « maïeutique » pourrait être un objectif de la relation partenariale, dans le sens où les échanges interprofessionnels, pour porter des fruits durables, semblent devoir faire naître les idées dans l'esprit de chacun, plutôt que de les transmettre directement.

Pour conclure sur ce point d'analyse de l'entretien de Mme D., on peut dire que la relation partenariale telle qu'elle est mise en place ne répond pas à tous les objectifs envisagés par cette enseignante d'ULIS. Voyons en quoi cela s'articule avec la formalisation actuelle du partenariat, et quelles évolutions de cette formalisation elle envisage pour mieux servir ces différents objectifs.

c. La formalisation du partenariat selon l'enseignante spécialisée d'ULIS

Parallèlement à l'évolution de son discours concernant les objectifs de la relation partenariale, Mme D. fait évoluer l'idée qu'elle a du cadre de cette relation. Ainsi nous parle-t-elle dans un premier temps de la formalisation des actions telles qu'elles existent, avant de s'en éloigner et d'envisager des cadres très différents pour mettre en place une relation partenariale aux objectifs différents.

- Formalisation actuelle

Concernant le partenariat établi entre l'enseignante spécialisée de l'ULIS et l'orthophoniste du SESSAD, Mme D. aborde sept points différents. Les six premiers ont été également traités par Mme R***, et les deux discours sont très poches à leur sujet. Le septième, en revanche, n'avait pas été abordé par l'orthophoniste du SESSAD.

- Flexibilité du cadre partenarial

Comme Mme R***, Mme D. soulève l'idée d'une certaine réactivité, de la possibilité d'adapter la relation partenariale en fonction des besoins ressentis par les professionnels. Ces besoins peuvent être en lien avec les difficultés de l'enfant, avec la méconnaissance de son fonctionnement, etc… C'est ce que l'on peut lire au travers de ces citations : « *ça arrive de temps en temps beh comme on l'avait fait une fois, là, surtout pour L*** de se réunir en équipe pour euh… voilà, pour réfléchir vraiment sur euh, sur son cas.* » ; « *d'autant plus pour L*** parce que euh… ben, c'est vrai qu'il est un petit peu atypique on va dire par rapport à la population de l'ULIS jusqu'à présent. (…) Euh... donc on se pose beaucoup de questions* » ; « *c'est plutôt la première année en fait qu'on se voit euh… autour des jeunes , et puis bon c'est vrai qu'après euh, voilà quoi ça, ça roule un peu mieux . »*. On peut interpréter le « de temps en temps » de la première citation comme un « quand ça semble nécessaire ». La deuxième citation exprime bien que c'est pour répondre à leurs propres interrogations que les professionnels vont éprouver le besoin de se réunir. La

« nécessité » survient donc face à « l'atypisme » d'une situation. On comprend enfin dans la troisième citation que le besoin de relation partenariale se ressent davantage lors de la mise en place de l'inclusion au collège. En effet, cela permet de poser le cadre, les bases grâce auxquelles « ça roule » ensuite « un peu mieux », auquel cas le besoin de « se voir » se ressent moins.

- Supports matériels

Mme D. nous parle elle aussi de la récente mise en place de supports matériels, issus d'un travail partenarial entre l'enseignante spécialisée et les membres du SESSAD, et devant permettre l'extension de ce travail aux autres enseignants : *« cette année, on avait préparé, aussi avec le SESSAD en amont, euh une fiche synthétique par élève (…) que j'ai présentée le jour de cette demi-journée d'information, que j'ai gardée ici euh… et j'ai juste fait une synthèse pédagogique pour les enseignants »*.

- Eléments de formalisation au travers des réunions

Dans la relation partenariale établie entre Mme D. et l'orthophoniste du SESSAD, des temps formalisés d'échange existent, au travers de réunions, et notamment dans les réunions d'équipe de suivi de scolarisation. Voyons ce que Mme D. nous dit de ces dernières : *« On a évidemment les équipes de suivi de scolarisation qui sont vraiment là les moments institutionnels euh… où chacun fait son bilan et puis c'est un lieu euh… d'échanges. A ce moment-là on est avec les parents et c'est pas… voilà. C'est vrai que c'est bien aussi de pouvoir se voir en dehors et parfois euh juste à deux aussi, pas avec tous les partenaires euh… voilà, c'est important aussi et… ça je pense que c'est ce qui manque. C'est qu'on se voie, euh, de temps en temps, à deux euh… pour euh bah…voilà. Pour discuter vraiment euh… puisque bah… à chaque fois qu'on est en réunion, évidemment il y a un temps de parole imparti et…qui est pas toujours euh… voilà, qui est pas toujours évident à gérer. »*. Mme D. évoque ici un frein au partenariat déjà soulevé par Mme R*** : la présence de personnes non impliquées dans la relation orthophoniste-enseignant. Elle y ajoute la limitation du temps de parole, liée à l'importante formalisation de ce cadre d'échanges.

- Temps institutionnel et temps formalisé

Comme Mme R***, Mme D. considère que « le cadre institutionnel » des réunions dépend de la présence de représentants des institutions. C'est ce qu'elle dit dans cette phrase : *« il y a monsieur l'inspecteur qui est là aussi pour redonner le cadre institutionnel ainsi que l'enseignant référent. »*. Et comme l'orthophoniste du SESSAD, Mme D. paraît faire un amalgame entre formalisation et

institutionnalisation. On le ressent lorsqu'elle dit : *« je déplore le manque de temps institutionnels pour le faire »* ou encore : *« dans l'idéal effectivement une institutionnalisation, effectivement, des réunions. »*, ce qui s'oppose à ce qu'elle disait précédemment puisqu'elleparlait des ESS comme étant *« les moments institutionnels »* tout en déplorant qu'ils soient insuffisants (notamment parce qu'ils ne permettent que de « faire le point », comme nous l'avons souligné dans la partie concernant les finalités du partenariat selon l'enseignante spécialisée d'ULIS). Ce qu'elle veut dire en réalité c'est qu'elle souhaite *« avoir la possibilité d'un créneau. Euh… pour se réunir soit euh… en tout petit comité effectivement quand on a des points précis, soit la possibilité bah peut-être, par exemple que l'orthophoniste puisse intervenir auprès de l'ensemble des enseignants. »*.

Ainsi, la question du temps se pose dans les mêmes termes que pour Mme R*** : les échanges sont fréquents mais trop informels (*« on se voit de manière informelle. Euh… entre deux portes parfois » ; « Oui, ça va vraiment être toujours de manière informelle, on n'a malheureusement pas de cadre »*), ce qui ne permet pas la mise en place d'un travail partenarial efficace. Comme Mme R***, l'enseignante d'ULIS parle de manque de temps et d'incompatibilité des emplois du temps : *« Elle a un emploi du temps compliqué. Moi j'ai un emploi du temps compliqué et chargé aussi » ; « les jeux d'emplois du temps quoi qui faisaient que… J'avais pas trop l'occasion de la rencontrer » ; « Vendredi, j'ai de 15 à 17 où je peux, donc en général là je fais un max aussi pour tout ce qui est extra… extra-école, extra-préparation quoi. Tout ce qui est relations avec les autres mais… bon. Voilà, c'est pas euh… »*. Pour résoudre ce souci elle aimerait que des plages horaires, comprises dans le temps de travail de chacun, soit consacrées à ce travail partenarial : qu'un cadre institutionnel soit posé mais qui n'implique pas forcément la présence des représentants des institutions. C'est pour cela qu'elle utilise l'expression *« en tout petit comité »*, ou encore qu'elle dit : *« Mais c'est vrai que ça ça manque. De la possibilité de se rencontrer individuellement. »*. Comme Mme R***, cette enseignante spécialisée insiste un peu sur le fait que seules les personnes impliquées dans cette relation partenariale devraient être présentes dans ces temps d'échange (uniquement l'orthophoniste et les enseignants, par exemple) mais qu'elles devraient toutes y être (*« l'ensemble des enseignants »*).

Cette demande d'un temps formalisé et commun aux différents professionnels en partenariat se retrouve encore dans ces propos : *« au SESSAD ils se réunissent tous les vendredis matins, c'est vrai que c'est dommage voilà qu'on n'ait pas euh cette possibilité ou que dans ces vendredis matins, c'est moi ce que je demande, d'y être incluse quand euh… quand ça concerne mes élèves quoi. »*. Relevons toutefois que cette envie de participer aux synthèses du SESSAD semble en désaccord avec le constat fait précédemment selon lequel Mme D. considère qu'il serait plus productif que seules les personnes impliquées dans le partenariat soit présentes, ce qui n'est pas le cas lors des synthèses dont l'objectif n'est pas le partenariat. Elle semble consciente de ce paradoxe, puisqu'elle dit : *« Mais cela dit ça resterait encore une fois une euh, une réunion avec tout le monde »*.

Notons par ailleurs que la banalisation d'un temps dédié à l'échange partenarial n'est peut-être pas la seule demande qui émane de cette idée de participer aux synthèses du SESSAD, sur laquelle nous reviendrons lorsque nous aborderons la question de l'identité professionnelle.

- Pluridisciplinarité et partenariat

Comme Mme R***, Mme D. reconnaît que la relation partenariale orthophoniste-enseignant n'est pas suffisante lorsque l'enfant a plusieurs prises en charges rééducatives, et aimerait donc étendre les échanges à d'autres professionnels : *« il* [l'enseignant, ndr] *doit avoir une relation quand même avec l'ergo (…) C'est quand même les trois professionnels avec lequel ce serait, il serait bon d'avoir euh une relation possible et ça ça manque. »*. Elle relève même qu'il est difficile d'isoler le travail effectué avec UN professionnel, quand le suivi de l'enfant en fait intervenir plusieurs : *« comme il y a quand même énormément d'intervenants en fait, euh c'est un peu plus difficile de parler d'une relation duelle quoi »*. De ce fait, l'enseignante d'ULIS intègre les AVS dans la relation partenariale. Cela se couple avec l'idée évoquée dans le cadre des finalités que les échanges entre partenaires doivent avoir un intérêt direct pour l'enfant. En effet, Mme D. nous parle d'abord de l'impact important de l'AVS sur l'inclusion de l'élève : *«Moi je vais surtout être un relais d'informations, finalement, plus que vraiment euh… partie prenante (…) alors que bah l'AVS lui, il avec lui, il est avec le jeune en cours. »*. Puis elle explique que *« c'est important que l'orthophoniste et l'AVS se voient euh… directement. »*

- Nature des contacts

Dans la dernière citation relevée, Mme D. aborde le point de la nature directe ou indirecte des contacts. A ce sujet, elle dit : *« de toute façon une relation directe elle sera toujours plus intéressante que… qu'un relais »*. Par « relais », elle entend « personne relais ». C'est-à-dire qu'elle estime qu'il vaut mieux que les informations transitent directement entre les deux personnes concernées que par une troisième interposée. Il ne semble effectivement pas, dans son discours, que Mme D. ait recours à ces relais pour transmettre ou recevoir des informations. Elle est d'ailleurs très gênée lorsqu'un relais lui est imposé, puisqu'elle dit : *« Concrètement aussi matériellement bah je peux pas passer un coup de fil directement, faut que je passe par le standard. Tu vois ça c'est plein de petites choses mais qui au bout du compte euh ben, font que la communication elle se fait pas non plus euh correctement euh pour ça, quoi.»*

Soulignons toutefois qu'elle se considère elle-même comme un relais entre le SESSAD et l'équipe enseignante, ce sur quoi nous reviendrons à l'occasion de l'équité et de l'identité professionnelle.

Pour éviter ces relais, Mme D. dit utiliser les e-mails et le téléphone : *« j'ai demandé à la mère son*

*numéro de téléphone quoi. Donc euh l'e-mail ce serait mieux, parce que c'est vrai que ça permet quand même une plus grande flexibilité. Ça m'est arrivé aussi euh, ben voilà avec euh [Mme R***] de se/ de communiquer par mail. Ça c'est pratique, oui, quand on peut pas se voir. »*. Ces deux outils sont utiles pour pallier l'incompatibilité des emplois du temps (« flexibilité ») et la distance géographique (« quand on peut pas se voir »). On pourrait donc considérer qu'ils sont une solution permettant de s'affranchir de la formalisation. Mais ils ne semblent toutefois pas la satisfaire pleinement, puisqu'elle qualifie les e-mails de *« communication très virtuelle »*, ce qui renvoie à un décalage par rapport à la réalité. Or, Mme D. nous dit que *« se voir concrètement, ça aide quand même beaucoup aussi »*.

- Cadre légal de la relation partenariale

A l'occasion de cette réflexion sur les rapports entre l'orthophoniste et les AVS, l'enseignante d'ULIS aborde une dimension de la formalisation non évoquée par Mme R***, qui est le cadre légal des rencontres. Elle dit en effet : *« Alors après, au niveau du cadre, je ne sais pas mais je pense quand même que l'AVS a le droit de [petit rire] de contacter ou de se mettre en relation, sans oui, sans ma présence, hein, je veux dire. »*. Ainsi, la formalisation ne dépend pas que de la plage de temps définie, du lieu de rencontre ou des acteurs en présence. La loi intervient aussi en posant ces questions : qu'a-t-on le droit de faire ou de ne pas faire, de dire ou de ne pas dire ? Mme D. cite d'ailleurs au cours de cet entretien le secret professionnel : *« avec les différents membres du SESSAD c'est pas toujours évident non plus de… de s'exprimer euh, totalement librement puisqu'on, malgré le secret professionnel on sait quand même pas toujours ce qui déborde »*. Pour cette enseignante spécialisée, le secret professionnel vient donc préciser le cadre des rencontres en limitant les propos qui y sont tenus. De ce fait, elle a la sensation d'être entravée dans les échanges, elle craint des débordements. Le secret professionnel est donc considéré par Mme D. comme un facteur de formalisation des rencontres, de même que le droit légal qui permet ou ne permet pas aux AVS de rencontrer seuls les professionnels paramédicaux œuvrant auprès de l'élève qu'ils suivent.

- Formalisation « fantasmée »

On l'a vu, Mme D. semble dans un premier temps coller plus ou moins aux souhaits de formalisation formulés par Mme R***, c'est-à-dire à la demande d'un temps dédié à la relation partenariale et reconnu officiellement, dont elle pourrait disposer en fonction des situations pour se réunir avec un ou plusieurs partenaires concernés.

Dans un deuxième temps de l'entretien, elle va toutefois s'éloigner de cette demande, pour proposer des temps d'échanges différents de la simple réunion, au service d'objectifs plus vastes et impliquant des

critères de formalisation différents. Elle propose ainsi de passer *« de la réunion à peut-être l'observation euh… d'une prise en charge qui… qui pourrait être intéressante »* ou encore *« sur un atelier collectif… »* ou encore plus loin *« se faire sur l'année bah une heure, voilà, de projet collectif »*. On constate ici qu'elle recherche quelque chose de différent, pour lequel la seule formalisation du temps et du lieu d'action ne suffit pas. Deux éléments majeurs viennent en effet distinguer la réunion de l'observation et du travail collectif (atelier ou projet) : la place des enfants pendant ces temps d'action commune, et la position, l'implication de chaque professionnel.

Lors des réunions tout d'abord, l'enfant n'est pas présent et l'implication de chaque partenaire est variable. Elle peut être fonction, par exemple, de sa personnalité et de celle des autres, ou de son action, de ses observations concernant l'enfant dont il est question.

La position d'observateur lors d'une prise en charge implique la présence de l'enfant, et modifie donc la place de chacun. Les actions sont beaucoup plus définies : le professionnel qui fait sa prise en charge agit en tant que tel et est impliqué dans sa relation avec l'enfant, tandis que l'observateur occupe une place ne dépassant pas la présence discrète. Il n'est pas ici dans une position où il doit apporter des éléments dans un échange, il est au contraire présent en tant que simple récepteur.

L'atelier collectif et le projet collectif, quant à eux, impliquent également la présence d'enfants et donc l'investissement de chacun selon son projet professionnel. Ici, la position de chaque partenaire est très définie : il s'agit pour chacun d'exercer son métier. Le partenariat dans ce cas consistera à articuler entre elles toutes ces positions, ce qui nécessite une compréhension fine et un respect de la place de chacun. C'est ce dont nous parle Mme D. lorsqu'elle dit : *« Parce que, tu vois quand, par exemple, quand on fait le projet avec euh… F**** [l'éducatrice spécialisée du SESSAD, ndr], *bah, notre rôle il est bien défini euh à cha/, à chacune. »*.

On voit que pour cette enseignante spécialisée, la détermination de la place que doit occuper chaque partenaire en présence lors d'une action partenariale constitue un critère de formalisation, sur lequel elle se permet de jouer pour envisager une relation partenariale différente de celle qui est établie.

d. L'équité dans le partenariat, selon l'enseignante spécialisée d'ULIS

De façon générale, le discours de Mme D. donne la sensation que les contributions à la relation partenariale sont équilibrées entre l'orthophoniste du SESSAD et elle-même. En effet, elle utilise volontiers le pronom « on » pour parler des actions partenariales menées ensemble, et elle utilise à deux reprises le terme de « dialogue », qui évoque des échanges bilatéraux et plutôt équitables.

En revanche, il existe une relation entre elle et les autres enseignants du collège, pour laquelle il

apparaît qu'elle contribue davantage. Or, cette relation est souvent de l'ordre de la retransmission d'informations du SESSAD vers les enseignants. Mme D. est donc « utilisée » comme un relais dans la relation partenariale entre le SESSAD et les enseignants. C'est ce qu'on lit dans ces propos : *« avec les professeurs à ce moment-là moi, c'est plutôt moi qui prend le relais, il n'y a pas forcément ceux du SESSAD »* ; *« on s'était tous réunis* [elle-même et les membres du SESSAD, ndr] *pendant les vacances (…) pour préparer cette fiche, que j'ai présentée le jour de cette demi-journée d'information, que j'ai gardée ici euh… et j'ai juste fait une synthèse pédagogique pour les enseignants »*.

Cette position de relais la place au carrefour des demandes des uns et des autres. Ainsi, quand on l'interroge sur sa position entre Mme R*** et les enseignants, elle dit qu'elle se voit *« comme un relais. Euh de, de demandes euh qui viennent d'une, d'une part ou de l'autre. »* Elle précise que *« ça vient quand même plus souvent de la part de l'orthophoniste »*. Elle ne formule pas vraiment ses propres attentes, ses propres demandes vis-à-vis de la relation partenariale, même si elle évoque son désir de participer aux synthèses du SESSAD. Nous reviendrons sur ce dernier point dans la partie concernant l'identité professionnelle.

Du côté des effets des contributions, on ne ressent pas de déséquilibre particulier. Comme lorsqu'elle évoque les finalités du partenariat, Mme D. revient sur l'idée que *« c'est quand même l'élève hein qui est au centre »* et que c'est donc lui qui doit retirer des bénéfices de cette relation. Il apparaît d'ailleurs dans son discours que l'investissement de chaque partenaire dans la relation partenariale se répercute positivement sur le suivi des enfants : *« c'est sûr que si il n'y avait pas eu ces moments-là* [de réunion avec l'orthophoniste, ndr] *euh, (…) ça serait plus difficile pour lui*[pour L***, ndr] *quoi »*. En revanche, comme c'était le cas pour les contributions, un déséquilibre apparaît dans la relation enseignante spécialisée-autres enseignants : *« on est aussi là pour euh les aider au maximum* [les enseignants, ndr] *»*.

Malgré cette apparence un peu lisse du discours concernant l'équité des relations, on sent lorsque Mme D. se projette sur d'autres relations partenariale, vécues ou hypothétiques, une certaine frustration.

Ainsi dit-elle du temps où elle travaillait à l'EREA et en lien avec l'IEM : *« toutes les réunions de synthèse on y assistait (…) Chacun avait le bilan de chacun (…) moi je faisais mon bilan scolaire, eux ils faisaient leurs bilans d'atelier »*. On sent dans ces propos un véritable équilibre dans les participations des uns et des autres. Et pourtant elle dit aussi: *« il y a certaines personnes de l'IEM qui allaient… vers l'EREA mais… c'était quand même beaucoup plus nous qui allions… vers euh l'IEM. »*. Cette contradiction vient-elle dire qu'il y avait davantage de demande de la part des enseignants de l'EREA, mais que l'organisation entre l'EREA et l'IEM y répondait mieux que l'organisation entre le SESSAD et l'ULIS ?

Relevons également le très grand nombre de termes évoquant la complémentarité des apports dans la partie du discours de Mme D. qui concerne son idée d'un projet commun : *« il faut qu'il y ait des envies qui naissent des deux côtés quoi puis euh… pourquoi pas travailler sur un projet ensemble euh… Parce que là ça serait intéressant je pense. D'abord parce que bah, justement tu peux trouver une méthode de travail*

commune, et chacun s'enrichit je pense aussi de la méthode de travail euh… de l'autre. Et puis bah, pour les jeunes, de… travailler avec des, enfin voilà avec des partenairesensemble, je pense qu'ils comprennent quand même qu'on est… partenaires. Mais… tu vois, d'avoir vraiment une activité commune, ben là je pense que ça… ça peut peut-être euh… mélanger les pinceaux de qui est qui, mais bon à la limite euh… je dirais que c'est pas très… grave. [Rire] Par contre voir qu'on travaille ensemble (…) ». On voit dans ce passage que cette idée de « travailler ensemble » n'est pas « vraiment » en place dans la relation partenariale telle qu'elle est établie actuellement.

Pour conclure, on peut donc supposer que, pour Mme D., la relation partenariale entre l'orthophoniste du SESSAD et elle-même est plutôt équitable, et rend effectivement service aux élèves. Elle-même n'y trouve cependant pas tout à fait son compte. Cette relation représente par ailleurs le maillon d'une chaîne entre l'orthophoniste et les enseignants non spécialisés du collège. Si l'on considère le second maillon, qui se noue entre l'enseignante spécialisée de l'ULIS et les autres enseignants, on a alors l'impression que l'enseignante spécialisée contribue beaucoup par rapport à ce qu'elle retire de ces échanges.

e. La question des identités professionnelles dans le partenariat, vue par l'enseignante spécialisée d'ULIS

La question de l'identité professionnelle apparaît tout au long du discours de cette enseignante d'ULIS comme un point central, dont on sent qu'il impacte vraiment la relation partenariale.

Comme nous l'avons vu dans le paragraphe précédent, et comme cela a été exprimé par Mme R*** auparavant, l'enseignante de l'ULIS est une interface entre les membres du SESSAD d'une part et les enseignants du collège ou les AVS d'autre part. Elle est en effet la « personne qui assure l'échange d'informations entre [ces] deux domaines » (Larousse 2004). Elle l'exprime elle-même plusieurs fois : *« avec les professeurs à ce moment-là moi, c'est plutôt moi qui prend le relais, il n'y a pas forcément ceux du SESSAD »* ; *« je faisais euh… de temps en temps un peu le relais en fait entre le professeur et[Mme R***] »* ; *« comme un relais. Euh de, de demandes euh qui viennent d'une, d'une part ou de l'autre »* ; *« moi je fais le relais de la question et à ce moment-là je transmets la réponse dans l'autre sens… »* ; *« Moi je vais surtout être un relais d'informations, finalement, plus que vraiment euh… partie prenante »*.

Pourtant, elle montre qu'elle n'est pas à l'aise dans ce rôle, qui ne lui semble pas toujours nécessaire et ne lui paraît pas très pertinent : « *mais après [Mme R***] va voir aussi les enseignants directement. »* ; *« de toute façon une relation directe elle sera toujours plus intéressante que… qu'un relais » ; « c'est important que l'orthophoniste et l'AVS se voient euh… directement »* ; *« y'a pas besoin de passer par moi*

systématiquement ».

Cette position « intermédiaire » l'amène à préciser régulièrement, dans son discours, son rôle professionnel : *« je ne suis pas orthophoniste »* ; *« en tant qu'enseignante »* ; *« même sans être ni ergo ni ortho »* ; *« c'est vrai que moi, en tant qu'enseignante, premier degré ».* Elle dit par ailleurs très explicitement : *« je suis entre la pédagogie et la rééducation ».* Pourtant, il semble dans ses propos qu'elle se positionne plutôt du côté du SESSAD, comme en témoignent par exemple le choix des pronoms dans cette phrase : *« cette année, on avait préparé, aussi avec le SESSAD en amont, euh une fiche synthétique par élève. (…) on s'était tous réunis (…) juste avant la rentrée pour euh, pour préparer cette fiche, que j'ai présentée le jour de cette demi-journée d'information, que j'ai gardée ici euh… et j'ai juste fait une synthèse pédagogique pour les enseignants. ».* On constate qu'ici Mme D. utilise le pronom « on » lorsqu'elle parle du travail effectué avec les membres du SESSAD, alors qu'elle choisit « je » lorsqu'elle explique ce qu'elle a effectué du côté enseignant. On sent donc qu'elle s'inclut dans l'équipe du SESSAD plutôt que dans l'équipe enseignante. Elle se porte d'ailleurs garante, en quelque sorte, du secret professionnel des rééducateurs : *« Je les garde ici* [les fiches rédigées avec le SESSAD, ndr] *bah pour euh… éviter effectivement que le… que l'information ne se disperse trop. Et euh pour ce qui est euh bon des quelques infos paramédicales hein qui ne sont quand même pas des informations médicales, et après pour voilà, comment les aider euh concrètement en classe ça je l'ai, je leur ai euh, transmis par mail. ».* Elle semble également dire qu'il lui arrive de faire le même travail auprès des enseignants que le SESSAD, lorsque ce dernier ne peut pas le faire : *« quand les… ceux du SESSAD sont là ben (…) chacun présente un peu ben les jeunes qu'ils vont avoir, enfin disent en tous cas les jeunes qu'ils vont avoir, voilà, et comment ils vont travailler et euh… si… c'est pas eux qui le font, à ce moment-làmoi aussi ».* Il ressort de cette phrase que Mme D. aurait un peu, auprès des enseignants, un rôle de membre du SESSAD « par défaut » : elle fait leur travail quand eux-mêmes ne le peuvent pas. On a un peu la même sensation de rôle par défaut dans cette autre phrase : *« Soit c'est moi qui peut répondre à la question, soit si c'est vraiment spécifique et ben à ce moment-là je… ouais, je peux l'orienter comme ça, ou moi je fais le relais de la question et à ce moment-là je transmets la réponse dans l'autre sens… ».* La différence est qu'ici ce n'est pas en fonction des possibilités ou impossibilités du SESSAD qu'elle intervient, mais en fonction de ses propres compétences et connaissances. On peut cependant se demander pourquoi les enseignants adressent à Mme D. des questions qui dépassent son champ de compétences plutôt que de les adresser directement aux membres du SESSAD. Sa position légale de personne-ressource[18] les amènent-ils, quelque part, à surestimer ses compétences et connaissances dans le champ thérapeutique de la rééducation? Et si c'est le cas, le font-ils parce qu'elle-même se positionne plutôt dans ce champ, ou investit-elle ce rôle parce que les enseignants

[18] Selon l'article 3.2 de la circulaire n° 2010-088 du 18 Juin 2010 : « s'il n'a pas prioritairement vocation à apporter un soutien professionnel aux enseignants non spécialisés, [le coordonnateur, enseignant titulaire du Capa-SH ou du 2CA-SH] constitue cependant pour l'établissement une personne ressource indispensable ».

du collège le projette sur elle ? En tous cas, il semble ici qu'il y ait adéquation entre le rôle qu'elle investit et celui que lui donnent les enseignants du collège.

Relevons au passage que Mme D. est attirée de façon très personnelle par le métier d'orthophoniste, comme elle nous le dit ici : *« j'aurais vraiment très envie de passer, j'y ai réfléchi tard, passer le concours d'orthophoniste »*. Cela peut contribuer à expliquer qu'elle veuille se rapprocher du SESSAD.

Contrairement à ce qui apparaît du côté des enseignants, on a l'impression que cet investissement personnel du côté du SESSAD crée une tension entre Mme D. et les membres du SESSAD. En effet, elle ne se sent pas reconnue à sa juste position. C'est ce qui émane un peu de ces propos : *« moi j'avais aussi demandé à plusieurs reprises à participer euh, même de manière discrète, c'est-à-dire juste en observatrice, aux synthèses. Euh…qui se font au SESSAD. (…) pour l'instant par exemple je n'ai pas eu de réponse positive quoi. (…) Donc je suppose qu'il y a une volonté de ne pas m'y inclure et je trouve que c'est dommage. Que c'est un frein au partenariat justement. (…) Puisque… en tant que personne adulte j'ai aussi un droit de réserve et je sais très bien garder euh des informations pour moi. »*. Plusieurs choses sont ici révélées. Tout d'abord, l'opposition entre « participer » et « juste en observatrice » montre une certaine ambiguïté. Elle souhaite en quelque sorte être intégrée au fonctionnement du SESSAD, tout en sachant qu'elle ne pourra pas y intervenir, ce qui l'amène à tempérer sa demande. Elle est donc consciente elle-même que sa requête est un peu particulière. Pourtant, elle parle d'une *« volonté de ne pas m'y inclure »*, qui montre qu'elle se sent volontairement maintenue à l'écart par les membres du SESSAD, et pas seulement passivement ou naturellement, du fait par exemple de sa position professionnelle qui relève de l'éducation nationale. Comme elle-même investit déjà un positionnement orienté plutôt du côté du SESSAD, elle accepte mal que ce dernier ne lui accorde pas plus de place, et se sent attaquée dans la reconnaissance de sa valeur personnelle. Elle considère en effet que c'est sa position « d'adulte » qui est remise en cause plus que sa position professionnelle. En analysant cette distance entre elle et le SESSAD comme un frein au partenariat, elle nous questionne : qu'est-ce que le partenariat pour elle ? Considère-t-elle qu'il s'établirait mieux s'il y avait une sorte d'unicité de position des professionnels ? En ce cas, n'est-elle pas plutôt en train de nous parler de collaboration, en cherchant à faire disparaître la pluralité des acteurs et des ressources, par fusion des positions professionnelles ? Ou est-ce que le frein vient de cette sensation de ne pas être reconnue à sa juste valeur, donc de ne pas se sentir dans une position équitable par rapport aux membres du SESSAD ? Il apparaît en tous cas que la représentation que se fait Mme D. de sa propre position professionnelle n'est pas en adéquation avec celle que s'en font les membres du SESSAD, et que c'est cette inadéquation qui freine la relation partenariale.

Paradoxalement à son envie de se rapprocher du SESSAD, la « fusion » professionnelle parait être ressentie par Mme D. comme un risque lié à la relation partenariale. C'est ce qu'on peut lire dans le glissement de terme de « harmoniser » à « homogénéiser », déjà soulevé dans le paragraphe concernant les

finalités du partenariat. Il y a en effet une différence notoire entre exercer chacun sa profession en veillant à s'accorder avec la pratique des autres professionnels et exercer tous de la même façon pour organiser un suivi « homogène ».

On peut relever d'autres citations qui montrent que pour cette enseignante spécialisée, il n'est pas toujours facile d'accorder entre eux les différents champs professionnels, et que cette question est assez prégnante : *« je me mélange un petit peu aussi entre ce que peut faire euh l'ergothérapeute et l'orthophoniste. Alors euh qui… empiète sur le travail de l'autre ? J'en sais rien ! Mais je pense que ça se… que ça se… enfin ça s'imbrique quoi »* ; *«* Elle [la mère de L***, ndr] *a un rôle professionnel, mais elle a d'abord le rôle de la maman »* ; *« je trouve que dans les petites classes il y a un amalgame et de plus en plus on dit… dès qu'un élève a une difficulté de lecture : euh « allez voir euh l'orthophoniste ». Moi je trouve, enfin, pour moi l'orthophonie, c'est quand même un petit peu de la thérapie »* ; *« c'est pas à nous de faire ces diagnostics (…) c'est au médecin scolaire de le faire. »*. Ainsi, la question de l'identité professionnelle est assez centrale dans le questionnement de Mme D., pour qui il paraît important que les rôles de chacun soient clairs.

Soulevons pour finir une citation par laquelle elle exprime bien l'idée de la prépondérance d'une pratique comme frein au partenariat : *« y'a des relations tendues* [entre l'EREA et l'IEM, ndr]*, parce que bah c'est toujours cette histoire de placer les soins mais sur des heures de cours alors ce qui fait qu'y a plus de cohérence pédagogique, donc il y a cette guerre-là aussi. »*.

En conclusion de cette partie, recréons le lien entre équité et identité professionnelle. Nous avons vu que les rapports entre l'orthophoniste et l'enseignante de l'ULIS paraissaient équitables, alors qu'il y a une inadéquation entre l'image que se fait chacune d'elle de sa propre profession et celle que s'en fait l'autre. Nous avons soulevé également que les rapports entre l'enseignante d'ULIS et les autres enseignants semblaient moins équitables, alors que les images qu'ils se font de la place de Mme D. concordent. Peut-on supposer qu'en rejoignant Mme R*** du côté du SESSAD, elle se place au même niveau de « spécialiste » qu'elle, ce qui implique le même type de rapports inéquitables avec les enseignants « non spécialistes », alors qu'elles se retrouvent toutes deux sur un plan d'équité ?

f. Cloisonnement et décloisonnement selon l'enseignante spécialisée d'ULIS

Comme Mme R***, Mme D. souligne deux types « d'obstacles » à franchir pour mener à bien la relation partenariale : la distance humaine tout d'abord, et la méconnaissance professionnelle ensuite.

Mme D. place vraiment les facteurs individuels en première position parmi ce qui peut faciliter ou entraver la relation, comme en témoignent, entre autres, ces deux citations : *« c'est pour ça je te dis c'est, c'est vraiment du contact humain »* ; *« la première euh chose importante c'est qu'il y ait donc une bonne relation humaine. Parce que c'est ça qui fait le dialogue quand même. »*.

Elle parle aussi bien de certains aspects individuels qui facilitent la relation : *« humainement déjà c'est vrai que ça se passe bien et c'est quand même important aussi. Parce qu'on choisit pas ses partenaires. »* ; *« il y a de très bonnes relations humaines donc déjà ça facilite beaucoup évidemment le dialogue »*, que d'autres qui l'entravent : les contacts avec *« l'orthophoniste qu'il y avait avant [Mme R***] »* étaient *« Très… bah… très… on va dire assez distants. Euh, bon… pour des raisons je pense personnelles aussi hein »* ; *« c'est les mentalités de chacun aussi euh mais c'est vrai que du coup ça, ça coupe »*.

Parmi ces facteurs individuels, elle cite surtout la motivation, qui est un facteur de réussite de la relation quand elle est présente : *« il y a peut-être pas tout le temps la motivation mais avec les enseignants motivés ça se passe aussi très bien et ça avance bien. »*. Elle peut même permettre de passer au-dessus de certains rapport humains moins « faciles » : *« même si de temps en temps au niveau humain ça peut passer plus ou moins bien, pour tout ce qui est au sein de l'ULIS euh vraiment il y a… il y a une grande motivation des gens qui y travaillent, donc ça joue beaucoup »*.

Mme D. évoque également l'ancienneté dans une structure ou dans une profession, qui agit comme facteur personnel sur la relation, que ce soit pour la faciliter quand on a davantage de repères, ou pour l'entraver quand l'habitude « émousse » la motivation : *« Je pense qu'il y a aussi des anciens, moi j'y suis restée que quatre ans. Il y avait d'autres enseignants qui étaient là depuis plus longtemps, et puis qui s'investissaient peut-être plus, hein. »* ; *« l'orthophoniste qu'il y avait avant [Mme R***] (…) était bientôt en retraite euh donc euh… Enfin… après je dis pas du tout qu'elle s'investissait moins mais euh… avec les jeunes je ne sais pas mais voilà j'avais beaucoup moins de contacts avec elle. »*.

Au niveau professionnel et institutionnel, Mme D. semble considérer que le fait d'appartenir à des professions différentes ou à des institutions différentes joue sur le partenariat : *« Bon après c'était une enseignante alors peut-être ensuite que les relations sont différentes quand euh… mais bon »* ; *« ils ont*

carrément mis une grille quoi entre l'EREA et l'IEM. C'est/ et les… enfin, cette grille elle symbolise bien les relations qu'il y a entre les deux structures.(…) l'IEM c'est vraiment l'APAJH et l'EREA c'est l'éducation nationale (…) il y a une indépendance de chacun ».

Elle signifie par ailleurs que le partenariat se justifie surtout s'il y a un recouvrement des champs d'action : *«il doit avoir une relation quand même avec l'ergo, avec la kiné à la limite c'est là où il y a le moins besoin puisque effectivement y'a pas de lien pédagogique entre euh… la kiné »* ; *« Pour L***-M*** on se voit pas trop, parce qu'en fait c'est qu'aussi je… L***-M*** je la suis essentiellement pour les mathématiques. Et du coup on est dans des domaines différents ».*

Elle nous dit enfin que le fait de fonctionner différemment « excuse » l'absence de relation partenariale : *« le professeur il a trente élèves donc évidemment il peut pas du tout euh s'intéresser aux élèves de la même manière, que dans une prise en charge individuelle ».*

Ainsi, indépendance de fonctionnement et indépendance des domaines d'action seraient des freins, voire des « contre-indications » à la relation partenariale ? Mme D. vient démentir cela lorsqu'elle dit : *« malgré tout alors l'orthophonie est… enfin ou le français c'est une matière très transversale et évidemment vous en orthophonie c'est pareil, puisque quand vous travaillez sur la langue évidemment ça concerne toutes les matières, mais moins spécifiquement ».* Elle reconnaît dans ces propos qu'il y a plus de domaines d'intervention qui se recoupent que ceux pour lesquels il y a partenariat, mais que c'est pour les domaines les plus « spécifiques », c'est-à-dire les mieux ciblés, les mieux cernés, que le partenariat se met en place. Elle nous dit aussi *« qu'à cette époque* [quand elle travaillait à l'EREA, ndr], *moi j'avais… beaucoup plus de méconnaissance du métier »* et que *« Peut-être qu'effectivement une meilleure connaissance du métier permettrait peut-être de plus cibler des questions. Certainement. ».*On peut donc supposer que ce qui rend la relation partenariale plus difficile lorsqu'il y a une plus grande distance professionnelle ou institutionnelle, ce n'est pas cette distance en elle-même mais la méconnaissance qu'elle implique sur l'activité, le fonctionnement du partenaire.

Quels « ponts » utilise Mme D. pour franchir cette distance et affiner l'idée qu'elle se fait du métier d'orthophoniste ? Elle nous cite notamment le recours à des amis, à des connaissances personnelles ou à de simples rencontres : *« une collègue du coup animatrice comme moi qui passait le concours d'orthophoniste, donc elle m'en avait un petit peu parlé déjà »,* mais aussi l'expérience personnelle : *« j'ai dû moi, ma première année d'enseignement faire des séances d'orthophonie »,* les rencontres dans le cadre professionnel : *« Par [Mme R***] euh… l'orthophoniste qu'il y avait avant [Mme R***] aussi je l'ai vue un petit peu »* et, en dernier lieu, la formation initiale : *«à l'IUFM on a un tout petit module sur la voix, enfin voilà il y a…un orthophoniste qui vient une demi-journée nous parler un peu, nous faire une conférence ».* Ces différentes sources lui permettent de se faire une représentation du métier d'orthophoniste, dont on sent qu'elle est très personnelle : *« l'idée que je m'en fais c'est que c'est surtout un travail sur euh… bah la*

rééducation en lecture et en écriture. Euh, après c'est… c'est certainement plus vaste que ça. Euh… enfin, évidemment sur… tout ce qui est articulation, je vois bien, là, avec une des élèves que j'ai, tout le travail de la parole pour moi ça reste un peu tout le travail autour de la langue. Qu'elle soit écrite ou orale euh... Et, voilà, après ben des méthodes de travail mais ça je pense que c'est… bon, tout ce qui est rééducation quoi. Euh… c'est l 'idée que je m'en fais, en tous cas. ».

Il est intéressant de noter que facteurs personnels et institutionnels s'entremêlent l'un l'autre pour permettre de franchir ces distances. En effet, Mme D. dit que les réunions permettent une prise de contact des personnes entre elles. Par exemple, la demi-journée de réunion instituée au collège en début d'année permet aux membres du SESSAD de se présenter aux professeurs (*« ça leur permet de se présenter aussi pour que l'équipe d'enseignants les connaisse »*). D'autre part, Mme D. montre que pour elle si le contact humain « passe bien », cela peut permettre de passer par-dessus les cloisons d'ordre plus institutionnel ou professionnel : *« c'était une enseignante alors peut-être ensuite que les relations sont différentes quand euh… mais bon. Si le contact humain passe bien ensuite euh ça peut… ça peut se faire comme ça aussi »* ; *«l'IEM c'est vraiment l'APAJH et l'EREA c'est l'éducation nationale (…) Donc euh… il y a une indépendance de chacun et mais… il y a aussi je pense historiquement des tensions… Enfin, bon là après euh voilà. Après ça se fait au cas par cas et humainement. »*.

3. portrait de l'enseignante de français, exerçant dans le collège qui comprend une ULIS

a. Rapport de cette enseignante de français à la scolarité et à l'inclusion

La question de la scolarisation des enfants handicapés semble difficile à traiter pour Mme S. : elle montre d'un certain côté que ce sujet l'intéresse mais de l'autre, elle ne parvient pas vraiment à s'y pencher comme elle pense qu'il le faudrait.

L'intérêt personnel qu'elle porte sur cette dimension de son métier transparaît notamment dans ces citations : *« c'est vrai que ça m'intéresse. […] C'est plutôt les élèves qui sont en difficulté que les élèves qui réussissent. C'est sûr c'est…les élèves qui réussissent c'est gratifiant mais euh… en même temps sortir un élève euh qui est en difficulté euh… ça l'est aussi hein ! »* ; *« C'est plus dur, on sait pas comment on… s'y prendre mais c'est… quand on voit qu'ils font un petit pas euh… c'est, c'est intéressant. »* ; *« Mais en tous cas ça m'intéresse oui. »*.

Malgré cet intérêt annoncé, elle dit à plusieurs reprises que la présence d'un élève en situation de handicap dans sa classe n'influence que peu sa pratique professionnelle. Elle reconnaît en effet : *« on reste dans nos objectifs euh… euh classiques. On n'est, on n'adapte pas, enfin on adapte on essaye euh de, d'aménager mais pas… pas peut-être comme euh… il le faudrait. » ; « [j'aménage pas autant] qu'il le faudrait je pense, oui que… qu'il le faudrait ! Parce que je… on, on reste un peu… un peu classique hein. C'est toujours la relation maître-élève euh… Il y a un apprentissage euh… pour tous. Donc euh... A chaque cours je pense pas à… à L*** euh… à aménager euh spécifiquement pour euh… pour lui. »*.

Ces citations soulèvent une question majeure, qui est celle de l'opposition entre une sorte de désir personnel et la structure dans laquelle il est pris. L'aspect « classique » dont Mme S. semble avoir du mal à se détacher correspond en effet à un fonctionnement scolaire établi et toujours pratiqué par elle (en lien avec la norme), qu'elle évoque lorsqu'elle dit qu' « il y a un apprentissage pour tous ». Bien qu'elle reconnaisse l'intérêt de prendre de la distance vis-à-vis de ce type de fonctionnement, pour « adapter » ou « aménager » ses cours, elle n'y parvient pas.

Elle évoque, pour expliquer cette difficulté à sortir d'un fonctionnement établi, des causes plutôt exogènes à ses pratiques : le manque de temps et le trop grand nombre d'élèves dans les classes, ainsi que leur attitude : *« Non, non j'ai pas eu le temps de… de voir euh… ce qu'il était possible de faire » ; « on n'a pas UN élève handicapé dans la classe euh… et, et les bons sont groupés derrière nous » ; « on intervient que quatre heures, ça passe assez vite »* ; *« j'ai pas une relation euh… (…) assez… assez privilégiée, sauf*

quand on est en soutien et… qu'on est en petit groupe, je peux m'asseoir à côté de lui et… je peux voir où ça coince mais là aussi le temps passe très vite euh… Il y a d'autres élèves à contrôler et donc euh… Je peux pas passer l'heure à lui expliquer euh… comment ça fonctionne à trouver euh… LA stratégie euh… la meilleure pour que… qu'il réussisse. » ; *« Là nous on a la, la gestion d'une classe entière hein donc euh… »* ; *« nos charges euh… s'alourdissent, les classes sont… les élèves sont nombreux, les élèves sont euh… sont plus aussi euh… alors, comment dire ?... sont plus aussi… calmes qu'on le souhaiterait donc c'est vrai que c'est pas, c'est pas… facile hein. »*.

Ces contraintes l'amènent à se « reposer » un peu sur ce qui est fait par d'autres professionnels, en dehors de ses cours. C'est ce qu'illustrent les citations suivantes :

- *« j'apprécie euh aussi le… le travail de l'auxiliaire de vie. Qui est tout à fait utile ainsi que… que les parents qui font un travail euh de fond, un travail personnel qui moi m'aide euh énormément et… sans eux je crois que je pou/ je pourrais pas euh… ou en tous cas on ne pourrait pas être aussi efficace »* ;

- *« en ce qui concerne cet élève bon euh… il est encadré à la maison, il est aidé par l'AVS et donc euh… il y a une grosse somme de, de travail qui… qui est euh… faite et… et les difficultés qui sont aplanies. »* ;

- *« moi personnellement, bon j'aménage mais pas… pas autant que je me repose euh sur… sur l'AVS. Et je… Sur votre travail euh… en amont. »* ;

- *« [l'AVS] est quand même essentiel et euh… très utile. Très utile. En ce qui me concerne. Moi je maîtrise pas euh… bah l'outil informatique donc ben ça m'aide évidemment que les textes ils soient tapés euh re… reformatés euh… donc ça c'est une énorme aide. Ça c'est sûr. (…) Oui, une <u>aide technique</u>. »*

Du fait du travail de ces autres partenaires, elle constate un « aplanissement » des difficultés. Qu'entend-elle par ces termes ? A-t-elle la sensation que le travail effectué par les parents, l'orthophoniste et l'AVS aident L*** à se rapprocher des compétences et connaissances « normales » pour sa classe d'âge ? Elle souligne que l'aide apportée par l'AVS consiste surtout en une aide technique d'aménagement des supports, ce qui correspond plutôt à une recherche d'adaptation de l'environnement scolaire dans l'optique de réduire la situation de handicap. Elle semble satisfaite de cette aide puisqu'elle reconnaît que « *sans eux (…) on ne pourrait pas être aussi efficace »*. Et pourtant, elle dit plus bas : *« alors c'est peut-être paradoxal, mais [L*** est] peut-être aussi <u>trop assisté</u>. Trop euh <u>trop encadré</u> puisque elle… à la maison il y a… la maman… en classe, l'AVS. Il y a à l'extérieur aussi euh… l'orthophonie. Et je sais pas lui euh où est-ce qu'il trouve ce… sa part de… d'<u>initiatives</u> et de… de <u>liberté</u>. »*. Mme S. paraît donc partagée par ces aménagements apportés à l'environnement de L***. Sont-ils utiles ou néfastes ? Elle aimerait *« Voir la, la part d'autonomie qu'il peut… qu'il peut exercer »* si ces adaptations n'étaient pas mises en place autour de lui. Cette réflexion paraît étrange, l'objectif des aménagements apportés à l'environnement scolaire étant justement de réduire la situation de handicap pour favoriser l'autonomie… Mme S. nous précise sa gêne vis-à-vis de ces aides lorsqu'elle dit plus loin : *« c'est pour ça que je voudrais… qu'il y ait plus d'autonomie. Je, je, je mesurerais mieux, ça m'aiderait à mieux mesurer aussi ses difficultés »*. On peut s'interroger sur le

sens de cette réflexion, à partir du moment où elle introduit la mesure : par rapport à quoi souhaite-t-elle mesurer les difficultés ? A la norme scolaire ? A la moyenne de la classe ? A ce qui est attendu d'un enfant de son âge ? Cette idée de mesure vient en fait réintroduire l'environnement scolaire « habituel », non adapté à la situation de L***, dans la scolarisation de cet enfant.

Peut-être Mme S. révèle-t-elle en fait dans ces propos sa position vis-à-vis de la scolarisation des enfants handicapés ? Il semble en effet qu'elle penche plus du côté de l'intégration que de l'inclusion, puisqu'elle nous dit : *« qu'il peut profiterquand même de ce qui se dit, des échanges euh… de la participation des élèves euh… de la réflexion, du travail qui est donné. »*. Elle reconnaît toutefois que *« les objectifs sont… sont assez euh … assez élevés et puis… on sent bien qu'il ne… qu'il ne peut pas les… les atteindre. »*, et elle déplore un peu que, du coup *« il va retenir quelque chose de… très… enfin très, très simple, ou très imagé euh dans, dans ce qu'on étudie »*. Il y a dans cette situation quelque chose de contradictoire, qui amène Mme S. à constater que *« c'est difficile »*, et la met en porte-à-faux puisqu' *« on ne veut pas créer euh… une, une souffrance supplémentaire aussi pour lui. »* C'est donc pour éviter cette souffrance supplémentaire, parce qu' *« il faudrait pas non plus qu'il se sente euh… submergé »*, que Mme S. *« essaye de, de réduire un petit peu peut-être la somme de travail, et peut-être un peu plus… directive et… comment dire euh en essayant de de simplifier hein, toujours, un peu. »*. Il apparaît cependant qu'elle n'est pas satisfaite de ces « aménagements » qui vont dans le sens d'une simplification, et qu'elle est à la recherche de quelque chose de différent : *« je voyais pas euh…par quel autre moyen lui… faire comprendre »* ; *« C'est vrai qu'il faut trouver constamment des… des stratégies. »*.

Ainsi, on voit que Mme S. met des choses en place pour aider à la scolarisation de L***, mais elle sent que ces aménagements des situations ne vont pas forcément dans le sens le plus approprié, d'où cette sensation de ne pas faire « *comme euh… il le faudrait* ». On peut penser que cette enseignante de français est en fait partagée entre le système intégratif qui est celui dont elle a l'habitude, et l'inclusion qu'elle commence à ressentir dans les aménagements apportés par l'AVS notamment. On perçoit ici la tension qui apparaît entre ce qu'elle sait des prescriptions (il faut) et ce qu'elle fait en réalité. On touche du doigt l'écart entre le prescrit et le réalisé.

b. Finalités du partenariat envisagées par cette enseignante de français

Au premier abord lorsqu'on lit le discours de Mme S., les finalités de la relation partenariale paraissent être d'ordre très pratique. Ainsi, quand on lui demande quels sont ses objectifs lorsqu'elle entre en contact avec l'orthophoniste, elle répond : *« une aide ou des conseils euh, des orientations dans les méthodes de… de travail. »*. Elle dit également *« moi j'aime bien être informée »*. Elle dit recevoir de la part de l'orthophoniste des « indications », des « recommandations » qu'elle met en œuvre ensuite dans son travail avec L***. Elle constate alors *« que c'était… bénéfique pour L*** »*.

Mme S. évoque une autre finalité de la relation partenariale lorsqu'elle dit de cette dernière qu'elle permet de « faire le point » : *« Si on avait le temps ça serait bien de le faire plus régulièrement hein c'est sûr hein. Bah de faire un pointage euh… toutes les quatre semaines par exemple »* ; *« comme on a fait là aujourd'hui, se, se, se rencontrer pour faire le, le point euh… Voir ce que vous vous avez fait, ce qui a été fait euh, en classe euh… »* Mme S. ne développe pas trop ce qu'elle entend par là, sauf dans cette réflexion : *« c'est bien de faire euh un point parce que on peut être euh parfois un peu euh livré euh à soi-même et être euh perdu parce qu'on n'a pas fait de formation pour euh… pour aider au mieux le, les élèves. L'élève en question. Et justement aujourd'hui euh on m'a donné d'autres indications qui peuvent euh en effet m'aider au niveau des… du codage. »*. La recherche de conseils pratiques « pour aider l'élève » n'est donc pas la seule à motiver ces « pointages » : Mme S. exprime également le besoin de sortir de l'isolement, de faire du lien avec d'autres professionnels. C'est ce même désir qui apparaît lorsqu'elle dit : *« Parce que des fois on est, on est seul euh face à… à la gestion de, de la difficulté et là en effet on peut/ on est sur le même terrain finalement et on… on discute de… des problèmes que rencontre un élève donc ça euh… ça ne peut être euh… qu'intéressant»*.

Dans cette dernière citation, Mme S. semble dire que la discussion est intéressante en elle-même et pour elle-même. Il y a donc une mise en avant du besoin de faire du lien avec d'autres professionnels. Ce besoin peut faire écho au facteur culturel cité en partie théorique comme l'un des éléments suscitant la mise en place d'une coordination, et défini comme « le souhait des professionnels de revitaliser leur fonction en retrouvant des fondements humanistes » (Bergheaud 1999).

Pourtant, Mme S. ne donne pas la sensation d'être dans cette recherche de coordination. Elle n'utilise pas les termes d'harmoniser, agencer, organiser… qui apparaissent dans les entretiens analysés précédemment. Lorsqu'on l'interroge sur la relation partenariale idéale, elle dit qu'il faudrait *« Qu'il y ait vraiment peut-être une interaction euh… de nos deux euh professions, une interaction plus étroite encore de nos deux, deux, deux professions. »* et qu'*« une relation idéale ce serait, ça serait ça. Ça serait un, une*

collaboration vraiment très étroite ». Ces termes d'interaction et de collaboration restent très vagues, puisque toute forme de travail à plusieurs nécessite des interactions, et que nous avons vu que la collaboration pouvait prendre des formes très variées. Il semble donc que la recherche de coordination ne constitue pas, pour Mme S., un objectif de la relation partenariale. On peut se demander, suite à cette analyse, si le « facteur culturel » ne peut pas être un facteur de la relation partenariale en général plutôt que de la coordination, plus ciblée.

Pour finir, analysons ces deux passages sous l'angle de la maïeutique, déjà exploré au cours de l'analyse de l'entretien de Mme D. :

- *« E : Donc vous le réinvestissez comment le… contenu de ces rencontres euh…*

Mme S. : Bah par à-coups. Ça peut pas euh… ça peut pas se systématiser mais par à-coups. »

- *« on a l'après-midi* [d'information aux enseignants, menée par l'enseignante spécialisée d'ULIS, l'enseignant référent, l'inspecteur d'académie et éventuellement les membres du SESSAD, ndr], *ça sert bien euh… Il y a pas de… problèmes majeurs et puis après on, on réalise en effet qu'il y a euh… que les difficultés sont… sont là. De compréhension, d'apprentissage, de mémorisation… Et… voilà, bon, beaucoup de choses ont été dites, ont été faites et… On a été peut-être pas… On a été trop vite euh… en début d'année »*

Dans ces deux citations, Mme S. nous montre que les informations directement transmises lors de la réunion n'ont vraiment pris leur sens que plus tard, quand elle a pu observer par elle-même les difficultés de L***. Elle nous dit également que les conseils, les méthodes apportées de façon très explicite par l'orthophoniste lors des rencontres ne peuvent pas être réinvestis de façon systématique. Les idées et informations données de façon directe ne peuvent donc prendre tout leur sens et être appliquées de façon adaptées que lorsqu'elles ont été « retravaillées » par le receveur, quand il a pu lui-même y mettre du sens par ses constats et ses expériences. Ainsi, Mme S. nous dit *« on essaye un peu d'être inventif, ou de s'appuyer sur des conseils »*. Pour Mme S. comme pour Mme D., on peut donc se demander si la relation partenariale ne devrait pas avoir pour objectif de susciter l'inventivité et de fournir des supports de réflexion, plutôt que de transmettre de façon directe des conseils et des informations.

L'obtention d'informations et de conseils pratiques pour l'inclusion de L*** semble être la première demande de Mme S. vis-à-vis de la relation partenariale. C'est en tous cas la plus consciente. Il s'agit d'un objectif défini, recoupant une recherche d'utilité et d'efficacité directe.

Mme S. n'a pas vraiment évoqué les objectifs d'un partenariat « idéal », mais, en parlant de la relation établie autour de L***, elle a abordé des objectifs de portée plus générale. Ceux-ci sont transposables à toute relation partenariale. Il s'agit de la volonté de faire du lien avec d'autres professionnels et de la possibilité d'amorcer une réflexion. Les bénéfices de cette dernière seraient peut-être plus vastes que ce qu'envisage Mme S.. On se situe davantage ici du côté du travail potentiel.

c. La formalisation du partenariat, selon l'enseignante de français

Dans cet entretien, Mme S. revient sur des points concernant la formalisation, déjà évoqués lors de l'analyse des deux entretiens précédents. Nous reprendrons donc pour l'analyse ces points, un par un ou de façon liée, pour une meilleure compréhension du discours.

- Flexibilité du cadre partenarial

Comme Mme R*** et Mme D. avant elle, Mme S. montre que le besoin de relations interprofessionnelles se fait davantage ressentir lorsqu'un cas pose question. C'est ce que nous lisons dans ce passage de l'entretien :

« - E : Oui. Et donc au moment où vous avez réalisé en fait l'ampleur de ses difficultés vous avez fait quoi ? Enfin…

Mme S. : Bah là j'ai… davantage discuté avec l'AVS et puis si… on s'est rencontrées [avec l'orthophoniste, ndr], *je sais plus quand est-ce qu'on s'est rencontrées ? Euh… en Décembre c'est ça ?*

E : Oui, par là…

Mme S. : Voilà, j'ai pris contact avec [l'enseignante de l'ULIS] aussi euh… Voilà. Pour parler un petit peu euh…… Voilà. »

Autour d'un cas déterminé, la relation partenariale peut donc évoluer. Ici, le cas de L*** a même agi comme un « déclencheur » : *« là c'est vraiment la première fois »* (…) *« J'ai eu des élèves en situation de handicap mais euh… je n'avais pas de contact avec euh les orthophonistes hein. »*.

- Supports matériels et éléments de formalisation au travers de réunions

Comme Mme R*** et Mme D. également, Mme S. évoque un appui matériel de la relation partenariale : *« un petit dossier … un petit briefing »*, envoyé par Mme D. et retranscrivant des informations concernant le handicap de L***, son fonctionnement. Elle dit de ce document que *« c'était à peu près clair »*.

Elle évoque également deux temps de réunion qui ont eu lieu dans le courant de l'année : la demi-journée d'information aux professeurs également citée par Mme D., et la réunion d'équipe de suivi de scolarisation.

Ces différents éléments sont toutefois évoqués de façon plutôt entremêlée, tant chronologiquement que du point de vue des intérêts. Elle nous dit par exemple *« [l'enseignante de l'Ulis] avait… nous avait envoyé ensuite un petit dossier (…) Elle nous a envoyé ça en pièce euh… jointe, après»* sans préciser ensuite ou

après quoi a eu lieu cette action. Elle utilise également des expressions qui se contredisent telles que : *« on est prévenus un peu tard »* et *« on a été trop vite »*. Elle utilise souvent le pronom « ça », dont on ne comprend pas bien à quoi il se réfère entre l'ESS, la réunion d'information ou la fiche de synthèse : *« je pense que ça devrait être euh…vraiment plus tôt »*. De plus, elle voit en chacun de ces « outils » du partenariat le même intérêt : *« être informée (…) des problèmes »*. Les informations issues des réunions et de la lecture de l'écrit envoyé par Mme D. se mêlent chronologiquement à celles qu'elle-même a pu retirer, déduire de son observation et de son travail avec L*** : *« on est prévenus un peu tard, on a l'après-midi, ça sert bien euh… Il y a pas de… problèmes majeurs et puis après on, on réalise en effet qu'il y a euh… que les difficultés sont… sont là. De compréhension, d'apprentissage, de mémorisation… Et… voilà, bon, beaucoup de choses ont été dites, ont été faites et… On a été peut-être pas… On a été trop vite euh… en début d'année pour lui et je… je sais pas en fait. »*.Finalement, elle conclut ce passage de l'entretien orienté sur les actions formalisées par « *C'est vrai que au début il y a eu… une mauvaise compréhension. »*

A quoi est dû ce flou dans l'expression des idées ? La difficulté à s'exprimer clairement reflète-t-elle une difficulté à concevoir des tenants et aboutissants à la relation partenariale ? On peut supposer que oui, car les difficultés de Mme S. à parler de la relation partenariale se manifestent également tout au long de l'entretien, comme en témoignent, entre autres, le nombre d'interventions nécessaires pour soutenir et relancer son discours (on relève plus de cent dix interventions de l'enquêteur sur trente-neuf minutes d'entretien) et les trente-sept occurrences des expressions « je sais pas » ou « je ne sais pas ». On peut relier cela au fait que la relation partenariale établie cette année avec une orthophoniste est la première de sa carrière. Mme S. n'a donc probablement pas mené de questionnement auparavant sur ce thème, et notre entretien vient provoquer une réflexion qui a du mal encore à se mettre en mots.

Il nous a semblé intéressant toutefois de le souligner plus précisément dans cette partie concernant la formalisation, car qui dit formalisation dit précision, définition du cadre des rencontres et des échanges. On s'inscrit alors dans quelque chose de relativement concret, qui devrait s'exprimer plutôt plus facilement que des idées abstraites concernant par exemple les finalités du partenariat. Pourquoi cela reste-t-il si difficile pour Mme S. ?*A priori*, l'institution de relations interprofessionnelles n'est pas un usage dans l'enseignement de classe « ordinaire ». Il est donc possible que ces réunions déstabilisent Mme S., parce qu'elles ne prennent pas spontanément leur place dans le cadre de sa profession telle qu'elle a l'habitude de la pratiquer. Pour qu'elle puisse se faire une représentation claire et « dicible » des actions formalisées du partenariat, une réflexion doit avoir lieu dans l'esprit de Mme S. sur ces temps de réunion, mais aussi sur sa profession. Celle-ci n'a peut-être pas pu encore se mettre en place. Il est donc possible que, jusqu'ici, Mme S. n'ait pas réussi à articuler entre eux ces différents temps de rencontre, à leur trouver un sens particulier et une cohérence globale dans le cadre de sa profession. Peut-être qu'une participation de cette enseignante dans l'élaboration ou la décision du jour, du lieu, du thème de ces actions planifiées aurait permis un meilleur investissement que de simples « invitations » ?

Cette question sur la formalisation renvoie en fait à la question de l'équité : certaines personnes semblent avoir plus de poids dans la mise en place des actions formalisées, telles que les ESS ou les réunions destinées à l'information des professeurs d'un collège, et ce déséquilibre entretient l'inégalité d'investissement des différents acteurs.

- La question du temps

Comme dans les entretiens précédents, la question du temps prend une place importante dans le discours de Mme S.. A la différence de Mme R*** et de Mme D., elle ne nous parle pas de compatibilité des emplois du temps, mais bien de manque de temps. Ce manque peut la concerner elle-même, ou être évoqué de façon très générale et peu définie, comme en témoigne par exemple l'usage du « on ». Ces paroles illustrent nos propos : « *« Si on avait le temps ça serait bien de le faire plus régulièrement »* ; *« Non on est pris/ c'est pff, c'est toujours le temps hein ! »* ; *« Non, non j'ai pas eu le temps de… de voir euh… ce qu'il était possible de faire »* ; *« il y a une question de…matérielle de, de temps. De temps. »*.

Lorsqu'elle parle d'une relation partenariale idéale, Mme S. ne propose pas forcément l'institutionnalisation d'un temps. Elle ne parle pas de reconnaissance « officielle » ou de rémunération. Pour elle, la formalisation de ce temps devrait résider dans l'établissement d'un rythme, d'une régularité des rencontres : *« toutes les quatre semaines par exemple »* ; *« de semaine en semaine ou, ou de trois semaines en trois semaines mettons »*.

Paradoxalement, elle suggère *« le partenariat idéal ouais voilà ce, c'est toujours pareil hein C'est un travail de chaque minute euh… à chaque moment »*, ce qui évoque plutôt une relation intense au niveau du temps passé en présence l'un de l'autre qu'une formalisation de ce temps.

- Pluridisciplinarité et partenariat

Comme Mme R*** et Mme D., Mme S. montre que, pour elle, le partenariat ne peut pas vraiment se limiter à elle-même et l'orthophoniste. Elle parle en plus des parents, de l'AVS et de l'enseignante spécialisée d'ULIS, comme on le voit dans ces extraits de l'entretien :

– *« Mme S. : On a besoin de ce… de ce partenariat un peu tripartite hein finalement hein.*

E : Ouais. Tripartite c'est-à-dire vous, les parents… ?

Mme S. : Les parents, l'auxiliaire de vie. »

– *« E. : Ça vous aide ça, la présence de l'ULIS au collège pour vos intégrations, enfin vos inclusions ?*

Mme S. : Oui quand même, bien sûr, oui.

E. : Oui. Vous… enfin comment vous en saisissez euh… ?

Mme S. : Ben justement par le, par les, par l'échange »

Notons toutefois que, lorsqu'elle dit avoir besoin de « ce partenariat tripartite », elle synthétise en fait ses propos précédents : *« j'apprécie euh aussi le… le travail de l'auxiliaire de vie. Qui est tout à fait utile ainsi que… que les parents qui font un travail euh de fond, un travail personnel qui moi m'aide euh énormément et… sans eux je crois que je pou/ je pourrais pas euh… ou en tous cas on ne pourrait pas être aussi efficace pour [L***] »*. Il semble donc qu'elle envisage ici le partenariat plutôt dans le sens de la « synergie » évoquée par Mme D. que sous l'angle des échanges et de la relation, ce qui ne semble pas être le cas lorsqu'elle nous parle de ses rapports avec l'enseignante spécialisée d'ULIS.

- <u>Nature des contacts</u>

Au sujet de la nature des contacts avec l'orthophoniste, Mme S. ne nous parle que de rencontres directes : *« nous nous sommes rencontrées »* ; *« on s'est rencontrées »*. Notons qu'elle rapporte une absence totale d'échanges avec des orthophonistes, de quelque nature que ce soit, les années précédentes :

« E : D'accord. Et euh… donc sur les enfants en difficulté que vous avez pu avoir avant, ou en situation de handicap que vous avez pu avoir avant, euh vous dites que vous avez pas eu de contacts directs avec les orthophonistes/

Mme S. : Hm.

E : Est-ce que vous en avez eu euh indirectement ? Enfin par l'intermédiaire de mails, téléphone,… ?

Mme S. : Non.

E : Par parents interposés euh… ?

Mme S. : Non. Non.

E : Non ? Aucune nouvelle euh…

Mme S. : Non non, non non. Le seul lien c'était avec l'AVS, mais... c'est tout, c'est tout. »

En ce qui concerne les échanges avec l'enseignante d'ULIS, elle évoque un échange indirect par e-mail : *« Elle nous a envoyé ça en pièce euh… jointe »*, mais elle semble également évoquer des rencontres « de visu », bien que ce ne soit pas parfaitement explicite : *« j'ai pris contact avec [l'enseignante de l'ULIS] aussi euh… Voilà. Pour parler un petit peu »*.

Elle ne nous donne que peu d'appréciations qualitatives concernant ces deux types d'échanges, sinon dans cette phrase : *« j'ai <u>apprécié</u> de, d'avoir euh un contact direct, avec vous »*, qui laisse quand même à penser qu'elle préfère ce type de rencontres à des échanges téléphoniques ou par mail. De même, elle nous dit *« il y a toujours euh ben le… la section ressource euh le, la personne ressource euh donc euh… que <u>l'on peut rencontrer sur place</u> euh c'est quand même <u>un avantage</u> hein »*. Cette phrase fait par ailleurs apparaître la proximité géographique comme un atout pour la relation partenariale.

- Cadre légal de la relation partenariale

Mme S. évoque sans le nommer le secret professionnel lorsqu'on aborde la question du handicap de L*** : *« je crois avoir compris qu'il y avait un traumatisme crânien et… et un acci/ et…, suite à un accident. Mais il y avait/ ça/ c'était pas… si, si, si/ On avait l'impression qu'il y avait des choses qui devaient rester un peu secrètes, je sais pas. »*. Cependant, elle ne nous dit rien de l'influence de ce secret sur sa pratique ou ses contacts avec l'orthophoniste. On ne peut donc que constater que, pour Mme S., ce dernier intervient en fixant un cadre qui limite les échanges.

- Formalisation « fantasmée »

Lorsqu'on l'interroge sur la relation partenariale idéale, Mme S. suggère un cadre d'échanges très différent de celui qu'elle pratique. Deux propositions principales sont formulées. La première rejoint une idée évoquée par Mme D., puisqu'il s'agit de pouvoir assister, en tant qu'observatrice, à des séances d'orthophonie : *« c'est vrai que moi je, j'aimerais bien finalement assister à une euh… à des séances »* ; *« c'est-à-dire que faudrait surtout assister je crois, on devrait nous peut-être enseignants assister à quelques séances d'orthophonie finalement, pour voir comment ça se passe »*.

La deuxième suggestion reprend en quelque sorte cette idée, dans le sens où elle maintient les enseignants dans cette position de « récepteur », d'apprenant : *« Ou alors euh oui bah alors après on peut avoir aussi des… des séances générales je sais pas de, de, d'orthophonie et... je sais pas moi, je ne sais pas si on peut demander ça aux enseignants de d'aller suivre euh vraiment de…(…) Des cours euh, des cours euh d'orthophonie ou des… de façon à pouvoir euh les, le transmettre dans les cours. »*.

A aucun moment Mme S. ne semble envisager de situations de partenariat où les enseignants aient une position plus « active », où ils soient force de proposition. Cela pose question : quelle place s'accorde-t-elle dans cette relation ? Peut-on vraiment parler de partenariat quand les échanges ne se font que dans un sens ? Cette question recoupe celle de l'équité, que nous allons aborder maintenant.

d. L'équité dans le partenariat, selon l'enseignante de français

Dans le discours de Mme S., il apparaît assez clairement que sa participation au partenariat et celle de l'orthophoniste ne sont pas égales. Mme S. utilise en effet des formules telles que *« je suis sollicitée (…) par l'orthophoniste »* ; *« moij'ai appris euh des… des deux contacts qu'on a pu avoir »* ; *« Comme vous me l'aviez recommandé »*, etc. Elle montre ainsi que les échanges établis avec l'orthophoniste sont très

unilatéraux. C'est Mme R*** qui les « sollicite » et ils consistent avant tout en une transmission d'informations, de conseils, de recommandations, dans le sens orthophoniste → enseignante. Elle ne paraît pas gênée par cette interaction plutôt unilatérale, qui semble correspondre à ses premiers objectifs, très pratiques (recherche d'une aide, de méthodes de travail pour aider L***).

Pourtant, elle dit également de ses contacts avec l'orthophoniste qu'ils sont très intéressants parce qu' *« on est sur le même terrain finalement et on… on discute »*. On sent dans ces propos que Mme S. paraît consciente qu'une meilleure équité est possible. Relevons toutefois le terme « finalement », qui montre qu'elle semble découvrir la présence de ce « terrain » partagé avec l'orthophoniste. Elle en prendrait en fait conscience dans les contacts établis. C'est peut-être parce qu'elle n'avait pas conscience de cette possible équité que Mme S. s'est positionnée en tant que « receveur » dans la relation établie avec Mme R..

Par ailleurs, Mme S. semble justifier en partie cette forme d'implication dans le partenariat par sa position vis-à-vis de la scolarisation de L***. En effet, en début d'entretien, juste après avoir évoqué l'idée que le partenariat devait être « tripartite » et inclure les parents et l'AVS, elle nous dit : *« on arrive un peu après j'ai l'impression quand même euh… parce que on reste dans nos objectifs euh… euh classiques. On n'est, on n'adapte pas, enfin on adapte on essaye euh de, d'aménager mais pas… pas peut-être comme euh… il le faudrait. »*. Ainsi, on pourrait penser qu'elle a la sensation d'être « insuffisante » dans l'inclusion scolaire de L*** (elle dit d'ailleurs *« je me repose euh sur… sur l'AVS. Et je… Sur votre travail euh… en amont »*), et que cette « insuffisance » se répercute sur la relation partenariale dans laquelle elle ne se sent peut-être pas à même de prendre une place plus importante.

Pourtant, lorsqu'on aborde la question du partenariat idéal, elle montre qu'elle attend quelque chose de moins unilatéral : *« Qu'il y ait vraiment peut-être une <u>interaction</u> euh… <u>de nos deux euh professions</u>, une interaction plus étroite encore de nos deux, deux, deux professions. Et un <u>échange</u> de… de méthodes ou… (…) sûrement que <u>on</u> aurait à apprendre euh… »* ; *« Voir ce que <u>vous vous</u> avez fait, ce qui a été fait euh, <u>en classe</u> »*. Cela signifie-t-il qu'elle ne trouve pas son compte dans la relation partenariale telle qu'elle existe ? Qu'elle ne parvient pas à y apporter autant d'éléments qu'elle le souhaiterait ? A-t-elle le sentiment d'un rapport non équitable ? Et si oui, pourquoi ne prend-elle pas toute sa place dans la relation partenariale ?

On s'approche ici de l'idée de Martine Bergheaud (1999) selon laquelle « l'apparition de résistances, de réticences peut s'expliquer par la crainte d'être touché dans son identité professionnelle », mais dans un sens un peu inversé. Ce ne serait pas la peur de voir sa position professionnelle remise en cause qui freinerait l'implication dans une relation partenariale, mais l'existence préalable d'un sentiment d'incompétence relative. Notons toutefois qu'un professionnel ayant par avance le sentiment de son « insuffisance professionnelle » sera probablement plus sensible à cette crainte d'être touché dans son identité professionnelle. Ainsi, sentiment de compétence professionnelle, identités professionnelles et équité du partenariat seraient en lien.

Peut-on penser alors que le partenaire doit jouer un rôle de « renarcissisation professionnelle » pour que le partenariat soit équitable ?

Voyons maintenant ce qu'il ressort de l'entretien de Mme S. concernant les identités professionnelles, et si cela peut apporter des éléments à notre réflexion concernant ces rapports entre sentiment de compétence, équité et identités professionnelles.

e. La question des identités professionnelles dans la relation partenariale, vue par l'enseignante de français

Nous avons relevé dans le paragraphe précédent que Mme S. renvoyait, au cours de cet entretien, l'impression qu'elle se sentait « insuffisante » vis-à-vis de l'inclusion de L***. Cela peut-il avoir un lien avec la question de l'identité professionnelle ? Approfondissons ce point à partir de quelques propos de Mme S..

Elle nous dit par exemple, au sujet des contacts qu'elle a eus avec l'orthophoniste, qu'ils étaient « *Beaucoup plus intéressants que des fois avec certains collègues euh… (…) là en effet on peut/ on est sur le même terrain finalement et on… on discute de… des problèmes que rencontre un élève*». Relevons également cette citation : « *L'idéal euh ce serait ça aussi hein, que nous nous soyons euh… chargés de… de cours un peu d'orthophonie pour aider au mieux les élèves handicapés.* ». A notre avis, ces phrases montrent que Mme S. fait un certain amalgame entre sa profession et celle de l'orthophoniste. Se peut-il en effet qu'elle se retrouve davantage « sur le même terrain » lorsqu'elle discute avec l'orthophoniste qu'avec ses collègues ? Même si elle restreint par la suite ses propos, en suggérant qu'il y a UN terrain commun qui est celui de l'élève, il peut sembler étrange qu'elle compare les contacts entre elle-même et l'orthophoniste avec ceux qu'elle noue avec ses collègues.

Elle propose ensuite que les enseignants endossent une casquette d'orthophoniste lorsqu'ils ont en inclusion dans leurs classes des élèves handicapés. Pourquoi n'envisage-t-elle pas plutôt de porter éventuellement quelques modifications à sa manière de travailler, qui lui permettraient de conserver sa position d'enseignante dans cette situation d'inclusion ? Elle semble, quelque part, faire une sorte de « fusion » entre les deux professions. Cela révèle peut-être une difficulté à établir des identités professionnelles distinctes, difficulté majorée par l'inclusion d'un enfant en situation de handicap. Peut-être que Mme S. ne comprend pas très bien son rôle dans cette situation ? Peut-être également ne connaît-elle pas trop la profession d'orthophoniste ? Il semble en tous cas qu'elle mette en balance les deux professions, utilisant ce qu'elle sait de l'une pour le projeter sur l'autre. C'est ce que l'on peut lire dans cette phrase, où elle montre qu'elle part de ce qu'elle pratique elle-même pour envisager la façon dont pratiquent les

orthophonistes : *« je sais pas après vous si vous travaillez comme ça mais nous on est quand même amenés à… à… à parler euh… voilà, de sons et euh de graphies ».*

Mme S. ressent donc un « malaise » vis-à-vis de l'inclusion, et une difficulté à adapter, voire à cerner, son identité d'enseignante dans cette situation. Est-ce cela qui semble l'amener à comparer sa pratique professionnelle aux interventions d'autres personnes, concernées par le handicap mais moins par l'enseignement, telles que les parents, l'AVS et l'orthophoniste ? Elle paraît en effet exprimer cette comparaison lorsqu'elle dit *« on* [les enseignants, ndr] *arrive un peu après* [les parents et l'AVS, ndr]». Mme S. serait donc dans une situation où un « défaut d'identité professionnelle », la poussant à comparer des positions très différentes, fragiliserait l'idée qu'elle se fait de ses compétences vis-à-vis du handicap. Il y aurait alors un lien entre la question de l'identité professionnelle et celle du sentiment de compétence professionnelle. Préciser l'un permettrait peut-être de renforcer l'autre, et vice-versa. Or, on l'a vu, c'est aussi la méconnaissance du métier du partenaire qui favorise chez Mme S. l'amalgame et la comparaison entre les professions. La question du décloisonnement semble donc prendre également sa place dans ces interactions entre identité professionnelle et sentiment de compétence.

Pour finir sur cette question de l'identité professionnelle, et avant d'aborder celle du décloisonnement, soulevons simplement l'idée qu'elle se fait du rôle professionnel de l'enseignante d'ULIS, idée qui correspond bien à ce qu'en disent les textes légaux[19] : *« il y a toujours euh ben le… la section ressource euh le, <u>la personne ressource</u> euh donc euh… que l'on peut rencontrer sur place ».*

f. <u>Cloisonnement et décloisonnement selon l'enseignante de français</u>

Comme pour Mme R*** et Mme D., on retrouve dans le discours de Mme S deux domaines dans lesquels peuvent apparaître du cloisonnement : le domaine professionnel et le domaine individuel.

Penchons-nous dans un premier temps sur le cloisonnement professionnel, grâce à ce passage de l'entretien :

- *« E : est-ce que vous pouvez me dire ce que vous savez de la rela/ de la profession d'orthophoniste et comment vous le savez ?*
- *Mme S. : <u>Non</u> je peux… <u>pas grand-chose</u>. Je sais que c'est des études après le… le bac euh…*

[19] Selon l'article 3.2 de la circulaire n° 2010-088 du 18 Juin 2010 : « s'il n'a pas prioritairement vocation à apporter un soutien professionnel aux enseignants non spécialisés, [le coordonateur, enseignant titulaire du Capa-SH ou du 2CA-SH] constitue cependant pour l'établissement une personne ressource indispensable ».

combien d'années peut-être euh… 3 ans ? Et je… Non, je sais pas du tout. Comment c'est… ça fonctionne euh…

- *E : D'accord. Et sur la… profession en elle-même, plus le… travail des orthophonistes avec les enfants… vous diriez que ça porte sur quoi ?*
- *Mme S. : Bon. Sur le langage, la prononciation euh… la prononciation correcte euh… travailler sur les structures de la langue. Sur les sons. »*

Mme S. exprime dans un premier temps la sensation qu'elle ne sait rien du métier d'orthophoniste. Pourtant, lorsqu'on creuse un peu, elle est capable de donner certains éléments de leur champ de compétences. Elle peut également soulever des questionnements qui montrent qu'elle possède des bases sur lesquelles elle peut élaborer une réflexion, comme on le lit ici : *« Je sais pas après s'il y a une partie euh… plus psychologique euh ou si, si vous vous contentez de… simplement la retranscription des, déjà des sons, des phonèmes ou… »*. Sa première réaction, qui voulait témoigner d'une méconnaissance totale de la profession, paraît donc un peu excessive. Mme S. la tempèrera d'elle-même un peu plus loin : *« Non je ne le sais pas vraiment. Ce qui se fait exactement dans les, dans… cette lieu. Quelle est la régularité des séances, euh… Comment l'enfant réagit, quels sont ses progrès, ça je… Je ne sais pas. »*. Ce qui ressort donc de cet entretien, c'est que Mme S. détient quelques connaissances concernant la profession d'orthophoniste, mais qu'elles lui semblent insuffisantes.

D'où lui viennent ces connaissances ? Elle cite notamment : *« l'étymologie du mot [rire] ortho et phonê »* ainsi que des rencontres personnelles : *« une jeune connaissance qui avait fait des otites euh à répétition et euh que la mère avait conduite donc à ces séances Thomatys »* ; *« j'ai rencontré une autre personne récemment »*. Comme nous l'avions abordé dans le paragraphe précédent, on voit aussi qu'elle transpose un peu de sa propre pratique professionnelle sur celle de l'orthophoniste, pour tenter de s'en faire une idée plus précise. C'est ce que l'on peut lire dans ce questionnement : *« je sais pas après vous si vous travaillez comme ça mais nous on est quand même amenés à… à… à parler euh… voilà, de sons et euh de graphies »*.

Il est à noter qu'avant même que ne soit abordée la question de ses connaissances sur l'orthophonie, Mme S. nous avait déjà dit : *« nous on n'a pas eu euh vraiment euh d'initiation »*. Elle montrait ici qu'elle n'avait pas la sensation d'avoir été formée de façon « officielle » sur cette question. On peut penser, comme elle l'a abordé spontanément, que cela lui manque. Elle tente d'y pallier lors de ses rencontres avec l'orthophoniste, puisque le fait de *« savoir comment euh… vous travaillez avec euh… l'enfant. Parler peut-être plus de vos méthodes à vous »* constitue l'un de ses objectifs lors de ces rencontres. Et, en effet, elle nous dira plus loin : *« làj'ai vu que vous travailliez sur les, les, les structures de… les, les groupes de mots. Voilà le travail sur la langue, le son… »* ; *« là vous… m'en avez dit quelques… quelques mots »*, montrant qu'elle retire de ces rencontres certains éléments qui lui permettent de se forger une représentation plus fine

du métier.

Il apparaît donc que le contact individuel contribue au « décloisonnement » professionnel. Pour Mme S., cependant, il semble que la nécessité d'établir ce contact soit aussi un obstacle en soi, comme en témoigne cette citation : *« il faudrait recommencer euh… Il faut d'abord recommencer à se… à se familiariser et se re… Ça voudrait dire contacter une autre personne, ça serait mieux de garder quand même euh les … les mêmes personnes euh… pour qu'il y ait un suivi et puis une euh… une connaissance de, de l'une et de l'autre. Je pense que… on travaille mieux quand même comme ça, plutôt que de changer à chaque fois de tempérament, de caractère, de méthode, de façon… de façon de faire. ».*

On note par ailleurs que les traits humains de la relation établie avec Mme R*** ont une place réelle, puisqu'elle qualifie cette relation de *« très convivial[e] »* et qu'elle précise *« j'ai été sollicitée et… de manière <u>très aimable</u> et <u>donc</u> ça se passe euh, ça se passe bien »*, établissant ainsi un lien de cause à effet entre un caractère humain et le déroulement de la relation partenariale.

Deux effets découlent de cette « cloison humaine ».

Le premier est qu'une fois le contact individuel établi, la relation partenariale semble pouvoir évoluer de façon positive. C'est ce que nous dit Mme S. dans ces deux phrases : *« cette année c'est vrai que j'ai apprécié de, d'avoir euh un contact direct, avec vous »* et *« puisqu'on a eu ce bon contact euh et que c'est… que c'est fructueux euh autant le poursuivre oui ».*

Le deuxième effet est que la relation partenariale est difficile à mettre en place lorsqu'elle implique de contacter de nouveaux professionnels. Ainsi, alors qu'elle reconnaît l'intérêt de la relation établie avec Mme R***, Mme S. n'envisage pas de la « transposer » avec d'autres orthophonistes. C'est ce que l'on comprend de cet extrait de l'entretien :

- *« E : Et si par exemple vous aviez un enfant qui est suivi par euh… un orthophoniste mais à l'extérieur, qui n'est pas suivi à l'ULIS mais euh… qu'est-ce que vous envisagez du coup ? … Autour de cet enfant-là ?*
- *Mme S. : [soupir] Ah je… je sais pas, oui euh… bah qu'il… qu'il suive des cours d'orthophonie, oui. »*

Pour Mme S., cloisonnement professionnel et cloisonnement individuel sont donc entremêlés, dans le sens où le décloisonnement individuel permet le décloisonnement professionnel. Il serait intéressant de voir si, par la suite, ce décloisonnement professionnel pourrait aider à franchir le pas de la prise de contact avec un autre professionnel. Cette question a été abordée lors de l'entretien, mais n'a pas vraiment trouvé de réponse, probablement parce que Mme S. ne considère pas suffisantes ses connaissances de l'orthophonie :

- *« E : ces connaissance que vous avez, parce que vous en avez quand même (…) est-ce que vous*

trouvez que ça intervient dans vos… contacts avec l'orthophoniste euh…

- *Mme S. : Mais oui mais à quel niveau ?*
- *E : Est-ce que ça vous aide, est-ce que ça… soutient vos questions ou est-ce que… vous voyez du coup plus clairement de quoi elle parle ou… enfin je sais pas…*
- *Mme S. : Oui, non, c'est-à-dire que faudrait surtout assister je crois, on devrait nous peut-être enseignants assister à quelques séances d'orthophonie finalement, pour voir comment ça se passe. »*

Nous avons désormais analysé en fonction de six axes les trois entretiens effectués dans le cadre de la scolarisation de L*** au cours de cette année scolaire 2011-2012. Afin de croiser les éléments issus de ces analyses, récapitulons de façon synthétique et comparée ce qu'il en ressort pour chacun de nos axes.

4. Récapitulatif

a. Position par rapport à l'inclusion

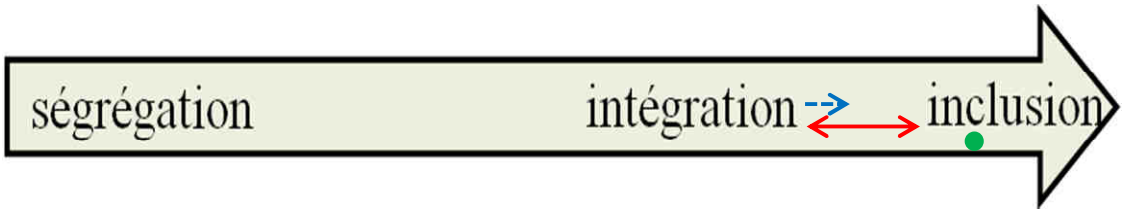


Figure 3 : positionnement de Mmes R., D. et S. par rapport à la scolarisation des enfants handicapés.

Sur cet axe représentant l'évolution de la scolarisation des enfants handicapés en France au fil des ans, nous représentons :

- La position de Mme R. par une flèche rouge à double sens, située entre l'intégration et l'inclusion, car on sent que sa position évolue de l'un à l'autre.
- La position de Mme D. par un point vert, situé du côté de l'inclusion, car elle semble être vraiment entrée dans cette logique, même si cela n'est pas toujours facile à mettre en œuvre.
- La position de Mme S. par une flèche bleue, en pointillés, partant de l'intégration pour se diriger vers l'inclusion. Cela symbolise son cheminement : elle part de l'intégration dont elle a l'habitude et s'ouvre doucement à l'inclusion.

b. Finalités

		Mme R. (orthophoniste)	Mme D. (enseignante d'ULIS)	Mme S. (professeur de français)
partenariat « réel »	objectif défini /vs/ travail potentiel	Un objectif défini précis, correspondant aux finalités propres à Mme R.: pallier les difficultés scolaires de l'enfant en favorisant la transposition vers la classe et l'évaluation écologique d' « outils » travaillés en séance, et en aidant l'adaptation des situations de classe par des conseils.	Des objectifs définis en fonction du profil de l'élève en inclusion.	Un objectif défini et très en lien avec le contexte : obtenir des informations sur la situation de L*** et des conseils pour adapter sa pratique professionnelle.
	coordination	Les contacts d'individu à individu permettent une coordination globale, avec chaque acteur du suivi de l'enfant. Cette « coordination individuelle » est, dans les faits, plus investie que la « coordination institutionnelle » entre le SESSAD et le collège, par exemple.	Recherchée si nécessaire à l'élève : l' harmonisation des pratiques est-elle vraiment importante pour lui, ou vaut-il mieux lui proposer de multiples approches parmi lesquelles il pourra s'approprier celle qui lui convient le mieux ?	Pas de recherche de coordination.
	recherche d'utilité et d'efficacité	Efficacité souvent partielle des actions : la relation partenariale ne permet pas la mise en place, en classe, de tout ce qui avait été envisagé par le SESSAD pour faciliter la scolarité de l'enfant en situation de handicap.	La relation partenariale vise à améliorer la qualité de la scolarisation des élèves, grâce à la mise en place ou à la généralisation d'outils et de méthodes adaptés à leur fonctionnement, à une meilleure compréhension de leur handicap par leurs enseignants, etc.	Recherche d'efficacité directe : les fruits de la relation partenariale doivent pouvoir être réinvestis auprès de L***.
partenariat « fantasmé »	objectif défini /vs/ travail potentiel	Mme R. n'envisage la relation partenariale que comme un outil devant permettre de répondre à un objectif défini	Travail potentiel, dans une optique d'enrichissement personnel : meilleure compréhension du rôle du partenaire,	Travail potentiel, au travers de la réflexion amorcée et de sa portée éventuelle sur d'autres situations

		(même s'il est imprécis). Elle n'envisage pas d'établir une relation « pour voir » si quelque chose pourrait en ressortir.	éclairages nouveaux (sur certaines activités ou sur certains comportements des enfants par exemple), revalorisation de sa profession grâce aux échanges humains, etc…	d'inclusion.
	coordination	La coordination institutionnelle (SESSAD-collège ou école, notamment) est un préalable à la coordination individuelle (entre l'orthophoniste et l'enseignant par exemple).	Pas considérée comme un but universel de la relation partenariale.	Pas envisagée.
	recherche d'utilité et d'efficacité	Les actions sont guidées par une recherche d'efficacité et d'utilité : la relation partenariale est orientée vers une amélioration de la scolarisation de l'enfant en situation de handicap, au détriment parfois des besoins ou envies des partenaires eux-mêmes.	L'utilité peut-être plus « relative » : volonté d'enrichissement personnel plutôt que de réinvestissement direct des « produits » du partenariat dans la scolarisation de l'élève.	Recherche d'utilité pour soi : faire du lien, sortir de l'isolement.

Tableau 3 : Tableau récapitulatif concernant les finalités dont les acteurs de la situation n°1 investissent le partenariat

c. Formalisation et équité

D'après ce qui a été dit dans les domaines de la formalisation et de l'équité, on peut situer la relation partenariale telle que l'envisage chaque professionnel interviewé, sur le schéma dressé par J.M. Lesain-Delabarre. Il nous a semblé intéressant cependant de distinguer pour chacun la position du partenariat actuel (représentée par l'initiale du nom), de celle du partenariat souhaité (représentée par l'initiale « prime ».)

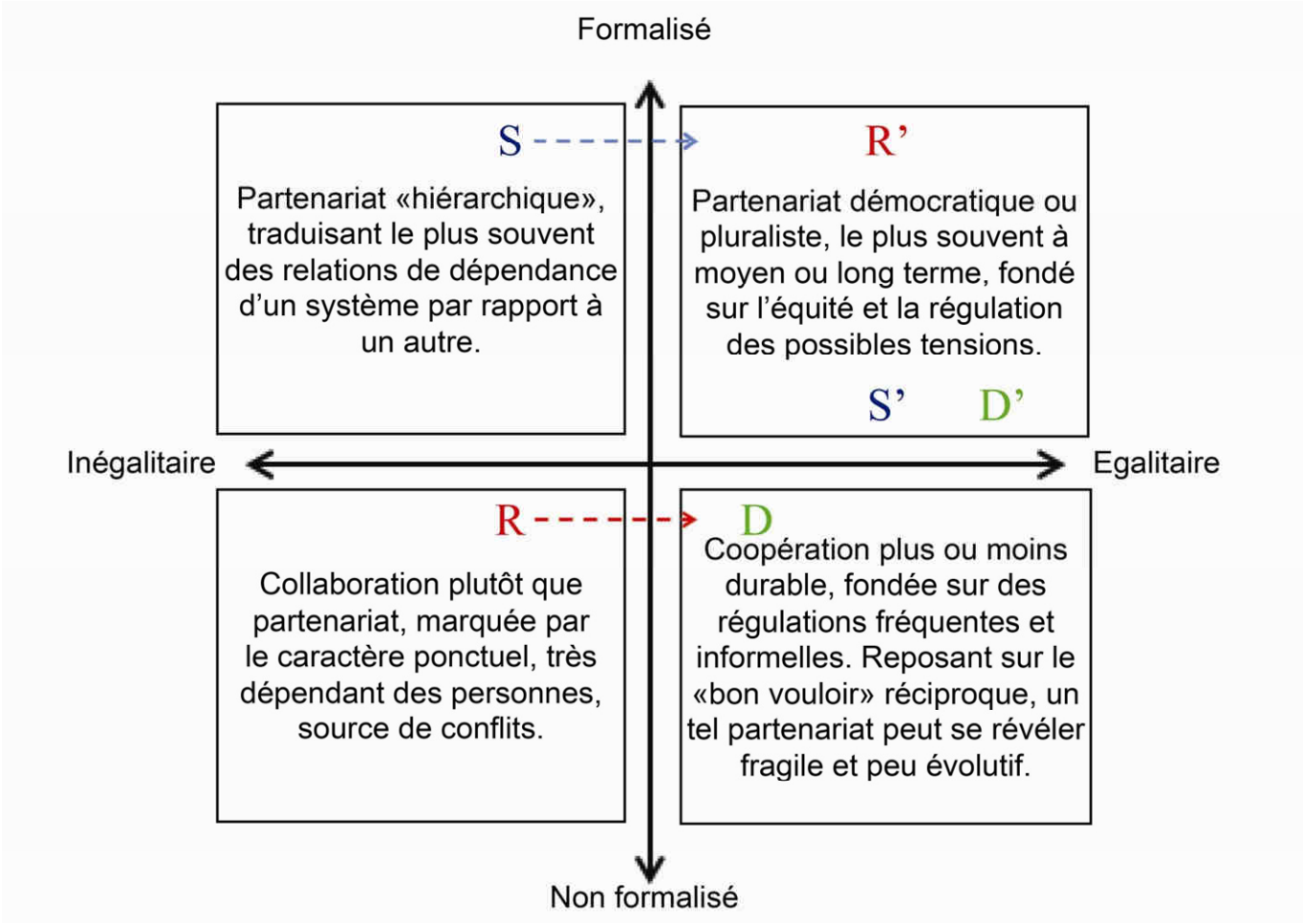


Figure 4 : Type du partenariat établi entre Mmes R., D. et S., tel qu'il est ressenti et souhaité par chacun des acteurs.

Pour Mme R., nous avons situé le partenariat tel qu'il est établi en bas à gauche du schéma, car il est peu formalisé et que les contributions sont peu équitables. Nous avons vu toutefois qu'aux yeux de Mme R. l'équité du partenariat est rétablie par l'idée d'un plus grand impact de ses propres contributions. C'est ce que nous avons voulu représenter par la flèche en pointillés, qui symbolise l'écart entre le fait constaté de l'inégalité et le fait « interprété ».

Mme D, quant à elle, ne semble pas éprouver cette sensation d'inégalité dans le partenariat tel qu'il est établi. Elle souhaite toutefois une égalité encore meilleure. C'est pourquoi nous avons placé D et D' dans le

champ « positif » sur l'axe de l'égalité, en les décalant l'un par rapport à l'autre.

Entre Mme S. et Mme R., chaque rencontre était plutôt formalisée, puisqu'elles ont eu lieu soit dans le cadre de réunion, soit après avoir fixé un rendez-vous. La situation partenariale est donc plutôt formalisée, c'est pourquoi elle est située en haut du graphique. Il est plus difficile de situer cette relation sur l'axe de l'équité, car si les contributions et les bénéfices ne sont pas égaux, Mme S. semble estimer comme juste cette inégalité. Nous avons donc choisi de situer le partenariat dans le champ de l'inégalité, tout en montrant par une flèche en pointillés que Mme S. rétablit à ses propres yeux l'équité du partenariat. En ce qui concerne ses souhaits, Mme S. propose de définir une fréquence des rencontres, mais elle suggère surtout qu'il faudrait davantage de contacts, sans préciser leur cadre. Elle n'attend donc pas forcément une relation très formalisée, c'est pourquoi nous avons situé S' plus bas que S. Par contre, elle semble aspirer à davantage d'égalité des partenaires.

d. Identité professionnelle

Mme R. :

- se présente, en tant qu'orthophoniste, comme spécialiste du langage
- devrait être considérée, avec les autres membres du SESSAD, comme spécialiste du handicap moteur
- semble être considérée comme spécialiste de la scolarisation des enfants en situation de handicap moteur.

=> Inadéquation des façons dont elle-même et les autres considèrent sa position professionnelle.

Mme D occupe une place « inconfortable » entre équipe enseignante et équipe du SESSAD, et semble vouloir se rapprocher davantage du côté « spécialisé », donc du SESSAD. Le SESSAD ne semble pas partager cette vision, alors que les enseignants, si.

=> Inadéquation des façons dont elle-même et les membres du SESSAD considèrent sa position professionnelle, mais adéquation entre elle-même et l'équipe enseignante.

Mme S voit son identité professionnelle mise à mal par l'inclusion dans sa classe d'un élève handicapé. Cela provoque un sentiment d'incompétence professionnelle relative, liée à la comparaison avec, entre autres, la profession d'orthophoniste (elle-même mal identifiée).

=> Y a-t-il plutôt inadéquation entre la définition qu'elle se fait elle-même de son identité professionnelle et la définition « officielle » de sa profession ?

e. Cloisonnement et décloisonnement

	Mme R. (orthophoniste du SESSAD)		Mme D. (enseignante spécialisée de l'ULIS)		Mme S. (enseignante de français)	
	domaine personnel	domaine professionnel	domaine personnel	domaine professionnel	domaine personnel	domaine professionnel
« obstacles »	- nombre important des enseignants au collège. - fait de ne pas du tout connaitre ni être connue des enseignants.	méconnaissances de la profession d'enseignant et de leur fonctionnement, surtout lorsque la matière enseignée n'est pas le français.	d'éventuelles « mentalités dis-cordantes » entre elle-même et l'orthophoniste à contacter.	méconnaissance du fonctionnement et du domaine d'activité du partenaire orthophoniste, liée à la distance qui les sépare.	nécessité d'établir un contact avec une personne inconnue (ici en l'occurrence l'orthophoniste)	méconnaissance de la profession d'orthophoniste.
« ponts » pour les franchir.	réunions planifiées, obligatoires.	- consultation de personnes intermédiaires (AVS), de documents officiels, des cahiers… - appui sur les points communs entre son domaine et celui du professeur de français notamment.	- motivation - ancienneté qui favorise la prise de repères - réunions formalisées	- rencontres personnelles - rencontres professionnelles - bon contact humain	- être sollicité « de manière aimable »	- connaissances générales (étymologie) - rencontres personnelles - projections à partir de sa propre profession - rencontres professionnelles dans le cadre de la relation partenariale, facilitées par la convivialité des rapports et l'amabilité du partenaire.
	Personnes relais					
	Notons que ces « ponts » sont jugés insuffisants.					

Tableau 4 : Tableau récapitulatif concernant le cloisonnement/décloisonnement tel que l'envisagent chacun des acteurs de la situation n°1, en lien avec la relation partenariale.

Situation n°2 : Le cas de L*** en 2010-2011

Relation partenariale entre l'orthophoniste exerçant en libéral et l'enseignant de français du collège sans ULIS

Dans un souci de clarté, nous rappelons ici que L*** était suivi en 2010-2011 par une orthophoniste libérale, et scolarisé en sixième « ordinaire » dans un collège ne comprenant aucun dispositif d'inclusion particulier. Il bénéficiait d'une AVS. Nous avons rencontré l'orthophoniste et l'enseignant de français qui le suivaient à cette période, et nous analysons tour à tour leurs deux entretiens.

1. Portrait de l'orthophoniste exerçant en libéral

a. Rapport de l'orthophoniste libérale à la scolarité et à l'inclusion

Trois « mouvements » se dessinent dans les propos de Mme B, vis-à-vis de la scolarité des enfants handicapés :

- Le premier concerne une position personnelle plutôt en faveur de l'inclusion,
- le second consiste plutôt en un constat, selon lequel c'est la politique d'intégration qui a cours dans l'institution scolaire,
- et le troisième pourrait être considéré comme une réaction à ce constat, l'amenant à se demander si la ségrégation ne peut pas être préférable dans certains cas.

Nous allons développer chacun de ces mouvements.

D'un point de vue personnel, Mme B semble pencher plutôt du côté de l'inclusion. Ainsi, elle propose aux enseignants de mettre en place des adaptations et des aménagements, afin de permettre aux enfants handicapés de se sentir mieux en classe et d'accéder plus facilement aux apprentissages. Dans le cas de L***, par exemple, elle aurait suggéré : *« de proposer des devoirs euh plus courts euh, euh… Eventuellement de lui laisser plus de temps si c'était possible euh, de lui permettre euh… de prendre des notes sur son camarade et pas de prendre des notes directement, voilà quoi, de pas écrire quand euh le prof*

faisait son cours quoi. D'écouter, et après de photocopier euh…(…)De l'interroger à l'oral quoi, plus qu'à l'écrit. ». Elle montre bien que ces suggestions avaient pour but le bien-être de L***, puisqu'elle dit : *« D'accepter de noter différemment ça je pense que c'est faisable. Je pense que ça aurait dû être fait. Pour pas… pousser L*** au fond du trou »*.

Elle constate cependant la difficulté à mettre en œuvre ces aménagements dans le milieu scolaire, qu'elle exprime dans ces propos concernant les professeurs : *« il faut se mettre aussi à la place des enseignants euh c'est… c'est, c'est compliqué quoi hein. De mettre en place des adaptations pour UN élève euh…, en considérant qu'il a qu'UN élève en difficulté dans la classe. Pour UN élève de… de faire des devoirs différents, de faire des cours différents, de… »*. Du fait de cette difficulté, elle a pu constater que, pour L*** par exemple, la scolarisation en milieu ordinaire était très inconfortable, comme nous pouvons le lire dans ces trois citations:

- *« il* [L***, ndr] *était pas bien dans ce collège euh, les professeurs ne le considéraient pas euh, il n'y avait aucune adaptation, pour eux c'était un élève normal euh qui avait… que des mauvaises notes. »*
- *« il était au même titre que les autres, donc il apprenait autant de leçons que les autres, il passait d'un cours à l'autre euh comme les autres euh c'est… voilà il leur avouait que c'était très dur. »*.

Face à cette situation, elle consent donc que l'enfant handicapé en milieu scolaire ordinaire doit faire un effort d'adaptation. On le lit dans cette phrase : *« Voilà, je reprenais ça* [les propos de L*** concernant ses rapports conflictuels avec certains enseignants du collège, ndr] *de cette façon avec lui* [L*** ndr] *(…) pour qu'il comprenne un peu que... que les difficultés qu'il a euh… il peut rien euh… y faire et que… et que voilà. Qu'il faut qu'il s'adapte en fait. Qu'il faut qu'il s'adapte et qu'il fasse comprendre à ses professeurs euh… que c'est pas un… désintérêt. »*.

Ainsi, pour Mme B., les élèves handicapés scolarisés en milieu ordinaire sont en fait plutôt intégrés qu'inclus.

Face à ce constat, elle nous dit : *« je pense que c'était vrai, L*** n'avait rien à faire dans ce collège. », « 'faut se rendre à l'évidence, quand il y a un handicap lourd comme ça euh… on peut pas suivre une scolarité normale. »*. Elle aurait donc tendance à se rapprocher de la ségrégation comme d'une meilleure solution, ou en tous cas d'une inclusion collective plutôt qu'individuelle, en prônant les classes spécialisées : *« l'enfant que je suis qui est au collège euh qui… qui serait dyspraxique euh il …est dans cette classe* [une classe pour les enfants « dys », ndr] *et euh et les enseignants euh… voilà. Ils prennent tout à fait en compte*

ses difficultés et ça se passe beaucoup mieux. Mais c'est une classe spécialisée dans un collège euh qui accueille euh beaucoup d'enfants qui ont cette difficulté. » En mettant l'accent sur la présence de nombreux élèves qui présentent les mêmes difficultés, plutôt que sur celle des enfants « ordinaires », Mme B. semble témoigner de l'intérêt du regroupement plutôt que de celui de la mixité, ce qui la rapproche peut-être plus de l'idée de ségrégation que de celle d'inclusion collective.

Ainsi, les trois dimensions historiques de la scolarisation des enfants handicapés sont présentes dans le discours de cette orthophoniste libérale. Chacune de ces périodes intervient donc dans son raisonnement.

b. Finalités du partenariat envisagées par l'orthophoniste libérale

Tout au long de cet entretien, Mme B nous montre que de nombreux facteurs interviennent dans la détermination de ses objectifs vis-à-vis de la relation partenariale :

- La recherche d'utilité et d'efficacité, dans un premier temps, semble guider ses actions. Quand elle est dans cette optique-là, Mme B. semble alors avoir des objectifs plutôt définis quand elle entre en contact avec les enseignants.
- Cette recherche d'utilité et d'efficacité n'est cependant pas systématique. Mme B. peut en effet entrer en contact avec les enseignants simplement pour signaler sa présence auprès de l'enfant. De cette façon, elle semble ouvrir la porte à un travail potentiel.
- Il apparaît d'autre part que Mme B. adapte ses objectifs à la demande parentale, quand cette dernière lui semble justifiée et lui paraît être dans ses cordes.
- Enfin, Mme B. articule relation partenariale et coordination, même si elle ne l'évoque que très brièvement.

Arrêtons-nous tout d'abord sur la recherche d'efficacité et d'utilité.

Dans son discours, Mme B semble mettre en avant que, lorsqu'elle prend contact avec un enseignant, c'est plutôt dans l'objectif de recueillir des informations sur l'attitude de l'enfant à l'école. Elle nous dit par exemple : *« donc euh moi je le fais (…) pour savoir un peu comment ça se passe à l'école euh… Est-ce que le, l'instit a vu euh a vu un petit peu les difficultés de l'enfant ou pas du tout, est-ce que… voilà. Comment ça se passe à l'école. », « moi c'est surtout pour savoir euh… enfin, comment ça se passe à l'école euh… Mais même dans le comportement général hein, comment… comment il est intégré, comment… comment il est désireux d'apprendre, de suivre, est-ce qu'il écoute, est-ce qu'il est dans son coin, est-ce que… voilà. »*

Selon elle, cet autre éclairage sur l'enfant l'aide à orienter sa prise en charge, en lui permettant de mieux cerner la personnalité de l'enfant et donc de mieux s'y adapter. C'est ce qu'elle nous dit dans ce passage : « *ça m'aide à, à… à savoir comment il* [l'enfant, ndr] *gère sa difficulté en fait. Voilà, si par exemple euh je rééduque un… trouble du langage écrit et que sa maîtresse me dit « mais cet enfant il euh… il refuse euh, il refuse euh totalement d'écrire » euh je me dis bon bah voilà peut-être qu'en rééducation on va pas insister, on va passer par autre chose pour rééduquer le trouble sans passer par le langage écrit quoi. Parce que visiblement il est en difficulté, il fait un rejet euh… donc vaut mieux peut-être pas euh… Bah après c'est, voilà, c'est plutôt euh…, plutôt une approche euh… psychologique oui, de tâter un peu… la personnalité de l'enfant euh comment… Parce que bon… on les voit euh une ou deux séances par semaine euh l'école c'est autre chose quand même. Donc il faut essayer de voir comment ça se passe euh… dans ce cadre-là. »*. Ainsi, lorsque Mme B. entre en contact avec des enseignants, ce peut-être dans un objectif défini : celui de recueillir des informations sur l'enfant lui permettant d'améliorer sa prise en charge.

Mais Mme B. utilise également cette relation pour transmettre des informations. C'est plutôt dans cette optique-là qu'elle se serait impliquée dans la relation établie autour de L***, comme le montre ce passage : *« lors de cette réunion* [réunion de l'équipe de suivi de scolarisation, ndr] *où euh <u>j'ai expliqué</u> un peu ce que je faisais avec L*** euh… <u>J'ai expliqué</u> à la prof d'anglais aussi, pour qu'elle puisse transmettre aux autres professeurs ce que je jugeais bon de mettre en place comme adaptations euh…euh… voilà. »*. La recherche d'utilité et d'efficacité est encore visible ici, puisque les informations transmises ont pour objectif de permettre un mieux-être de L*** au collège.

Mme B se détache de cette recherche d'utilité, lorsqu'elle dit :

- *« <u>Je raconte</u> brièvement ce que je fais avec l'enfant. Euh, je dis brièvement, parce que… parce qu'on me le demande pas. Donc euh… je vais pas m'étaler euh… euh… voilà euh… si l'instit' a pas envie de savoir c'est pas à moi de lui dire « 'faut faire comme ci, comme ça avec l'enfant », euh… moi je sais ce que je fais et puis… et puis voilà après l'instit euh… de son côté euh… elle coopère ou pas hein. »*
- *« moi je le fais dans le but déjà de… <u>montrer</u> que… que j'existe, qu'il se passe des choses avec cet enfant et que… on met des choses en place. »*

Il apparait ici que Mme B. semble surtout vouloir amorcer la discussion, et amener l'enseignant à entrer dans une démarche plus réflexive vis-a-vis de son élève, en lui « signalant », en quelques sortes, le handicap ou la difficulté. De cette façon, elle semble ouvrir la porte à un travail potentiel, plutôt que de vouloir répondre à des objectifs définis.

Relevons le *« moi je sais ce que je fais »*, qui semble signifier « je ne suis pas en recherche d'informations », et qui s'oppose au premier objectif évoqué : celui de recueillir des informations pour adapter au mieux sa prise en charge à la personnalité de l'enfant.

Les objectifs de Mme B. seraient donc variables en fonction des situations :

- elle serait en quête, ou se saisirait de renseignements émanant du domaine scolaire lorsqu'elle a des doutes concernant sa prise en charge.
- A l'inverse, elle aurait plutôt un objectif de transmission d'informations lorsque c'est du côté scolaire que la situation manquerait de clarté.

Mme B raconte au cours de l'entretien deux épisodes cliniques qui témoignent de cette variabilité des objectifs en fonction des situations :

- Le premier concerne le cas d'une petite fille suivie pour un pseudo-bégaiement : *« elle avait vraiment beaucoup de mal à se repérer dans le temps, dans l'espace, donc on avait un peu travaillé sur ça. Et euh… enfin, elle était petite mais euh… mais voilà, ça me semblait quand même bizarre euh… même malgré son âge qu'elle sache pas se repérer, comme ça. Et donc j'avais dit à la maman euh « bon bah on travaille ça, en ce moment euh… Voilà, je pense qu'on va faire encore quelques séances et puis après euh… je pense que ce sera tout à fait bon.» Donc on avait continué et puis euh… un jour elle est revenue euh… en disant « oui j'en ai parlé avec la maîtresse euh… Euh… Elle trouve que… qu'effectivement elle a du mal à suivre une histoire, à raconter une histoire dans l'ordre et tout ça mais euh… Elle trouve que c'est normal à son âge. » Bon bah j'avais dit « Bon bah très bien euh… dans ce cas-là si jamais vous voyez dans quelques mois que ça s'est pas… amélioré vous revenez me voir euh… » On avait arrêté euh, comme ça. »* Cette situation montre assez clairement comment un contact avec l'école (même s'il est ici indirect) peut influencer Mme B. dans son travail lorsqu'elle-même a déjà des doutes.
- Dans la deuxième situation racontée par Mme B., c'est au contraire la prise en compte d'un questionnement de l'enseignant qui fixe les objectifs de la relation partenariale . *«j'ai eu un contact avec une instit' aussi pour un enfant, qui avait un… un retard de langage, il était en grande section, et euh… et la maman me disait « oui euh… la maîtresse est… est très euh… est très paniquée parce que… elle trouve qu'il comprend rien euh… i… il est dans la lune euh, il répond à côté tout le temps euh... Enfin il comprend rien du tout euh ». Donc euh, moi j'étais justement en train de faire un bilan d'évolution donc déjà ça me paraissait bizarre ce qu'elle disait mais je… je me disais peut-être qu'elle a mal compris ou je sais pas. Donc j'ai fait un bilan d'évolution, j'ai insisté sur la compréhension et puis j'ai appelé la maîtresse après euh pour lui dire euh… bah pour lui dire enfin*

ce que j'en pensais quoi. « Pour moi, c'est pas des problèmes de compréhension, c'est autre chose ». Et du coup on a bien pu discuter euh toutes les deux. C'était vraiment très intéressant comme échange parce qu'au final euh c'est pas vraiment ce qu'elle avait voulu dire euh… Elle avait pas voulu dire qu'il avait des problèmes de compréhension mais euh il était dans la lune euh, il écoutait pas vraiment, enfin voilà, il y avait des… plus des petits troubles d'ordre attentionnel ou euh… voilà, d'immaturité tout simplement qui, qui faisaient qu'il… n'avait pas envie de suivre euh donc on a pu recadrer euh grâce à cet échange-là euh, toutes les deux euh… donc c'était intéressant. ». Dans cette situation, l'objectif était plutôt de lever des doutes émanant du côté scolaire, ce qui justifie que Mme B. ait plutôt voulu transmettre son avis qu'en prendre un.

Ainsi, les objectifs de Mme B. vis-à-vis de la relation partenariale sont variables. S'ils évoluent en fonction de la situation, il semble également que les attentes des parents puissent avoir une influence. Relevons ces citations :

- *« elle* [la maman d'une enfant sourde, ndr]*comptait sur moi la maman pour que je dise à la maîtresse euh…euh bah d'arrêter de le mettre au fond de la classe, euh de… de bien lui parler en face euh… voilà. Elle comptait euh elle comptait sur moi pour euh… pour ce genre de choses. »*
- *«[elle comptait sur moi], c'est pour montrer je pense euh… « Voilà… on… mon… mon enfant a des difficultés, mais on s'en occupe vous voyez euh, il y a une personne qui est là pour en témoigner, voilà on fait des choses » euh… Je pense que… je pense qu'il y a de ça aussi hein… »*
- *« ils* [les parents d'une petite fille qui a un handicap, ndr]*attendent de moi que je dise euh « mais non elle peut tout à fait passer en classe supérieure il y a pas de souci » euh… Et ça euh… bon. Je leur donne pas euh… ce, ce, voilà je dis pas ça, c'est pas à moi de le dire. Mais bon la fois d'après ils ont quand même envie que… que je revienne euh… à la réunion enfin… oui, c'est pour euh, c'est pour parler euh… pour expliquer à l'école les difficultés de, de leur enfant euh… et voilà. Et que, que, qu'on s'en occupe et qu'à l'école ça doit se passer euh… mieux. »*
- *« [ils ont quand même envie que… que je revienne euh… à la réunion] Pour dire peut-être aux, aux enseignants euh… « Mon enfant est pris en charge euh il… c'est pas la peine de le laisser de côté en se disant « il y arrivera pas » euh… voilà ». Enfin, il faut essayer de trouver des adaptations… »*

- *« il* [le papa d'un enfant dyspraxique, ndr]*m'avait demandé d'expliquer euh... de faire une lettre aux enseignants pour expliquer ce qu'avait son fils euh… je l'ai fait. Il m'avait demandé euh de… de mettre des… les adaptations à faire en cours euh… je l'ai fait. »*

Globalement, il ressort de ces 5 citations que Mme B. est beaucoup orientée par les attentes parentales lorsqu'elle entre en contact avec les enseignants. Il est intéressant de relever qu'elle ne se plie pas toujours à ces attentes (« *Je leur donne pas euh… ce, ce, voilà je dis pas ça, c'est pas à moi de le dire. »).* Ces dernières l'influencent donc, mais ne déterminent pas tout. Relevons toutefois que se positionner en dehors du désir parental comporte des risques, comme on le lit dans ce témoignage : « *« je m'étais fait rembarrer hein heu, par euh… la prof d'anglais, et même par la maman qui avait trouvé que… qu'en parlant des adaptations euh… nécessaires, j'avais poussé son fils vers la sortie et… et euh… et donc j'avais incité euh le médecin référent et l'instit' enfin l'enseignant référent à… à dire euh « L*** n'a rien à faire dans ce collège ». ».*

Si les objectifs de la relation partenariale varient, pour Mme B., en fonction des situations et des désirs parentaux, il semble qu'il y ait toutefois un invariant : la coordination. Cette dernière n'est pas présentée de façon explicite comme un objectif de la relation partenariale, mais elle semble y être étroitement liée. C'est ce qu'on lit dans ces propos :

- *« E : Et euh… qu'est-ce qui fait que vous décidez de… vous mettre en contact ou pas ?*
- *Mme B : Bah le type de difficulté, euh… et le, le fait que l'enfant ait besoin de… d'un projet coordonné avec tout le monde et en général c'est lié euh, c'est lié au handicap euh, aussi bien un enfant qui a un simple euh, un simple retard de…de parole, je vois pas trop l'intérêt euh… d'aller appeler l'enseignant pour lui dire « cet enfant-là euh… ne dit pas euh… il fait des apocopes euh… » « Oui bah c'est bon, j'entends, merci ! »… je vois pas trop l'intérêt euh… Oui, c'est surtout euh, quand un enfant euh, est suivi euh, voilà, est suivi par plusieurs professionnels euh, est suivi, a un dossier je dirais, auprès du médecin référent, euh, du médecin scolaire euh…. Voilà, c'est surtout dans ce contexte euh… »*

Pour conclure, on peut dire que 4 axes majeurs guident Mme B. dans la relation partenariale :
- La recherche d'utilité et d'efficacité pour sa propre prise en charge et pour l'adaptation du milieu scolaire à l'enfant,
- l'ouverture à un travail potentiel : Mme B. signale sa présence et les difficultés de l'enfant aux enseignants dans l'idée que cela peut leur permettre d'amorcer une réflexion nouvelle vis-à-vis de leur élève. Cette réflexion peut être ensuite porteuse d'une éventuelle relation partenariale aux objectifs plus définis.
- l'adaptation à la situation et aux désirs parentaux,
- la coordination.

c. La formalisation du partenariat selon l'orthophoniste libérale

Lorsqu'on analyse le discours de Mme B. sous l'angle de la formalisation, quatre aspects ressortent de façon majoritaire :

- Le premier évoque la flexibilité de la relation partenariale, qui n'est pas la même en fonction des situations.
- Le second concerne les équipes de suivi de scolarisation.
- Le troisième tourne plutôt autour des contacts hors réunion, en faisant intervenir la position parentale et le secret professionnel.
- Pour finir, Mme B. touche brièvement à la question du temps, qui n'apparaît vraiment pas primordiale dans la formalisation de la relation partenariale.

Tout d'abord, on retrouve dans le discours de Mme B. une idée de flexibilité du partenariat. En effet, celui-ci n'est pas sollicité de la même façon dans toutes les situations. Ainsi, Mme B. nous dit : *« J'appelle pas systématiquement pour dire euh « Je vois tel enfant de votre classe » »*. Cette remarque appelle naturellement la question de ce qui la décide à appeler ou non. Voici sa réponse : *« Bah le type de difficulté, euh… et le, le fait que l'enfant ait besoin de… d'un projet coordonné avec tout le monde et en général c'est lié euh, c'est lié au handicap euh, aussi bien un enfant qui a un simple euh, un simple retard de…de parole, je vois pas trop l'intérêt euh… d'aller appeler l'enseignant (…) Oui, c'est surtout euh, quand un enfant euh, est suivi euh, voilà, est suivi par plusieurs professionnels euh, est suivi, a un dossier je dirais, auprès du médecin référent, euh, du médecin scolaire euh…. Voilà, c'est surtout dans ce contexte euh… »*. Il est

intéressant de voir que, partant « du type de difficulté », Mme B. restreint rapidement à la notion de handicap. Cette dernière implique, à son sens, un besoin de coordination du fait de la pluralité des professionnels qui suivent l'enfant. Ce serait finalement ce besoin de coordination qui inciterait au partenariat, plus que vraiment la difficulté de l'enfant en elle-même.

Mme B. nous dit par ailleurs : *« j'appelle pas tous les enseignants de tous les enfants. Et la plupart du temps les contacts que j'ai avec eux ils sont initiés par une équipe éducative euh auquel j'a/ à laquelle j'assiste. »*. Les « équipes éducatives » (désormais équipes de suivi de scolarisation) n'existent que pour les enfants présentant un handicap reconnu par la MDPH. Cela confirme donc l'idée que le partenariat est soutenu par cette reconnaissance de handicap, qui suscite au moins la mise en contact des différents professionnels. D'ailleurs, pour cette orthophoniste, cette réunion constitue parfois l'unique contact avec les enseignants, comme elle nous le dit pour le cas de L*** : *« moi je les ai vus qu'une seule fois les enseignants. C'était lors d'une euh…d'une équipe éducative »*. Il semble cependant qu'au collège, elle ne permette pas de rencontrer tous les professeurs : *« les autres professeurs euh ne s'étaient pas déplacés ou ne pouvaient pas, j'en sais rien. Donc la prof d'anglais euh… a représenté un peu tout le monde »*. Notons à ce sujet que Mme B. voit une différence dans la relation partenariale selon qu'elle doit s'établir avec des enseignants de collège ou de primaire : *« Bah d'habitude, déjà moi des enfants de collège je… j'en n'ai pas beaucoup. Euh… et… si j'en ai euh… j'ai pas trop de contacts avec les professeurs non plus. Et euh… les contacts que j'ai c'est avec les instituteurs et institutrices. »*.

Mme B. nous rappelle au sujet de cette réunion que de nombreux acteurs y participent, sans vraiment aborder ce qu'implique cette pluralité : *« Il y avait… la prof principale qui était prof d'anglais. Il y avait… la conseillère d'orientation je crois ou… enfin je sais plus exactement euh qui c'était. Euh… et ensuite il y avait le médecin scolaire, euh… le médecin euh… je sais pas, peut-être… peut-être le médecin de/ enfin je sais plus qui c'était comme médecin, mais enfin un référent. Et euh…sa maman, euh… sa kiné, et moi. »*

A aucun moment Mme B. n'évoque, dans cet entretien, de rencontre individuelle entre elle et les enseignants. Elle établit parfois des contacts n'impliquant qu'eux deux, mais de façon indirecte. Mme B cite alors deux canaux principaux :

- le téléphone : *« c'est des contacts par téléphone essentiellement ou alors lors des réunions euh... auxquelles j'assiste. »*,
- et les courriers : *« j'ai fait passer mes informations par courrier. »*

Mme B. précise bien par ailleurs qu'elle n'établit jamais ce type de contact sans l'accord des parents : *« de toute façon ils [les parents, ndr] sont systématiquement au courant. Alors après est-ce que je… euh,*

*oui, oui oui je leur demande euh : « Est-ce que vous acceptez que j'appelle l'enseignant ? » oui je dois le… je dois demander ça comme ça. »*Cela fait une différence fondamentale par rapport à l'orthophoniste du SESSAD, et nous amène à souligner la place très importante que Mme B. accorde aux parents dans cette relation.

Tout d'abord, ils semblent influencer la participation de cette orthophoniste aux réunions, puisqu'elle nous dit : *« Les parents euh … sont demandeurs uniquement quand il y a des réunions. Ils me disent euh « il y a une réunion tel jour, est-ce que vous… vous serez là ? » Donc euh… la plupart du temps j'y vais, enfin de toute façon dès que le parent me dit euh qu'il y a une réunion j'y vais. »*.

Ensuite, la majorité des contacts avec les enseignants que Mme B. rapporte passent par l'intermédiaire des parents. Citons pour en témoigner ces quelques citations :

- *« quand je peux rappeler euh… ou même quand je demande aux parents, si je rappelle pas directement l'école euh…, si je demande aux parents « alors qu'en dit la maîtresse ? » euh « Oh bah il a fait des progrès » ou « c'est encore difficile » voilà j'ai des retours euh peut-être pas… toujours directs, mais euh… les parents me racontent, oui. »*

- *« la maman me disait « oui euh… la maîtresse est… est très euh… est très paniquée parce que… elle trouve qu'il comprend rien »*

- *« le papa était par contre très investi euh… dans la relation avec les enseignants. Et du coup euh… ça passait par lui. Je, j'ai, pareil. J'ai eu aucun contact euh avec les enseignants, mais tout est passé par le papa en fait. Enfin il y avait ce trio-là. Et euh… et en fait euh... j'ai fait passer mes informations par courrier. »*

- *« Donc là aussi c'était intéressant, mais c'est par (…) ça c'est fait par l'intermédiaire de la maman. »*

On lit une éventuelle explication à cette implication parentale dans ces propos : *« c'est particulier la relation avec les enseignants parce que euh… parce qu'il y a toujours le secret professionnel euh… euh… qu'on peut pas euh… voilà. Et du coup, qu'est-ce que qu'on peut dire aux enseignants, qu'est-ce qu'on peut pas dire, y'a les parents euh… qui sont euh… qui sont <u>au milieu</u> et qui savent très bien euh que nous on peut…on doit pas dévoiler des choses et… et voilà. Du coup, comment prendre contact avec un enseignant, sans lui dire euh… des choses euh… médicales, hein, euh… c'est bizarre. Donc du coup moi je préfère euh… quand c'est, quand il y a pas trop de problèmes moi <u>je préfère euh passer par euh... par le parent.</u> Et après le parent dit ce qu'il veut. »* Pour Mme B., le secret professionnel prend donc une place capitale dans la formalisation de la relation partenariale. En effet, il ne limite pas seulement le contenu des échanges, mais aussi le cadre de ces échanges, en l'incitant à faire intervenir les parents.

Notons que le passage par les parents comme intermédiaires peut induire un certain flou dans les échanges. C'est ce dont témoigne cette réflexion : *« ça me paraissait bizarre ce qu'elle disait* [la maman, qui rapportait les paroles de la maîtresse, ndr] *mais je… je me disais peut-être qu'elle a mal compris* [la maman, ndr] *ou je sais pas. »*

Si Mme B. montre que les contacts qu'elle entretient avec les enseignants sont globalement indirects, elle témoigne aussi du fait que des contacts directs faciliteraient peut-être la relation partenariale. C'est en tout cas dans ce sens que l'on peut interpréter ces propos : *« en SESSAD peut-être qu'on aurait un… un, un rôle un peu… clair pour les enseignants puisqu'il y a des interventions à… à l'école, au collège. Euh… donc euh… donc je pense que la relation avec les enseignants serait plus claire et plus… facile. »*. Il peut sembler paradoxal, puisque c'est l'orthophoniste qui se déplace sur le lieu de l'enseignement, que ce soit l'enseignant qui se fasse une idée plus claire du rôle de l'orthophoniste. On peut donc penser que ce n'est pas le fait de se déplacer sur le lieu d'enseignement en lui-même qui facilite la relation, mais bien l'occasion qu'il crée de se rencontrer directement.

Pour finir cette analyse de l'entretien portant sur la formalisation, attardons-nous un peu sur la question du temps. Curieusement, elle n'est que peu abordée par cette orthophoniste libérale, qui l'évoque à deux reprises seulement, et sans vraiment le nommer :

- *« je déplore un peu euh… justement cette euh… qu'il y ait pas assez de relation entre les enseignants et les orthophonistes. Alors après euh… voilà. Je comprends que… dans une classe il y ait beaucoup d'élèves euh, je comprends que... dans un cabinet d'orthophonie il y a… y'a beaucoup de, de patients et que c'est pas toujours évident euh voilà de… de faire les choses. »*

- *« … je trouve pas ça très évident non plus parce qu'il y en a qui… qui vous font comprendre que… qu'ils ont trente autres élèves à gérer dans la classe et que… ils peuvent pas avoir de contacts avec trente orthophonistes. »*

Nous sommes revenus sur cette question une fois le dictaphone éteint. Elle a pu dire alors que sa patientèle étant composée essentiellement d'adultes, elle n'était finalement pas énormément sollicitée pour un travail partenarial avec les enseignants. Cela explique peut-être en partie que, pour elle, la question du temps ne soit aussi importante que pour d'autres. Mais il semble vraiment que, pour Mme B., ce ne soit pas du tout un obstacle majeur à la mise en place du partenariat. La difficulté est probablement ailleurs, même si elle n'est pas clairement exprimée.

Pour conclure, on peut dire que les seuls contacts directs entre les enseignants et Mme B. ont lieu lors des équipes de suivi de scolarisation, qui constituent un cadre d'échange très formalisé : temps défini, lieu défini, présence recommandée officiellement de certains acteurs, dont les parents. Le critère essentiel de formalisation des autres contacts semble être l'accord, voire la participation parentale. Mme B. associe cela au secret professionnel. On peut donc penser que c'est surtout cet élément légal qui vient définir le cadre dans lequel Mme B. situe les échanges avec les enseignants.

d. L'équité dans le partenariat, selon l'orthophoniste libérale

Concernant l'équité de la relation partenariale, le discours de Mme B. met plusieurs choses en avant. Tout d'abord, il semble que ce soit l'orthophoniste qui ait la main sur cette relation. C'est elle, en effet, qui initie l'échange. On constate cependant qu'une fois le contact établi, l'équité des rapports peut se rétablir. Ce serait l'ouverture de chacun des professionnels au discours et au questionnement de l'autre qui permettrait ce rétablissement. Nous verrons pour finir que Mme B. souhaite plus d'équité.

Penchons-nous tout d'abord sur l'initiative de la prise de contact, qui semble clairement appartenir à Mme B. Ainsi, elle nous dit :

- *« c'est toujours moi qui, qui, qui prend contact hein euh… j'ai jamais eu euh… un instit' euh qui m'a contactée moi pour savoir euh… ça s'est jamais produit. Donc euh… c'est toujours euh… je sais pas comment ça se passe avec les autres orthophonistes mais euh… voilà. A priori c'est toujours dans ce sens-là que ça marche. »*
- *« j'ai jamais eu d'appel direct de l'instit. »*
- *« les instits euh… si je demande me disent euh… comment ça évolue enfin, comment… elles trouvent que ça évolue quoi. »*

Une fois le contact établi, il apparaît cependant que l'équité de l'échange soit variable. Mme B. nous parle en effet de situations très différentes.

Relevons tout d'abord cette citation : *«moi je sais ce que je fais et puis… et puis voilà après l'instit' euh… de son côté euh… elle coopère ou pas hein. Euh moi c'est surtout pour savoir euh… enfin, comment*

ça se passe à l'école». Ici, Mme B. apparaît plutôt fermée à l'échange. Elle se met en contact avec l'enseignant pour obtenir les renseignements qui l'intéressent, mais ne semble pas chercher la discussion, le débat. Elle ne donne pas l'impression de pouvoir se laisser « influencer » par des apports de l'enseignant, puisqu'elle nous dit *« moi je sais ce que je fais »*. Elle ne montre pas non plus l'envie d'entrer dans un « dialogue argumentatif » pour tenter de convaincre l'enseignant de l'utilité de certaines adaptations, par exemple. C'est ce qu'elle exprime par *« l'instit' (…) elle coopère ou pas »*.

Plus tard dans son discours, Mme B. nous rapportera pourtant deux situations très différentes de cette première position :

- *« Et du coup on a bien pu discuter euh toutes les deux. C'était vraiment très intéressant comme échange (…) on a pu recadrer euh grâce à cet échange-là euh, toutes les deux euh… donc c'était intéressant. »*

- *« c'était aussi intéressant comme échange parce que là euh bon, j'avais un doute. (…) l'avis de la maîtresse, là, m'a… voilà, m'a incitée à… me dire « bon, bah on verra plus tard euh… le bégaiement est parti euh… le reste on verra plus tard. »*

Dans ces deux citations, c'est vraiment l'idée d'un échange bilatéral qui transparaît. Il y a des apports de chacun des partenaires, qui peuvent influencer la position professionnelle de l'autre. L'équité du rapport semble donc établie. Notons que chacun de ces deux échanges a été suscité au départ par un questionnement, un doute émanant soit de l'enseignante, soit de l'orthophoniste.

Qu'est-ce qui peut faire « basculer » le contact du champ de l'inégalité à quelque chose de plus équitable ? Dans la situation de L***, Mme B. parle beaucoup de la position très fermée de l'enseignante d'anglais : *« j'ai pas senti la prof d'anglais euh très … coopérative, quoi. »* ; *« je lui ai fait part de mes observations et de, des adaptations à mettre en place elle m'a clairement dit que… c'était pas possible. »*. Ce type de position de la part du partenaire peut être à l'origine de l'inégalité des rapports.

Relevons cependant ce dernier vocable : *« C'a pas été un… un non catégorique je crois. Euh… mais euh… Mais on savait tous que ça serait pas fait »*. Cette citation pose question, dans le sens où l'on ne sait plus si l'enseignante d'anglais s'est vraiment montrée si fermée au dialogue, ou si c'est la position à laquelle s'attendait l'orthophoniste. Dans le deuxième cas, peut-être Mme B. a-t-elle pris d'office une position un peu « péremptoire », provoquant un recul défensif de l'enseignante ?

Ainsi, pour qu'un échange ait lieu de façon équitable, il faut que chacun puisse s'ouvrir à l'autre. Cette position d'ouverture semble facilitée par l'apparition d'un doute dans son travail avec l'enfant. Si l'un des professionnels montre qu'il sera inflexible, ou si l'autre le pense, il ne peut s'établir de véritable échange.

Pour finir, relevons cette citation : *« 'faudrait plus de contacts. Aussi bien d'un côté que de l'autre. On fait pas suf/ enfin… moi je parle pour moi, je pense que je suis pas la seule mais… On fait pas suffisamment euh… les démarches pour euh... ben prendre contact avec euh… l'enseignant ou euh… dans l'autre sens, pour prendre contact avec l'orthophoniste. Euh… La situation idéale, oui, ce serait un échange euh… où l'un dirait euh « en classe euh… il a des difficultés sur ça euh…qu'est-ce que vous faites, vous, pour travailler ça euh… qu'est-ce que moi je peux faire ? » euh… voilà. Et euh, dans l'autre sens ce serait euh… « Je travaille euh tel domaine euh… euh… est-ce que vous trouvez que… ça l'aide en classe ou pas euh… » Voilà. Un échange comme ça euh… dans les deux sens. »*. On constate clairement ici que Mme B. souhaite une relation partenariale plus équitable, tant en ce qui concerne la prise de contact que dans la suite du dialogue.

e. La question de l'identité professionnelle dans la relation partenariale, vue par l'orthophoniste libérale

Deux questions principales sont évoquées par Mme B. au sujet de l'identité professionnelle. La première concerne sa propre position face aux enseignants, souvent orientée par ce qu'en attendent les parents. La seconde s'oriente davantage autour de la confusion entre les rôles professionnels de l'orthophoniste et de l'enseignant.

Mme B. semble prise, face aux enseignants, dans un rôle qui lui est attribué par les parents. Relevons pour en témoigner cette citation : *« oui je pense qu'ils* [les parents, ndr] *ont euh… besoin euh… de ma présence*[aux réunions, ndr] *(…) c'est pour montrer je pense euh… « Voilà… on… mon… mon enfant a des difficultés, mais on s'en occupe vous voyez euh, il y a une personne qui est là pour en témoigner, voilà on fait des choses » »*. On voit ici que, pour Mme B., les parents sont dans l'attente d'une présence, qui serait signifiante en elle-même. Il semble que l'orthophoniste soit attendue comme un soutien au discours parental, même si c'est de façon passive.

Mme B. reprend cette idée de position de soutien en disant, plus loin : « *(…) Pour dire peut-être aux, aux enseignants euh… « Mon enfant est pris en charge euh il… c'est pas la peine de le laisser de côté en se disant « il y arrivera pas » euh… voilà ». Enfin, il faut essayer de trouver des adaptations…» »*. On commence toutefois à sentir qu'une position plus active est attendue. Il faut « dire », et aborder la question des adaptations.

Cela revient plus clairement dans cette nouvelle citation : *« elle comptait sur moi la maman pour que je dise à la maîtresse euh…euh bah d'arrêter de le mettre au fond de la classe, euh de… de bien lui parler en face euh… voilà. Elle comptait euh elle comptait sur moi pour euh… pour ce genre de choses. (…) Puisque elle-même, quand elle en parlait ça… ça fonctionnait pas visiblement. »*

On peut mettre cette dernière citation en face d'une autre, prononcée plus tard dans l'entretien : *« c'est pas à moi de lui dire* [à l'enseignante, ndr] *« 'faut faire comme ci, comme ça avec l'enfant » »*. On voit, dans la confrontation de ces deux phrases, que l'attente parentale ne cadre pas avec la place que se donne, spontanément, Mme B.

Une telle situation se retrouve également dans ce témoignage : *« Et ils attendent de moi que je dise euh « mais non elle peut tout à fait passer en classe supérieure il y a pas de souci » euh… Et ça euh… bon. Je leur donne pas euh… ce, ce, voilà je dis pas ça, c'est pas à moi de le dire. »*

Ces attentes parentales posent la question de l'identité professionnelle de l'orthophoniste, dans le sens où elles l'obligent à requestionner sa position, ou tout au moins à la réaffirmer, comme en témoignent les deux occurrences de *« c'est pas à moi de… »*. On pourrait comprendre ici que, dans la relation partenariale entre cette orthophoniste et les enseignants, c'est l'implication parentale qui vient déstabiliser l'identité professionnelle, plus que le contact avec l'enseignant lui-même.

Dans un deuxième temps de l'entretien, Mme B. aborde la question de l'identité professionnelle sous un autre angle : celui de la représentation que se fait chacun du rôle de l'autre. Elle dit, par exemple : *« Comment elles* [les enseignantes, ndr] *considèrent euh l'orthophonie, sachant qu'il y en a qui, qui, qui disent euh « c'est bon il peut arrêter euh, il a plus besoin d'orthophonie » ou euh… ou « là il a besoin » euh… Enfin voilà. Elles se posent un peu en … en… distributeurs de… des séances d'orthophonie ou… et du coup les parents euh… les parents euh… écoutent quoi. »*.

Cette question l'amène à penser que, pour que la relation avec les enseignants soit plus simple, il faudrait *« Bah que chacun euh… connaisse bien euh… la définition du rôle euh… de l'autre quoi. Et que les orthophonistes euh sont pas euh… sont pas là pour donner des cours. Et que… et qu'elles n'attendent pas de l'enseignant euh… d'avoir un rôle de rééducateur. Et que chacun euh… soit bien à sa place et que chacun connaisse bien la place de l'autre. Voilà, « moi je suis là pour enseigner », « moi je suis là pour*

rééduquer euh, je prends pas la place de l'enseignant » et l'enseignant prend pas la place de l'orthophoniste voilà. Et… et souvent c'est… dans l/ l'esprit des parents c'est pas toujours clair hein. Parce que… souvent ils parlent de cours d'orthophonie euh… Donc voilà. C'est pas… c'est pas une relation très claire. »

Nous pouvons noter que chacune de ces deux citations s'élargit sur la position des parents vis-à-vis de ces identités professionnelles. Cela l'amène à s'exprimer sur la façon dont elle essaye de clarifier son rôle auprès des parents : *« Je dis que c'est pas… voilà quoi. Je, je n'enseigne rien. Et que… que je suis pas là pour euh… ça, et que l'enseignant le fera, et que si ç'a pas été/ Si par exemple un enfant n'a pas… correctement appris quelque chose c'est pas moi qui vais lui apprendre, mais moi je vais travailler sur pourquoi est-ce qu'il n'a pas réussi euh… voilà. Donc j'essaye d'expliquer ça aux parents »*.Elle n'évoquera pas, en revanche, d'action de ce type après des enseignants.

Pour conclure sur cette question des identités professionnelles, on peut donc dire que, pour Mme B., elle est étroitement liée à l'implication parentale. Ainsi, Mme B. doit avoir une idée assez claire de son identité professionnelle pour se positionner face aux attentes des parents. De même, il lui semble important que son rôle et celui des enseignants soient bien distingués. Mais il apparaît que ce qui compte surtout à ses yeux, c'est que les parents soient bien conscients de cette distinction. On peut supposer que cela permettrait en effet une meilleure adéquation entre les attentes parentales et l'idée qu'elle-même se fait de son rôle. Elle pourrait alors l'assumer en tant que tel, et non relativement à la position parentale. Peut-être cela débarrasserait-il la relation partenariale d'une idée de « parti-pris » en faveur ou à l'encontre des familles ?

f. Cloisonnement et décloisonnement selon l'orthophoniste libérale

Quatre points majeurs sont abordés par Mme B. en ce qui concerne le cloisonnement et le décloisonnement. Le premier concerne le rôle des parents, le second la difficulté du premier contact, le troisième concerne le cloisonnement « professionnel », et le dernier soulève une difficulté liée à toute situation de communication : celle de l'interprétation des propos.

Commençons par la position parentale, qui, pour Mme B., prend une place importante dans le cloisonnement ou le décloisonnement. En effet, elle nous dit, concernant le cas de L*** : *« c'est très particulier en fait parce que depuis… (…) Depuis toujours euh… sa maman euh… voilà, a décrié euh…*

L'année d'avant elle décriait le… l'instituteur euh…, là, cette année-là elle décriait tous les professeurs. Donc euh… donc voilà. Elle avait vraiment pas un avis positif sur eux et euh… et incitait vraiment pas à… au contact en fait. Donc euh… de contacts, il n'y en a pas eus. ». Ainsi, l'idée que se faisait cette maman des enseignants de L*** a constitué un premier obstacle à la relation partenariale, en lui-même, mais aussi parce qu'il a influencé l'idée que s'en est faite l'orthophoniste : *« vu que j'ai pas eu beaucoup de contacts avec eux euh… je me suis fait beaucoup influencer par… par les dires de la maman. Donc euh… je suis très consciente que peut-être que mon jugement n'est… pas bon. »*.

La position des parents peut également participer au cloisonnement ou au décloisonnement, dans le sens où Mme B. la considère comme un souhait à respecter : *« j'avais pas l'impression qu'il* [le père d'un patient, ndr] *avait vraiment envie que moi j'aille euh… prendre contact avec les enseignants euh… un peu comme euh, comme la maman de L*** qui est très euh… voilà, retient euh… qui a envie de gérer quoi. Qui a vraiment envie de gérer euh… tout ça. »*. Il faudrait donc, pour favoriser le décloisonnement, susciter chez les parents un souhait de voir l'enseignant et l'orthophoniste entrer en contact. C'est ce que nous dit Mme B. dans cette phrase : *« Alors peut-être que eux-mêmes euh… que… les parents ne connaissent pas… ne savent pas que… ce lien-là est important et du coup euh… du coup voilà, ça… ils le font pas. Donc peut-être que… qu'il faudrait insister davantage euh… sur ça. En expliquant aux parents que… qu'on peut aussi travailler en partenariat avec les enseignants. »*.

Un autre obstacle à dépasser est signalé par Mme B. dans cette citation : *« Moi j'ai, j'ai, j'ai beaucoup de mal à… à faire ce lien là parce que euh… j'ai toujours l'impression euh… de tomber euh… voilà, là où on m'attend pas et de… de tomber comme un cheveu sur la soupe euh… d'appeler l'instit' euh qui euh… a pas forcément envie que je l'appelle ou… enfin voilà. »*. On voit ici que la première prise de contact est difficile et coûteuse, ce qui est confirmé dans cette phrase : *« j'ai vraiment l'impression que ça… que je dois, moi, toute seule, aller euh… vers les autres. »*.

Deux dimensions peuvent peut-être expliquer cette difficulté :

- La première serait de l'ordre de la formalisation : il est difficile d'appeler quelqu'un qui ne s'y attend pas. Peut-être que planifier ce premier contact pourrait aider. C'est ce que l'on comprend ici : *« la plupart du temps les contacts que j'ai avec eux ils sont initiés par une équipe éducative euh auquel j'a/ à laquelle j'assiste. C'est comme ça qu'on prend contact la première fois »*. L'existence d'un temps formalisé favorise donc le décloisonnement dans le sens où il fournit l'occasion du premier contact.
- La deuxième dimension qui pourrait expliquer cette difficulté du premier contact serait d'un ordre plus « humain » : l'idée de *« devoir aller vers les autres »* et d'être *« toute seule »* dans

cette démarche exprime une sorte de crainte. Mme B. éprouve peut-être une sensation de « mise en danger » d'elle-même lorsqu'elle « se déplace » vers le terrain de l'autre. Elle aimerait donc être soutenue dans cette démarche, ou que ce soit l'autre qui vienne à elle.

Voyons maintenant ce que nous dit Mme B. en ce qui concerne le cloisonnement professionnel. Elle suggère que les enseignants n'ont pas assez de connaissances, en ce qui concerne le métier d'orthophoniste, mais aussi dans le domaine médical. Elle nous dit par exemple : *« à mon avis il était considéré comme ça dans ce… dans ce collège. Un élève euh tout-à-fait [normal], parce que l'équipe connaissait pas euh le… le handicap de, de L*** hein heu. », « Les enseignants étaient… étaient peut-être pas euh… avertis ».*

Elle considère pourtant que ces connaissances sont importantes pour l'inclusion des élèves en situation de handicap, puisqu'elle dit que ça se passe bien en milieu spécialisé *« parce que du coup les enseignants ils sont, ils sont au… au fait des… des difficultés des… de leurs élèves ».*

Mme B. montre qu'il lui est arrivé d'établir des contacts avec les enseignants dans ce but explicatif, que l'on peut considérer comme un but de décloisonnement des connaissances. Elle évoque notamment cette situation : *« Euh il* [le papa d'un patient dyspraxique, ndr] *m'avait demandé d'expliquer euh... de faire une lettre aux enseignants pour expliquer ce qu'avait son fils euh… je l'ai fait. ».* Dans son discours, elle n'envisage cependant ce type d'échange que par courrier. Et elle dira : *« Je sais pas si j'avais pas fait un courrier d'ailleurs, pour leur expliquer… Faudrait que je regarde si j'ai pas fait ça ? Pour expliquer un petit peu ce qu'il avait* [L***, ndr]. *C'est possible. Mais euh hm ça… si je l'ai fait ç'a pas eu trop… de conséquences. ».* Peut-on supposer suite à cette réflexion que le courrier n'est pas un très bon outil de décloisonnement en ce qui concerne les connaissances ?

Qu'en est-il des propres connaissances de Mme B. concernant le domaine scolaire ? A notre demande, elle évoquera sa formation initiale en ces termes : *« [dans notre formation initiale, on a eu des éléments] sur les programmes euh… de la maternelle euh… jusqu'en… primaire. Euh… c'était un enseignant euh… référant qui… qui nous avait fait cours. ».* Si elle dit que cela peut l'aider de temps en temps dans sa pratique, elle ne fait cependant pas de lien entre cette « base de décloisonnement » et la relation partenariale : *« c'était très théorique donc euh… donc euh… j'y retourne pas souvent mais euh… oui, enfin je, je, ça m'arrive de rouvrir mes cours et euh... et de voir euh… où en est l'enfant euh… voilà. ».* Elle ne semble donc pas faire appel à ces connaissances lorsqu'elle entre en contact avec un enseignant. Mais elle ne semble pas non plus faire appel à la relation partenariale pour obtenir des renseignements sur le scolaire. Ainsi, elle dit : *« Je savais où il [L***, ndr] en était dans son programme aussi euh… mais… voilà. Toujours en… parce que je discutais avec la maman, parce que je lui demandais, parce qu'elle me racontait. Euh… Après c'est le, c'est… c'est la seule occasion que j'ai de, de savoir un petit peu euh…*

comment ça se passe euh… en cours. ». Il n'apparaît donc pas vraiment de lien, dans le discours de Mme B., entre relation partenariale et décloisonnement professionnel, ou en tous cas pas dans le sens enseignement → orthophonie.

Le dernier facteur de cloisonnement évoqué par Mme B. est en fait inhérent à toute situation de communication. Elle nous dit en effet de la prof d'anglais de L*** qu'elle *« a un peu déformé [ses] propos euh dans ce qu'elle a… dans ce qu'elle en a compris. »*. Elle reviendra sur ce thème en fin d'entretien en disant : *« Je sais pas du tout si mes propos, mes impressions ont été déformés ou pas euh… »*. En abordant ce thème de la façon dont est interprétée sa parole, Mme B. montre que, pour elle, ce n'est pas parce qu'il y a un échange verbal que les idées ont bien été transmises. Les rencontres et les discussions, si elles participent évidemment au décloisonnement, ne sont donc pas forcément suffisantes.

Finalement, le cloisonnement se retrouve ici encore à deux échelles : individuelle et professionnelle. L'implication parentale peut creuser le cloisonnement individuel si elle implique l'échange de propos négatifs sur l'un ou l'autre des partenaires. Si Mme B. ne le dit pas, on peut tout de même supposer qu'elle peut agir en sens contraire quand les propos tenus sont mélioratifs. Le cloisonnement individuel semble particulièrement important à l'occasion du premier contact, et une formalisation de ce premier temps peut constituer une solution pour contourner cette difficulté. Au niveau professionnel, les pistes de décloisonnement abordées par Mme B. sont la communication par courriers et la formation initiale. Ces pistes ne semblent cependant pas très efficaces. Notons pour finir que la relation partenariale, puisqu'elle est une situation de communication, est forcément sujette à des interprétations parfois erronées des paroles de l'un ou de l'autre, ce qui peut entraîner en soi-même du cloisonnement, soit parce que les idées ne sont pas bien échangées, soit parce qu'un professionnel hésite à s'engager dans cette communication de peur de voir ses paroles être transformées.

2. Portraitdel'enseignantdefrançais exerçant au collège

Rappelons qu'il n'y a pas d'ULIS dans le collège où était scolarisé L*** en 2010-2011.

a. Rapport de cet enseignant de français à la scolarité et à l'inclusion

M. T., dans son entretien, a accordé une grande place à la scolarisation des enfants en situation de handicap. On sent que cette question est difficile à éclaircir pour lui, car deux idées s'affrontent : celle des bénéfices sociaux de l'intégration et celle de l'inadaptation des enseignements. A cela viennent s'ajouter les questions du rapport à la norme, à la moyenne, et du dialogue avec les parents.

Relevons, pour commencer, cette citation significative en ce qui concerne l'idée que M. T. se fait de son rôle vis-à-vis de la scolarisation des élèves en situation de handicap : *« mon rôle pour L*** euh… C'était plus que finalement euh… il se sente bien au collège, que il soit content de venir en cours, que il se sente plutôt dans un climat euh… plutôt assez agréable. Donc euh… mais c'était pas vraiment de le faire travailler. Moi c'est, le travail que j'ai fait l'année dernière avec L*** honnêtement, peut-être que… sans/ il a… appris des choses parce que quand on a travaillé en classe euh… etc. Mais, j'ai pas l'impression de l'avoir vraiment euh… fait travailler. »*

M.T. exprime assez clairement ici sa position vis-à-vis de la scolarité de L*** en milieu ordinaire. Pour lui, l'intérêt se situe dans le champ de la socialisation, et très peu au niveau des apprentissages.

Par ailleurs, M.T. montre dans ses propos que L*** devait, dans ses cours, faire l'effort de se saisir de ce qu'il pouvait (il était alors en situation d'intégration), mais qu'il n'y avait pas d'adaptation du cours visant à réduire la situation de handicap (ce qui aurait rejoint une volonté d'inclusion). Cette pensée est synthétisée dans cette phrase : *« J'espère qu'il a retenu des choses qu'on a dites. Mais j'ai l'impression d'avoir rien fait de… spécial. »*.

Pourtant, M.T. aborde au cours de l'entretien la notion d'adaptations. Il parle notamment du fait d'alléger les devoirs, en ôtant un ou plusieurs exercices, et de la présence de l'AVS.

Dans un premier temps, voyons ce qu'il dit plus précisément de l'aménagement de la longueur des devoirs :

- *« il fallait adapter un petit peu donc euh peut-être euh… Bon si on donne quatre exercices il faut qu'il en fasse trois etc. »*
- *« nous c'est pas facile le tiers-temps parce que … comme ça dure une heure on peut pas euh garder l'élève euh… donc c'est plutôt euh un, un… des exercices en moins quoi. Mais en sachant que… parfois même euh l'élèv/ enfin… ils y arrivent pas pour autant quoi. Et même quand on leur laisse plus de temps euh ils… ils z/ z/ ils en profitent pas. »*
- *« Mais moi c'est vrai que nous on travaille plus sur ce que la moyenne peut faire. Et après on enlève un exercice mais au fond euh… ça reste le même devoir quoi. L'exercice en moins c'est peut-être pour, juste pour, je sais pas, qu'il ait une note un peu meilleure mais... »*
- *« sortir un… exercice euh… les trois premiers exercices sont quand même au même niveau quoi donc euh… ça je… c'était, c'était pas clair. »*

On voit ici que, pour M.T., ce type d'aménagement n'est pas suffisant.

Il reconnaît que, du coup, il essaye d'aménager les devoirs en allant dans le sens d'une simplification : *« donc on peut pas mettre zéro donc là aujourd'hui euh je me suis décarcassé donc je lui ai trouvé des exercices euh…. plus simples etc. euh… dans l'espoir de pouvoir lui mettre une note à peu près correcte. »*.

C'est donc le souci de la note qui mène M.T. à rechercher cette simplification. Et en effet, il dira plus loin : *« J'ai l'impression que petit à petit mon rôle c'est… de faire en sorte que les parents soient pas trop traumatisés et de me débrouiller pour lui filer un exercice où il aura douze. »*.

L'autre adaptation évoquée par M.T., c'est la présence de l'AVS. Il semble qu'elle ne soit pas vraiment positive, comme on peut le lire dans ces propos :

- *« j'avais jamais accès vraiment ce que faisait L*** puisque elle* [l'AVS, ndr] *lui notait les cours très souvent et que quand il y avait une évaluation euh c'est elle qui notait ce que lui disait L***. »*
- *« je voyais pas trop euh… ses vraies difficultés euh… Je voyais euh… celles euh… les difficultés que l'AVS me laissait voir quoi. »*
- *« je pense qu'elle aidait pas mal L*** et que… c'était quand même une sorte d'illusion. »*

Ainsi, selon M.T. l'AVS était « un filtre supplémentaire » entre lui et L***. Il reconnaît pourtant qu' *« elle était sensée ne pas aider euh … L*** euh mais euh… Mais le stimuler quoi. Parce que souvent apparemment euh … il avait du… Quand on… lui pose une question, il fallait le mettre un peu sur la voie*

quoi. Donc euh… qu'il voit un peu dans quel domaine on l'interrogeait et puis une fois que c'était parti euh… c'e/ il pouvait, il pouvait euh… commencer à répondre et à s'y mettre. ».

Par cette phrase, M.T. montre qu'il a compris que le rôle de l'AVS est d'apporter à L*** l'aide spécifique dont il a besoin, et visant à réduire la situation de handicap. Son questionnement sur la pertinence de sa présence est en fait à rattacher à nouveau à un questionnement sur la note. C'est ce qu'on lit dans la suite de sa remarque : *« Mais… mais bon euh… après c'est difficile hein où s'arrête le travail de l'AVS euh quand est-ce qu'elle arrête de poser la question euh… Parce que les, tous les élèves du collège même/ il y en a qui ont cinq euh… de moyenne. Euh… On met quelqu'un à côté d'eux qui les met sur la voie euh… ils ont douze ou treize hein. Parce que c'est ça qui est difficile justement. Donc après euh… c'est, c'est difficile d'estimer ça quoi. »*. On prend alors conscience qu'il est difficile, pour M.T., de concilier égalité de traitement et équité participative : l'AVS donnerait un avantage à l'élève handicapé, au détriment des autres ; mais sans son AVS, L*** ne participe probablement pas équitablement à la scolarité par rapport aux enfants non handicapés.

Que vient signifier ce souci de la note ? Il est associé, dans le discours de M.T., avec le rapport aux parents. Il nous dit en effet *: « souvent euh les relations avec les parents elles se tendent un petit peu parce que… dès que y'a une m… une mauvaise note ou une vraie mauvais note euh ils ont du mal à l'accepter quoi. »*. Ce serait donc du fait de la relation aux parents que M.T. chercherait en quelques sortes à « gonfler » les notes : *« j'ai l'impression que mon rôle c'est de faire en sorte qu'il soit pas mal/ qu'il soit plutôt bien, que les parents soient plutôt rassurés. Et pour ça il faut que je me / que j'essaye de me débrouiller pour que il ait pas euh… quatre euh sur vingt de moyenne. »*.

Mal-à-l'aise avec ce procédé, M.T. va utiliser à trois reprises le terme d'illusion, va dire *« du coup on a… mystifié »*, va parler du manque de clarté, de franchise, d'honnêteté dans les rapports avec les parents. Qu'est-ce qui induit ce sentiment ? On comprend, dans la réflexion suivante, que c'est la valeur relative de la note par rapport à la norme : *« Oui, ils* [les parents, ndr] *perdent la notion, ils se rendent pas compte que ce, derrière ce dix, bah c'est pas dix euh… C'est pas le… le même dix qu'un autre élève. Et du coup euh… Et après ils croient que du coup euh... bah si euh… il a à peu près le… il s'en sort à peu près comme les autres, il s'en sort pas si mal »*. La note induit ce sentiment de mystification parce qu'elle est sensée situer l'enfant par rapport aux autres de sa classe d'âge.

Pour M.T., les adaptations viennent donc fausser cette comparaison à la norme, en masquant ses difficultés. C'est ce que l'on peut comprendre dans cette citation : *« la seule fois où j'ai eu vraiment accès au travail de L*** à 100%, pas fait par euh… pas aidé par les parents à la maison, pas euh… aidé par l'AVS, ça m'a un peu inquiété d'ailleurs c'est… y'avait rien. »*. Inclure un enfant en adaptant l'environnement à son handicap ne permettrait donc pas réellement de situer l'enfant par rapport aux autres.

C'est ce qui se révèle dans cette citation : *« Je veux dire si ç'a avait été clair avec les parents « bon il a onze mais c'est pour l'encourager et puis… mais bon il faut pas non plus croire que il vaut onze euh si vous le laissez comme ça. » ».*

Par ailleurs, M.T. semble pris, dans ce collège ordinaire, par une certaine idée « d'égalité de traitement ». Cette dernière se manifeste dans ces citations :

- *« nous après faut qu'on s'occupe de toute la classe euh… Et ça c'est pas possible ! S'il y en a un qui commence à dessiner… tous ils vont le faire enfin bon… on a ça à gérer quoi. »*
- *« Cette année je crois que j'ai 128 élèves. Et 128 élèves qui… qui ont tous euh…des difficultés euh peut-être moins visibles euh, peut-être moins… Mais… (…) les élèves qui sont très bien… suivis par les parents et qui vont voir des médecins etc. ils se retrouvent avec des tiers-temps avec plein de trucs, des exercices en moins des… Alors que les élèves dont les parents euh… par exemple dont les parents ne s'occupent pas beaucoup, nous on en a… y'en a beaucoup, y'a plein d'élèves qui sont comme ça, bon bah finalement euh ils sont euh… c'est un autre type de handicap mais qui les désavantage autant. »*

Ainsi, M.T. est gêné par les adaptations car il a la sensation qu'elles favorisent les enfants handicapés par rapport aux autres.

Parce qu'il veut préserver ce rapport à la norme et cette égalité de traitement, M.T. ne peut pas vraiment adopter un mode de fonctionnement différent pour l'élève handicapé, ni se pencher de façon plus précise sur ses apprentissages. L'inclusion devient alors l'affaire des classes spécialisées, comme en témoigne cette citation : *« cette année je dois avoir 125 élèves donc même si j'y consacre un peu plus de temps euh j'ai pas le temps d'me pencher mais… j'ai jamais eu l'impression de lui donner un exercice par rapport à ce qu'il savait faire, par rapport aux progrès qu'il pouvait faire, un truc très euh… pointu. Enfin je pense que c'est peut-être plus pour les classes euh… je sais pas… ULIS ou les classes euh spécialisées où l'enseignant il a le temps de… de voir ce qu'il peut vraiment demander à l'élève. Mais moi c'est vrai que nous on travaille plus sur ce que la moyenne peut faire. ».* Notons pour finir que M.T. semble se faire une idée des classes spécialisées qui rejoint plus le domaine de la ségrégation que le domaine de l'inclusion, comme en témoignent ces propos : *« si, malgré tout je pense qu'il peut faire des progrès euh plus efficaces cette année euh… Même si finalement euh, j'en sais toujours rien ! Parce que peut-être qu'en classe ULIS euh on lui fait faire des exercices à trous bien prévus mais qu'il entend pas parler d'autres chose parce qu'il est moins stimulé par d'autres élèves. »*

Pour conclure, on peut donc dire que M.T. envisage la scolarité des enfants handicapés sous un angle intégratif. Les adaptations, relevant plutôt de l'inclusion, lui semblent donc « fausser la donne » de cette intégration. Il reconnaît cependant que, en ce qui concerne les apprentissages, l'intégration n'est pas forcément porteuse. Face à ce constat, il suggère le recours aux classes spécialisées, dont on a plutôt l'impression qu'il les envisage comme relevant de la ségrégation que de l'inclusion collective.

b. Finalités du partenariat envisagées par cet enseignant de français

Parce qu'il n'a jamais eu de relations directes avec des orthophonistes, ni de contacts téléphoniques ou par courrier, M. T. n'a pas abordé la question des finalités d'un partenariat établi. Au sujet d'un partenariat imaginaire, il a cependant évoqué deux objectifs majeurs : le premier, plutôt indépendant du contexte, serait d'obtenir des informations sur les types de handicap les plus souvent rencontrés (dyslexie notamment). C'est ce que l'on comprend en combinant ces deux réflexions : *« nous on entend parler de dyslexie et de plein de trucs mais on a vraiment des notions très… très… réduites euh là-dessus. »* et *« … ça ce serait certainement euh… un complément de formation à faire pour les… pour les professeurs. »*.

Le deuxième objectif envisagé serait davantage ciblé sur l'enfant inclus. Il s'agirait d'obtenir des éléments permettant de mieux comprendre le fonctionnement de cet élève (*« que l'orthophoniste montre euh justement le travail qu'il est en train de faire euh… ce qu'on peut attendre de l'élève »*) , mais aussi des techniques, des méthodes de travail à utiliser (*« Pour voir euh justement ce qu'ils font* [les orthophonistes, ndr] *et si vraiment il y a des méthodes euh qui vraiment fonctionnent qui vraiment sont intéressantes euh… »*).

Relevons que M. T. n'envisage donc pas une relation partenariale orientée autour d'un travail potentiel, mais qu'il aurait plutôt des objectifs définis. Par ailleurs, ces derniers répondent à une logique de recherche d'utilité et d'efficacité. Il s'agit en effet de mieux comprendre ou d'apprendre des « trucs » pour être plus efficace dans le suivi de ces enfants. L'utilité peut toutefois être précise et immédiate quand la relation est orientée autour d'un élève donnée ou plus globale et éventuellement différée dans l'idée d'une formation.

La coordination n'est absolument pas abordée par M. T..

c. La formalisation du partenariat, selon l'enseignant de français

Trois éléments majeurs, concernant la formalisation du partenariat, ressortent du discours de M.T. :

- On constate en premier lieu une absence de contacts directs avec les orthophonistes. Les informations sont toujours transmises par une personne interposée.
- M.T. aborde ensuite la forme que prennent ces « informations » qui lui sont transmises.
- Enfin, il s'arrête brièvement sur le cadre formel d'un partenariat idéal.

Tout d'abord, M.T. dit expressément qu'il n'a jamais eu de contact direct avec un(e) orthophoniste, que ce soit via une véritable rencontre ou par téléphone, mail ou courrier interposé. Il semble cependant qu'il ait des échanges indirects, via les parents ou le professeur principal de l'élève. C'est ce qu'on lit dans ces propos :

- *« sans avoir euh ré/ de contact directement avec les orthophonistes c'est toujours les parents qui… qui viennent nous… nous en parler. »*
- *« j'l'ai pas vu euh… j'ai pas eu de… contacts euh… donc j'ai/ moi ça ce c'est…en fait euh… J'ai eu des informations par l'intermédiaire de la maman. »*
- *« Je suis jamais allé à une réunion. »*
- *E : « Et euh… je sais que l'an dernier il y a eu une équipe euh quand même euh… pédagogique en début d'année, où sa prof principale* [à L***, ndr] *devait être présente, alors elle vous a pas fait de retour ?*
  M.T. : Si si, c'est possible »
- *E : « vous avez jamais euh… vous téléphoné à une orthophoniste ou un orthophoniste euh… ?*
  M.T. : Non. »
- *E : « Et vous vous avez pas eu de courrier euh d'aucun… professionnel médical ou paramédical ?*
  M.T. : Non. »

Relevons ce que nous dit M.T. de la forme sous laquelle lui sont ainsi retransmises les informations :

- *« ça c'est vrai pour le côté… orthophoniste mais après on a tous les parents qui viennent aussi avec un… avec un papier de je sais pas quoi ou même sans papier euh… parce que un*

psychologue a dit que leur enfant était hyperactif. (…) Et… donc euh il y a des parents qui viennent (…) avec des, des listes de trucs… »

- *« les retours euh moi je peux vous en montrer, c'est toujours les mêmes trucs. »*
- *M.T. : « elle [la maman de L***, ndr] nous avait expliqué un petit peu hein du coup ce que… quelles étaient un peu ses difficultés [à L***, ndr], ce qu'il fallait fai/ essayer de faire, etc.*
  E : Et elle euh… elle avait… apporté des documents ou pas… ?
  M.T. : Non non là c'était, c'était à l'oral comme ça. »

On voit au travers de ces citations que les retours qui sont faits à M.T. peuvent être présentés sous une forme « tangible », c'est-à-dire sous forme de document écrit, ou, au contraire, être délivrés à l'oral uniquement. M.T. ne semble cependant pas exprimer de préférence pour l'une ou l'autre de ces deux formes. Il ne nous dit pas non plus si cela change quelque chose dans la façon dont il reçoit ces informations, ou sur ce qu'il en comprend.

On peut toutefois mettre l'expression *« ou même sans papier »* en lien avec la réflexion faite auparavant dans l'entretien : *« il y a de plus en plus de parents qui viennent et qui nous donnent des informations (…) sans qu'on sache euh vraiment euh si c'est réel, si c'est… »*. On devine alors que la transmission d'informations sans document écrit peut constituer une situation un peu « inconfortable » pour M.T., qui doit alors croire sur parole le parent sensé délivrer le message du professionnel médical ou paramédical.

Concernant la relation partenariale idéale, M.T. nous dit qu'elle devrait passer par des contacts directs et physiques avec les orthophonistes : *« déjà qu'on se rencontre euh… euh… physiquement, je pense que ça pourrait être pas mal »*, mais il soulève le problème du temps : *« ça demande beaucoup de temps quoi pour comprendre tout ça pour travailler euh… travailler avec l'orthophoniste, travailler avec les gens qui travaillent avec lui etc. pour essayer de voir ce qu'il est possible de faire. Ça je pense que ça… ouais ça demande beaucoup de temps et moi je… j'avais pas le temps. »*

M.T. suggère également la mise en place d'une information destinée à tous les professeurs (*« ce serait certainement euh… un complément de formation à faire pour les… pour les professeurs »*). On imagine alors que, pour M.T., le nombre de personnes participant à la rencontre est un critère pertinent de formalisation, qui doit varier en fonction de l'objectif de la rencontre et de son ancrage autour d'un cas précis ou non.

Notons pour finir que, spontanément, M.T. a élargi le thème de l'entretien à la relation avec d'autres professionnels médicaux ou paramédicaux. Il semble donc que, pour lui, la relation partenariale doit prendre en compte tous les professionnels pouvant avoir un lien, plus ou moins lointain, avec la scolarité de l'enfant.

On peut sans doute conclure par l'idée qu'il n'y a en réalité aucune relation partenariale établie entre M.T. et l'orthophoniste, qu'elle soit formalisée ou non. Celle-ci s'établit plutôt avec les parents, qui s'appuient eux-mêmes sur le discours de l'orthophoniste.

Concernant la formalisation d'un partenariat idéal, nous n'avons que peu d'éléments. On peut toutefois penser que les rencontres physiques seraient forcément formalisées, car M.T. ne peut pas vraiment rencontrer les orthophonistes de ses élèves de façon informelle.

d. L'équité dans le partenariat, selon l'enseignant de français

Dans le discours de M.T., on relève assez peu de citations concernant l'équité des rapports avec les orthophonistes. Nous citerons donc ici des citations qui concernent un peu tous les professionnels médicaux et paramédicaux :

- *« maintenant euh… il y a tout de suite le médecin derrière euh l'orthophoniste et (…) c'est un peu une parole euh comme ça euh… d'évangile »*
- *« il y a des parents qui viennent mais avec des trucs euh pour nous, mais avec des trucs euh… un peu de fou quoi ! Avec des, des listes de trucs… à respecter. »*
- *« on se retrouve avec cette sorte de parole d'évangile qui tombe de je sais pas d'où »*
- *« Alors que moi ce que je vois c'est pas du tout ça. Et on vient me dire qu'il faut qu'il soit devant que… Qu'il faut pas qu'il regarde les arbres »*
- *« on se retrouve avec la même liste de trucs euh, faut qu'il soit au premier rang (…) Il faut qu'il soit au premier rang euh... il faut qu'il euh qu'il ait un peu plus de temps que les autres euh… »*

Il apparaît clairement dans ces propos que M.T. ne vit pas du tout les rapports avec les médecins, les orthophonistes, les psychologues, etc…. comme des rapports équitables. Les nombreuses occurrences des termes « il faut », la comparaison des « consignes » données par ces professionnels à une « parole d'évangile », etc. montrent bien que M.T. subit leurs propos. Il n'évoque par ailleurs jamais l'idée qu'il puisse fournir lui-même des informations ou qu'on lui en demande. D'ailleurs, « ce qu'il voit » s'oppose parfois à « ce qu'on vient lui dire », mais il semble que sa parole n'aie pas l'air d'être prise en compte.

Rappelons toutefois que les rapports de M.T. avec le monde médical et paramédical ne se font que par l'intermédiaire des parents. Or, M.T. utilise à six reprises le terme « pression », mais toujours en rapport avec les parents. On peut donc se demander si le sentiment d'inégalité véhiculé par les propos de M.T. n'est pas lié à la relation entretenue avec les parents, apparemment assez tendue. L'intermédiaire parental influerait-il sur l'équité des rapports entre enseignants et monde médical/paramédical ? On peut penser que oui, si les parents accordent moins de crédit et/ou d'attention aux paroles des uns qu'à celles des autres. C'est ce dont vient peut-être témoigner cette citation : *« On n'a peut-être pas de la crédibilité qu'il faut là-dessus pour leur euh… pour leur expliquer* [aux parents, ndr] *que… les choses telles qu'elles sont quoi. On marche un peu sur des œufs parce que finalement comme on n'a pas eu le temps de s'en occuper vraiment euh on sait pas, et que… c'est des choses qu'on ressent mais euh… je pense qu'il faut euh... Il faudrait plus être considéré un peu comme un… spécialiste par les parents qui peut… dire les choses, les imposer euh… Alors que nous on est un peu plus dans la négociation euh… »*. Par cette citation, M.T. exprime le souhait de voir sa parole davantage reconnue par les parents, donc d'être considéré plus comme un égal des médecins, orthophonistes, etc. On peut donc supposer qu'il souhaite une relation plus équitable.

Cette dernière citation nous amène, via l'idée d'être considéré « comme un spécialiste », au thème d'analyse suivant : celui de l'identité professionnelle.

e. La question des identités professionnelles dans le partenariat, selon l'enseignant de français

La question de l'identité professionnelle est abordée par M.T. sous deux angles différents. Il oppose dans un premier temps la position professionnelle à la position parentale. Nous analyserons dans un second temps la façon dont il confronte son savoir d'enseignant au savoir des orthophonistes ou des médecins

Relevons, pour commencer, ces deux citations :

- *« Et après c'est le professeur qui se retrouve face à des parents qui sont … bah qui…qui… en plus euh c'est… ça les touche euh… Ils sont euh… C'est difficile en même temps de… de se rendre compte que son enfant euh… il arrive pas à faire ce que font en moyenne, ce que font tous les autres élèves euh...(…) Donc euh… Mais c'est vrai que… pour le coup euh… je pense que… en effet euh… je préfè/ Il faudrait mieux avoir euh des… parler de ces problèmes*

avec des gens qui sont plus à distance, qui ont une connaissance scientifique du truc, et puis qui sont à distance de… de tout ça. Parce que les parents eux ils sont euh... ils sont …(…) beaucoup trop impliqués, trop à fond dans les sentiments, trop euh… Même zéro euh, « pauvre petit chou euh, c'est vrai qu'on le… on le, on l'accable euh… on l'encourage pas, on… ».»

- *« c'est difficile d'avoir euh… comme interlocuteurs les parents qui sont euh… dans les sentiments et qui… qu'ont pas de distance »*

On voit ici que, pour M.T., la position du professionnel s'associe à une certaine distance émotionnelle vis-à-vis du cas de l'enfant suivi. Il met en lien ce recul et la « connaissance scientifique » du handicap de l'enfant.

Il utilise par ailleurs les termes de *« parler de ces problèmes »* et *« d'interlocuteur »* pour dire qu'il préfèrerait être en lien direct avec les professionnels, plutôt que de passer par l'intermédiaire parental. Ces termes impliquent la notion d'un échange plutôt réciproque. On peut donc supposer que, pour lui, le professionnel représenterait deux « fonctions » :

- à la fois une « oreille objective », à laquelle il pourrait exposer ses constats ou poser ses questions sans s'interroger sur les émotions qu'il risque de susciter,
- et une « parole objective », des explications plus claires sur le handicap de l'enfant, non connotées de la charge affective que transmettent les parents.

On comprend donc que M.T. se fait une idée de la profession d'orthophoniste (et d'autres professions médicales et paramédicales) qui s'oppose à celle qu'il se fait de la position parentale, au moins sur le plan de l'objectivité de l'écoute et des propos.

On ressent pourtant, au travers des propos de M.T., une certaine remise en cause des propos émis par les médecins ou les orthophonistes et retransmis par les parents. Relevons notamment ces deux citations :

- *« je finis par me dire que certainement que le, le médecin qui dit que cet enfant est hyperactif euh… C'est que certainement il a aussi/ qu'il y a les… la pression des parents et que… Je sais pas, si les parents viennent le voir et qu'ils attendent quelque chose euh… et… il finit par leur donner quoi.(…) on sait absolument pas s'il y a derrière quelque chose de fondé de scientifique de… et que en voyant l'élève euh ça me paraît complètement… euh… faux. C'est pas du tout un enfant hyperactif. »*
- *« Son orthophoniste* [à un élève dysorthographique ndr] *lui conseil/, lui a… conseillé de faire des exercices à trous donc elle* [la mère de cet élève, ndr] *m'en parle. Mais c'est vrai que les*

exercices à trous nous <u>on fait ça un peu tout le temps</u> et ça me pa/ J'me dis « bah si l'orthophoniste il… fait ça euh, je sais pas si du coup il y a vraiment une façon, une… une méthode pour le faire progresser cet élève. » (…) c'est vrai que nous c'est ce qu'on fait même avec les autres élèves. On travaille un peu comme ça, bon en sachant que… l'exercice à trous ça… ça correspond pas à grand-chose euh… dans la réalité et que… puis que c'est pas une recette miracle. »

On voit ici que M.T. compare les propos qui lui sont rapportés à ses observations ou à sa pratique. Sur la base de ces comparaisons, il met en doute le « fondement scientifique » et la pertinence des propos du médecin ou de l'orthophoniste. Notons que ses observations, à l'origine de ses doutes, se basent elles-mêmes sur une comparaison avec les autres élèves : *« … Parfois c'est un peu étrange hein parce que on voit rien du tout euh… Même <u>par rapport aux autres élèves</u> euh… C'est vrai que les… moi j'ai l'impression que les gens ils… ils médicalisent de plus en plus quoi. ».* Relevons également cette citation, dans laquelle M.T. établit un autre lien entre ses observations « comparées » et l'orthophonie : *« il m'arrive de… d'avoir des… des élèves où j'me dis « y'a un vrai problème » parce que bon euh… tous les élèves font des erreurs d'orthographe euh… et… les élèves chez qui vraiment j'ai l'impression que… que c'est un petit peu particulier je dis aux parents « bah essayez de prendre rendez-vous chez un orthophoniste pour voir euh s'il y a quelques chose » ».* Là encore, M.T. met un accent sur ses observations personnelles, montrant que, quelque part, il possède une base assez « solide », du fait de la multitude des élèves qu'il a rencontrés, pour émettre des interrogations ou des suggestions pertinentes.

Lorsqu'il parle de l'orthophonie, en revanche, M.T. ne parle jamais d'observations. Il utilise plutôt des termes tels que « connaissance scientifique ». Il semble par ailleurs fusionner un peu l'orthophonie, qui relève du champ paramédical, et le domaine médical lui-même (comme pourrait en témoigner cette citation, dans laquelle il associe directement médecin et orthophoniste : *« il y a tout de suite le médecin derrière euh l'orthophoniste »* .)

Peut-on imaginer, en opposant ces notions d'observation et de « scientifisation », que M.T. oppose le champ professionnel dans lequel il se situe à celui des orthophonistes ? Lui aurait une certaine connaissance, plutôt empirique, de ses élèves : il déduirait de ses observations l'état de leurs compétences ou leurs troubles éventuels. Les « médecins », eux, useraient plutôt d'un savoir un peu dogmatique. Cela pourrait expliquer en partie la comparaison de la « parole médicale » à une « parole d'évangile ».

Revenons maintenant à cette citation, déjà relevée dans le paragraphe concernant l'équité : *« c'est des choses qu'on <u>ressent</u> mais euh… je pense qu'il faut euh... Il faudrait plus être considéré un peu comme*

un… spécialiste par les parents ». Le fait de vouloir être reconnu comme « spécialiste » par les parents serait-il, alors, un souhait de voir validées ses connaissances empiriques, ces choses « ressenties », au moins au même titre que les savoirs des « médecins » ?

Cette analyse soulève deux questions : Est-ce le manque de contacts directs qui provoque cette sensation de « dogmatisme médical », en maintenant M.T. à l'écart des observations et des raisonnements qui ont conduit au diagnostic ou à la suggestion d'aménagements scolaires, par exemple ? Ou est-ce que c'est le fait de considérer « la médecine » comme un dogme qui retient M.T. de chercher à établir des contacts directs, par crainte peut-être de la confrontation de deux univers trop différents, ou dans l'idée que de toute façon les « médecins » n'auront pas d'explications « tangibles » à fournir ? On peut également penser que ces deux questions sont liées entre elles sous une forme de cercle vicieux, que le décloisonnement pourrait éventuellement contribuer à désamorcer.

f. Cloisonnement et décloisonnement, selon l'enseignant de français

Dans le discours de M.T., on ressent très clairement l'idée d'un cloisonnement important des connaissances. Il dit en effet à maintes reprises ne pas comprendre, ne pas connaître, ne pas bien cerner le handicap des enfants qu'il peut accueillir en inclusion. Relevons notamment ces paroles :

- *« il y a de plus en plus de parents qui viennent et qui nous donnent des informations euh qu'on maîtrise absolument pas… »*
- *« sans qu'on connaisse vraiment euh ce que fait l'orthophoniste. »*
- *« moi y'a pas de sens derrière tout ça. C'est pour ça que moi L*** je dis que je l'ai pas fait travailler parce que j'ai jamais compris euh… comment je… »*
- *« Sur un élève comme ça je me rends pas compte finalement j'ai aucune euh notion des progrès qu'il peut faire donc euh… Et si même il fait des progrès et euh… s'il y a des élèves comme lui qui ont fait des progrès euh… »*
- *« Parce que même nous on entend parler de dyslexie et de plein de trucs mais on a vraiment des notions très… très… réduites euh là-dessus. »*
- *« justement on est un peu dans le flou hein »*

– *« C'est vrai que… L*** euh… ou d'autres élèves/ pour nous c'est des élèves qui… qui… qu'on connaît pas quoi. Qui nous échappent un peu et du coup euh… »*

On constate clairement, à travers tous ces propos, que M.T. se sent quand même assez « cloisonné » dans son univers professionnel : il ne sait pas comment fonctionnent les orthophonistes, reconnaît n'avoir que peu d'informations sur les handicaps qu'il est amené à rencontrer, etc.

Notons par ailleurs que, pour lui les élèves handicapés sont des élèves qu'il « ne connaît pas », et qui lui « échappent ». On peut mettre en lien ces propos avec l'idée soulevée dans le paragraphe concernant l'identité professionnelle, selon laquelle il tirerait des connaissances de l'observation comparée de ses élèves. On peut penser que ce professeur comprend ici que « comparer » un élève handicapé aux autres est, en quelques sortes, un « non-sens », un procédé qui ne lui apporte pas d'éléments permettant de les comprendre. C'est pourtant celui qu'il utilise, à défaut peut-être d'avoir d'autres cordes à son arc, et parce que cela correspond en quelques sortes à l'idée d'intégration.

M.T. évoque peu d'éléments en faveur du décloisonnement, comme en témoignent ces passages de l'entretien, où il se montre assez laconique :

– *« - E : vous avez jamais euh… vous téléphoné à une orthophoniste ou un orthophoniste euh… ?*
- M.T. : Non. »

– *« - E : Ce que vous savez, le peu que vous savez de la profession d'orthophoniste euh vous le savez comment, d'où ? Enfin je …*
- M.T. : Je sais pas.

- E. : Vous savez pas ?

- M.T. : Ouais ça me semble euh… je sais pas. Franchement/

- E : Des lectures, ce que vous entendez à droite à gauche euh… ?

- M.T. : Ouais un petit peu euh ce qu'on entend un peu à droite à gauche euh… Mais vraiment très peu hein.

- E : D'accord.

- M.T. : Vraiment très peu. »

M.T. reconnaît pourtant *« je pense que c'est un peu un souci euh pour nous quoi* [d'avoir peu de connaissances du métier d'orthophoniste, ndr]. »

Le seul obstacle au décloisonnement évoqué de façon explicite par M.T. est le manque de temps, dans ces phrases :

- *« il aurait fallu (…) que je me documente (…) mais moi j'avais, j'avais pas le temps de faire ça. »*.
- *« ça demande beaucoup de temps quoi pour comprendre tout ça pour travailler euh… travailler avec l'orthophoniste, travailler avec les gens qui travaillent avec lui etc. pour essayer de voir ce qu'il est possible de faire. »*

Pour conclure sur l'analyse de l'entretien de M.T., il nous semble intéressant de soulever un passage de la discussion amorcée une fois le dictaphone éteint.

Tout au long de l'entretien, M .T. a utilisé des expressions signifiant « c'est pas clair » (4 occurrences), « c'est flou » (7 occurrences), « c'est difficile » ou « c'est pas facile » (16 occurrences), etc.. Ces expressions, associées à de nombreuses hésitations, des phrases globalement non terminées, etc. donnaient la sensation que, pour M.T., l'inclusion de L***, ou d'autres élèves en situation de handicap, était quelque chose de compliqué. Pourtant, lorsqu'en fin d'entretien, nous lui avons suggéré qu'il avait l'air un peu désemparé, il s'en est défendu.

Que signifie cette ambivalence ? Est-ce la même qui fait que M .T. ne semble pas chercher à se mettre en contact avec des professionnels extérieurs à l'enseignement, ni à se documenter sur le handicap ou l'orthophonie, alors qu'il reconnaît que des contacts directs seraient préférables à un intermédiaire parental et que « c'est un souci » de ne pas avoir assez d'informations sur ces sujets ? Le manque de temps peut-il vraiment tout expliquer ? Est-ce que la position plutôt « intégrative » de ce professeur explique qu'il ne se lance pas dans des démarches qui lui permettraient de mieux adapter son enseignement à ces élèves en situation de handicap ? L'évaluation sommative (qui situe par rapport à une note), la moyenne, la comparaison des élèves entre eux, prennent une place importante dans le discours de M.T.. Peut-on imaginer qu'il ne parvienne pas à articuler ces notions avec celle de l'inclusion, et que cette coordination difficile sous-tende l'ambivalence apparente vis-à-vis de la relation partenariale, à la fois souhaitée, regrettée, et non initiée ?

3. Récapitulatif

Essayons de récapituler, sous forme de graphiques et de tableau, ce que l'on a pu comprendre des positions de chacun des professionnels interrogés, par rapport aux différents points d'analyse des discours :

a. Position par rapport à l'inclusion

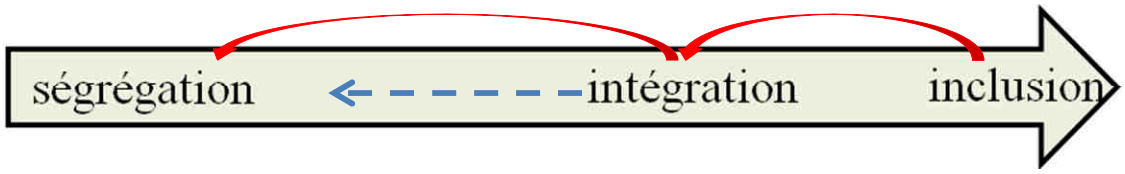


Figure 5 : positionnement de Mme B. et M.T. par rapport à la scolarisation des enfants handicapés.

Sur cet axe représentant l'évolution de la scolarisation des enfants handicapés en France au fil des ans, nous représentons :

- La position de Mme B. par deux flèches rouges allant de l'inclusion à l'intégration, puis de l'intégration à la ségrégation. Cela représente en effet le double mouvement de Mme B. qui, partant d'une position plutôt favorable à l'inclusion, constate la difficulté de sa mise en œuvre à l'école et soutient donc les enfants dans leur intégration. Mal-à-l'aise dans cette position, elle « rebondit » cependant en faveur de la ségrégation, ou du moins de l'inclusion collective.
- La position de M.T. par une flèche en pointillés bleus, allant de l'intégration à la ségrégation. En effet, M.T. semble adopter une attitude « intégrante » envers les élèves handicapés qui participent à ses cours, tout en reconnaissant que cela n'est pas assez porteur au niveau des apprentissages, ce qui l'amène à envisager le recours à l'inclusion collective, dont il a une vision plutôt ségrégative.

b. Finalités

		Mme B.	M.T.
Partenariat « réel »	Objectif défini /vs/ travail potentiel	- Objectif défini lorsqu'un questionnement émane d'un des deux partenaires : obtenir ou transmettre des informations en vue de réajuster le suivi à l'enfant. -Ouverture à un travail potentiel s'il n'y a pas de questionnement précis. Cela passe notamment par une première prise de contact et un signalement des difficultés de l'enfant. L'objectif est alors d'influencer la démarche, la position de l'enseignant vis-à-vis de cet enfant. - quels qu'ils soient, les objectifs de Mme B. sont influencés par les attentes parentales.	Pas abordé, car il n'y a pas vraiment de partenariat établi.
	Coordination	Pas explicitement recherchée via la relation partenariale, mais la nécessité de la coordination provoque le partenariat.	
	Recherche d'utilité et d'efficacité	En lien avec les objectifs définis. Il n'y a pas de recherche d'efficacité directe lorsque Mme B. instaure un contact dans une optique correspondant plutôt à un travail potentiel. - Quand il y a une recherche d'utilité et d'efficacité, cette dernière concerne une amélioration de la prise en charge orthophonique ou/et un mieux-être de l'enfant dans son environnement scolaire.	
Partenariat « fantasmé »	Objectif défini /vs/ travail potentiel	Pas abordé.	Objectifs définis : obtenir des informations sur un handicap, un enfant, une méthode de travail…

	Coordination		Pas abordée
	Recherche d'utilité et d'efficacité		Oui, directe et précise lorsque le partenariat s'établit autour du cas d'un élève, ou plus étendue et éventuellement différée lorsque le partenariat consiste plutôt en une information générale.

Tableau 5 : Tableau récapitulatif concernant les finalités dont les acteurs de la situation n°2 investissent la relation patenariale

c. Formalisation et équité

D'après ce qui a été dit dans ces deux domaines, on peut situer la relation partenariale telle que l'envisage chaque professionnel interviewé, sur le schéma dressé par J.M. Lesain-Delabarre. Il nous a semblé intéressant cependant de distinguer pour chacun la position du partenariat actuel (représentée par l'initiale du nom), de celle du partenariat souhaité (représentée par l'initiale « prime ».)

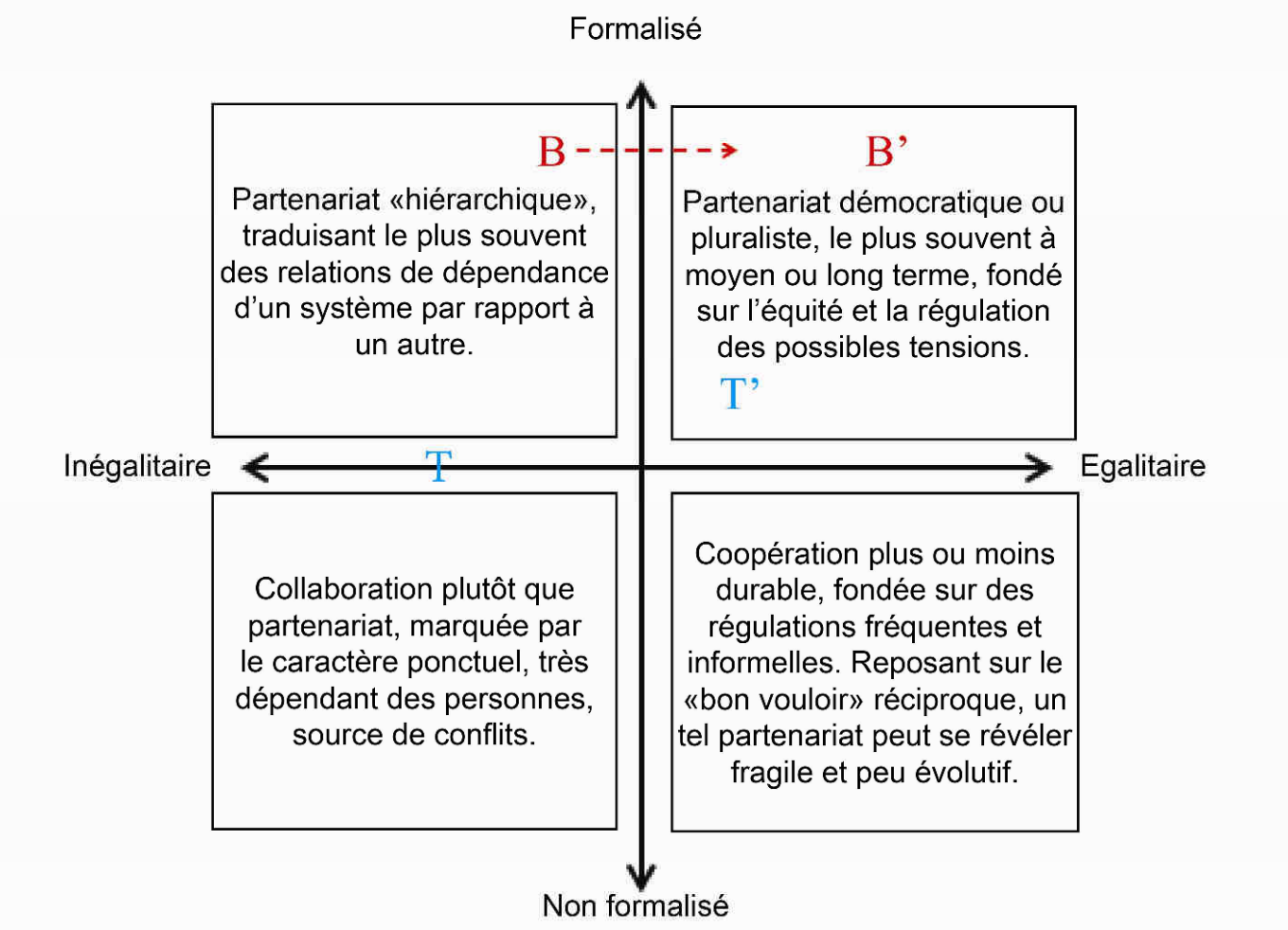


Figure 6 : Type du partenariat établi entre Mme B. et M.T, tel qu'il est ressenti et souhaité par chacun des acteurs.

Pour Mme B., nous avons situé le partenariat tel qu'il est établi en haut à gauche du schéma, car il est plutôt formalisé (les rencontres se font essentiellement lors des réunions, et les échanges hors de ces rencontres sont « cadrées » par le secret professionnel, faisant de la « présence » parentale un critère important de formalisation). Il semble que ce soit Mme B qui ait la main sur cette relation, dont l'équité peut

toutefois se rétablir au cours de l'échange. C'est ce que nous avons voulu illustrer par la flèche pointillée rouge. Mme B n'exprime pas vraiment de souhait vis-à-vis d'une modification de la formalisation du partenariat. Elle aimerait en revanche qu'il y ait davantage encore d'équité. C'est pourquoi nous avons situé la relation partenariale souhaitée par Mme B. en haut à droite du graphique.

M.T., quant à lui, ne s'est pas énormément exprimé sur ces notions de formalisation et d'équité du partenariat, puisqu'il n'y en a pas vraiment d'établi. C'est pourquoi nous avons situé T et T' assez proche de l'origine des deux axes, ne voulant pas affirmer la position d'un partenariat juste esquissé dans le discours. Pour le partenariat établi, nous n'avons aucun élément concernant la formalisation. En revanche, on ressent un certain sentiment d'inégalité de sa position vis-à-vis de celle des orthophonistes. Nous avons donc placé T au « point zéro » sur l'axe de la formalisation, mais du côté du partenariat peu équitable. Nous avons par ailleurs déduit des propos de M.T. que le partenariat souhaité serait plutôt formalisé et plus équitable, c'est pourquoi nous l'avons situé plutôt en haut à droite.

Rappelons ici qu'en conclusion de son mémoire, Clarisse Bonneau avait situé la relation partenariale établie entre les orthophonistes libéraux et les enseignants d'écoles primaires ordinaires, autour d'enfants en difficulté scolaire, en bas à droite du graphique. Cela ne correspond ni à ce que ressent Mme B, ni à ce que vit M.T.. De multiples questions peuvent alors se poser quant aux facteurs qui font varier la position du partenariat. Nous exposons ici ceux qui nous viennent à l'esprit :

- la situation de handicap par rapport à celle de la difficulté scolaire,
- l'enseignement en secondaire par rapport à l'enseignement en primaire,
- la personnalité et les expériences des professionnels interviewés,
- la façon de mener et analyser les entretiens,
- etc…

d. Identité professionnelle

Pour Mme B., la question des identités professionnelles est étroitement mêlée à celle de la place des parents dans la relation. Ainsi, les enseignants comme les orthophonistes devraient avoir une idée précise de leur propre rôle et de celui du partenaire pour pouvoir l'exposer clairement aux parents, et se situer de façon juste et cohérente par rapport à leurs attentes.

M.T. aborde la question de l'identité professionnelle des orthophonistes et des enseignants à travers deux « filtres » : celui de l'objectivité professionnelle, qui vient s'opposer à la subjectivité parentale, et celui de l'origine et de la crédibilité des savoirs.

Notons à ce propos qu'il exprime l'idée qu'il tire des connaissances de la comparaison des élèves entre eux, connaissances qu'il souhaiterait voir plus reconnues. Or, Mme B. a raconté au cours de son entretien l'histoire d'une enfant pour laquelle elle avait *« un petit doute sur euh… la normalité ou pas »* de ses difficultés de repérage temporel. Elle s'est alors fiée à la parole de l'enseignante (rapportée par la maman), qui trouvait *« que c'est normal à son âge »*. On voit dans cette situation que Mme B. a en effet reconnu le « savoir empirique », sur la question de la « normalité », de l'enseignante. On peut donc considérer qu'il y a adéquation entre le savoir que se reconnaît M.T. et celui qu'accorde Mme B. aux enseignants.

e. Cloisonnement et décloisonnement

	Mme B.		M.T.	
	domaine personnel	domaine professionnel	domaine personnel	domaine professionnel
« obstacles »	- crainte d'être « mal reçue » - propos péjoratifs tenus par les parents sur les enseignants. - souhait des parents de « maîtriser » les propos échangés	- pas assez de connaissances, de la part des enseignants, dans le champ du handicap notamment.	- manque de temps pour rencontrer les professionnels	- manque de temps pour se documenter
« ponts » pour les franchir.	- propos mélioratifs tenus par les parents sur les enseignants - formalisation du premier contact - explication aux parents sur l'intérêt du travail partenarial orthophoniste-enseignant.	- courriers - formation initiale		- formation aux professeurs

Tableau 6 : Tableau récapitulatif concernant le cloisonnement/décloisonnement, tels que l'envisagent chacun des acteurs de la situation n°2, en lien avec la relation partenariale.

Nous avons maintenant analysé, de façon « verticale », chaque entretien des situations n°1 et 2. Il apparaît nécessaire, pour répondre à notre problématique concernant l'influence des cadres de travail des acteurs sur la relation partenariale, de croiser le résultat de ces analyses. Nous allons donc entrer maintenant dans l'analyse thématique « horizontale » de ces cinq entretiens, en croisant les récapitulatifs que nous avons pu faire dans chaque situation. Afin d'enrichir cette analyse, nous ferons parfois appel aux deux autres entretiens (jusqu'à présent non analysés) menés auprès de l'orthophoniste de l'IEM et de l'enseignante de l'EREA. Cela nous permettra de discuter nos interprétations.

D. Analyse thématique horizontale des contenus, interprétations et discussion de ces interprétations

a. Position par rapport à la scolarité et à l'inclusion

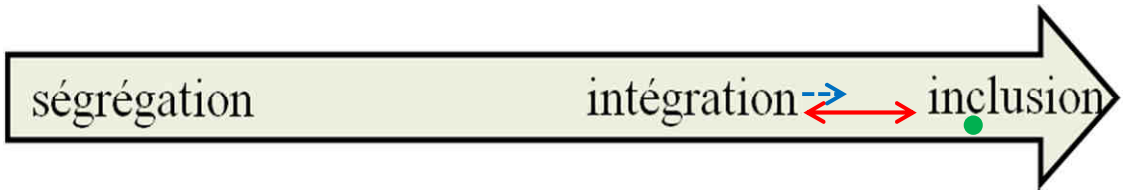
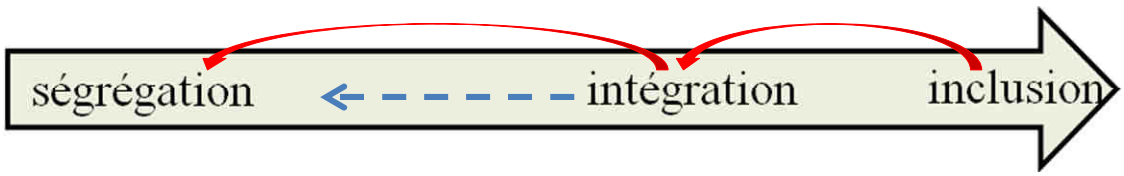
1ère situation : – en rouge : Mme R., orthophoniste du SESSAD, – en vert : Mme D. enseignante spécialisée de l'ULIS, – en bleu : Mme S. professeur de français dans le collège comprenant une ULIS.	
2ème situation : – en rouge : Mme B., orthophoniste en libéral, – en bleu : M. T ; professeur de français dans un collège sans ULIS.	

Tableau 7 : comparaison des positions de chacun des acteurs des situations n°1 et n°2 par rapport à la scolarisation des enfants en situation de handicap

On constate, en comparant ces deux axes :

- que les professionnels de la première situation s'orientent globalement vers l'inclusion,
- alors que ceux de la deuxième situation seraient dans un mouvement qui les ramènerait plutôt du côté de la ségrégation.

Cette différence de positionnement peut être mise en lien avec le cadre historique et légal dans lequel exerce chaque professionnel. En effet, nous avons vu en partie théorique que les ULIS sont de création

récente. Cette appellation d'Unités Localisée pour l'Inclusion Scolaire montre clairement qu'elles ont été mises en place et réfléchies dans une optique d'inclusion. Il paraît donc cohérent que l'enseignante spécialisée qui y travaille se positionne du côté de cette inclusion.

L'ouverture d'une ULIS dans un collège n'est pas un évènement mineur et cloisonné. La circulaire n° 2010-088 du 18-6-2010 rappelle en effet que les ULIS « sont parties intégrantes de l'établissement scolaire dans lequel elles sont implantées. ». Elle souligne également que l'ULIS doit présenter un projet qui est « partie intégrante du (ou des) projet(s) d'établissement ». Elle explique enfin que « le fonctionnement de l'Ulis engage tous les acteurs de l'établissement » : chef d'établissement, professeurs, conseiller principal d'éducation, etc… Il paraît donc logique que l'implantation d'une ULIS dans un collège amène les autres professionnels de l'établissement sur la voie de l'inclusion, glissement qui semble s'initier chez Mme S., professeur de français dans le collège incluant une ULIS.

Concernant les SESSAD, rappelons qu'ils ont un rôle légal de « soutien à la scolarisation ou à l'acquisition de l'autonomie » (article D 312-75 du code de l'action sociale et des familles) et que la circulaire n° 89-18 insiste sur leur mission d'intégration scolaire. Le projet d'établissement du SESSAD où travaille Mme R. reprend explicitement cette mission de soutien à la scolarisation en milieu ordinaire. Notons cependant que les textes dont dépendent les SESSAD n'ont intégré ni le terme d'inclusion, ni la notion qu'il recouvre, et continuent d'évoquer plutôt l'intégration.

Rappelons enfin que le SESSAD est lié par une convention au collège qui intègre l'ULIS, et qu'ils ont donc un lien légal assez fort.

On voit ainsi que le SESSAD est légalement situé entre l'intégration et l'inclusion, position qui se manifeste dans les propos de l'orthophoniste qui y travaille.

Le collège dans lequel travaille M.T. ne comprend pas d'ULIS. Son fonctionnement est régi par les lois du 11 Février 2005 (loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées) et du 23 Avril 2005 (loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école). Ces lois, même si elles marquent l'entrée dans une nouvelle façon d'envisager la scolarisation des enfants handicapés, n'utilisent pas encore explicitement le terme d'inclusion. Un collège n'intégrant pas d'ULIS peut donc être resté sur l'idée d'intégration, et n'avoir vu aucun dispositif ou aucune structure se mettre en place permettant d'actualiser la réflexion sur l'accueil des enfants handicapés. Ainsi, on imagine aisément que le personnel de ce collège soit resté sur une position intégrative, dont semble témoigner M.T..

Puisqu'aucune réflexion concernant l'inclusion n'a été menée dans ce collège, il peut par ailleurs sembler normal que, face aux difficultés liées à l'intégration, M.T. se tourne vers la seule autre position qu'il

connaisse et puisse imaginer : celle de la ségrégation. Rappelons par ailleurs que cette démarche ségrégative a eu cours de la fin du XVIII^{è} siècle jusqu'à la seconde moitié du XX^{è} siècle, soit presque 200 ans, alors que la notion d'inclusion n'a qu'une dizaine d'années. On peut donc comprendre que la ségrégation soit plus ancrée dans les esprits, et qu'on se tourne plus facilement vers elle que vers l'inclusion.

Concernant l'orthophonie libérale, on peut penser que c'est l'absence d'un lien fort avec une instance telle que l'ULIS, orientée vers l'inclusion, qui provoque, face aux difficultés, les « rebonds » vers une position chaque fois plus ancienne. En effet, lorsque l'orthophoniste du SESSAD est confrontée à une difficulté en lien avec l'inclusion et qu'elle serait tentée de se replier sur une position intégrative, elle est en quelques sortes « tirée » à nouveau vers l'inclusion par le lien entretenu avec les enseignants spécialisés. Au contraire, lorsque l'orthophoniste libérale constate les difficultés à mettre en place une inclusion, et qu'elle se replie sur une position intégrative, elle est alors face à des enseignants pour qui l'intégration n'est pas convaincante. Elle se laisse alors porter vers la ségrégation.

Sur la base de cette explication historique et légale, on peut imaginer logiquement que l'orthophoniste de l'IEM et l'enseignante de l'EREA auraient une position davantage ancrée sur la ségrégation. En effet, ces deux établissements, situés à l'écart de la « grande ville », sont directement issus d'une ENP (Ecole Nationale de Perfectionnement), établissement découlant de la logique de ségrégation. Voyons donc ce que nous disent Mme V. (orthophoniste à l'IEM) et Mme A. (enseignante à l'EREA) de la scolarité à l'EREA.

Mme V., L'orthophoniste de l'IEM, a finalement assez peu abordé la question de la scolarité. Elle utilise toutefois le terme de *« secteur inadapté »* pour parler de l'enseignement spécialisé dispensé en primaire. Cette manière de parler date aujourd'hui puisque ce terme d'inadaptation n'est plus utilisé dans les circulaires depuis les années 70. Par ailleurs, le terme de « secteur » fait plutôt penser à la ségrégation, puisqu'il vient du latin *sector*, de *secare*, qui signifie couper (Dauzat 1938).

Mme V. fait par ailleurs une distinction entre ce « secteur inadapté » et l'« enseignement adapté », comme on peut le lire dans cette citation : *« il y en a* [des enseignants, ndr] *qui sont beaucoup <u>plus spécialisés</u> dans le handicap donc euh ceux qui sont spécialisés dans le handicap ce sont vraiment les primaires. Et après euh les… ici c'est un enseignement, le collège c'est un <u>enseignement adapté</u> donc ça veut dire que ce sont des professeurs qui viennent de n'importe quel collège et qui peuvent venir ici. Et (…) la chose qu'ils ont à faire c'est de s'adapter (…), de donner des adaptations euh bon, qu'on donne nous au niveau physique par exemple euh en installant les tables, en faisant comme ça, euh… des choses comme ça.*

Mais euh… le programme est le même donc c'est pas vraiment euh… c'est pas de l'enseignement euh… oui pour euh… complètement inadapté quoi, c'est euh… c'est vraiment de la, de l'enseignement euh… euh… c'est le même enseignement que dans les collèges. ». L'enseignement adapté serait donc plus en lien avec la scolarité *« normale »*, puisqu'il en suit les programmes, alors que le *« secteur inadapté »* s'en éloignerait davantage. Cette terminologie ne semble toutefois pas vraiment convaincre Mme V., qui dit de la jeune M*** qu'elle est *« dans une cinquième normale »* et non dans une *« classe adaptée »*.Elle pense alors très probablement aux SEGPA (qu'elle nommera plus loin), en utilisant ce terme de « classe adaptée ». Elle précise en effet que dans la « cinquième normale » de M***, il n'y a qu'une dizaine d'élèves et que leur enseignante de français *« applique (…) le programme de cinquième mais c'est une euh, c'est une pro/ c'est un prof qui est là depuis très très longtemps et il y a plein de choses qu'elle a abandonnées quoi. Parce que elle sait que ces enfants-là euh ne pourront pas euh y arriver »*. Elle constate donc bien que cette « cinquième normale » ne correspond pas tout à fait à une classe « normale » du circuit ordinaire.

Avec cet usage incertain des termes « adapté », « inadapté » et « normal », Mme V. donne la sensation de chercher à catégoriser les classes en fonction du « niveau d'enseignement ». Cette logique semble plutôt correspondre à une démarche ségrégative qu'à une démarche intégrative ou inclusive. Elle regroupe par ailleurs les enfants en situation de handicap sous le terme « ces enfants-là », montrant ainsi qu'elle en fait une catégorie « à part ».

Qu'en est-il de la position de Mme A., enseignante de français à l'EREA ? Relevons, pour répondre à cette question, les termes qu'elle utilise pour parler de l'EREA : *« communauté éducative comme la nôtre »*, *« un établissement comme le nôtre »*, *« ce type d'école »*, *« ce type de communauté »*. Ces propos renvoient très nettement à l'idée de la spécificité de l'établissement dans lequel elle enseigne, qu'elle oppose au *« secteur traditionnel »*. Relevons par ailleurs cette idée de « communauté », qui marque bien l'idée d'un groupe assez replié sur lui-même. Comme Mme V., cette enseignante « découpe » l'EREA en « sous-catégories », puisqu'elle dit par exemple de la jeune M*** qu'elle vient d'un *« secteur encore plus spécialisé »* de l'EREA, et qu'elle *« est passée en 6ème dite ordinaire »*.

Ainsi, il apparaît clairement, dans les discours de Mme V. et de Mme A., que l'EREA est un établissement « à part », issu d'une logique de ségrégation, et où cette logique apparaît encore dans la façon notamment d'organiser les groupes de classe. Notons que ces groupes sont constitués en fonction de la possibilité des enfants de suivre un programme « ordinaire » ou non. Ainsi, même dans la logique ségrégative, il subsiste une certaine idée du rapport à la norme.

Suite à nos analyses d'entretien, nous pouvons donc suggérer que la position des professionnels vis-à-vis de la scolarisation des enfants en situation de handicap est directement corrélée au cadre historique et légal dans lequel ils exercent leur profession.

b. Finalités

En comparant les tableaux récapitulatifs dressés en pages 133 et 172, nous pouvons dresser ce nouveau tableau :

	Orthophonistes		Enseignants		
	Mme R., orthophoniste en SESSAD.	Mme B., orthophoniste en libéral.	Mme D., enseignante en ULIS.	Mme S., professeur de français au collège comprenant une ULIS.	M.T., professeur de français au collège ne comprenant pas d'ULIS.
Travail potentiel	pas abordé	abordé, mais plutôt dans l'idée qu'il est nécessaire d'ouvrir la porte au travail partenarial au cas où le besoin s'en ferait ressentir ultérieurement, que dans l'idée qu'il peut potentiellement naître quelque chose d'intéressant d'une relation partenariale établie.	abordé, via l'idée de mettre en place un « projet ».	abordé implicitement, dans l'idée que la relation partenariale suscite une réflexion qui peut bénéficier à toute situation d'inclusion.	pas abordé
objectifs définis	- aide à l'adaptation des situations de classe - évaluation écologique de méthodes travaillées en orthophonie	- aide à l'adaptation des situations de classe - réajustement de la prise en charge orthophonique à la personnalité de l'enfant - prise en compte des souhaits parentaux.	- obtenir des conseils pratiques et des informations ciblées pour adapter les situations de classe - aider les autres enseignants à adapter les situations de classe	- acquérir des connaissances théoriques et pratiques pour adapter les situations de classe	- acquérir des connaissances théoriques et pratiques pour adapter les situations de classe
coordination	recherchée	préalable à la relation partenariale	Pas recherchée de façon systématique.	pas évoquée	pas évoquée
utilité, efficacité	- améliorer la qualité de la scolarisation de l'élève, dans les faits comme dans l'idéal.	- améliorer la qualité de la scolarisation de l'élève, dans les faits.	- améliorer la qualité de la scolarisation de l'élève, dans les faits. - s'enrichir personnellement et faire du lien humain, dans l'idéal.	- améliorer la qualité de la scolarisation de l'élève, dans les faits. - faire du lien humain, dans l'idéal.	- améliorer la qualité de la scolarisation de l'élève, dans l'idéal.

Tableau 8 : Tableau récapitulatif concernant les finalités dont chacun des acteurs des situations n°1 et n°2 investissent le partenariat

Il ressort alors :

1. Que les enseignants abordent davantage le thème du **travail potentiel** que les orthophonistes.
2. Que les enseignants ne voient qu'un seul objectif à la relation partenariale : l'adaptation des situations de classe. Les orthophonistes considèrent également cela comme un objectif de la relation partenariale. Il y a donc congruence des objectifs à ce niveau.
   En revanche, les enseignants ne considèrent pas qu'améliorer la prise en charge orthophonique puisse être un objectif de la relation partenariale. Pourtant, les orthophonistes cherchent à obtenir, grâce à la relation partenariale, des éléments pertinents leur permettant d'évaluer et d'adapter leur prise en charge. Il y a donc inadéquation des objectifs à ce niveau. Nous reprendrons ce point en page 191, en lien avec l'équité du partenariat.
3. Que pour les enseignants, la **coordination** est moins directement liée à la relation partenariale que pour les orthophonistes.
4. Que tous les professionnels sont dans une démarche de recherche d'utilité et d'efficacité pour l'élève, mais que seules Mme D. et Mme S. souhaitent tirer une utilité « personnelle » de la relation partenariale, qui semble principalement en lien avec une sensation d'isolement. Nous reviendrons sur ce point en page 199, dans la partie consacrée à l'analyse des identités professionnelles.

Nous avons souhaité nous attarder davantage ici sur les points 1 et 3, afin de mieux comprendre pourquoi la relation partenariale n'a pas les mêmes finalités selon les professionnels.

Pourquoi, tout d'abord, les enseignants sont-ils plus enclins que les orthophonistes à aborder l'idée d'un travail potentiel ? Pour répondre à cette question, nous avons choisi d'articuler l'idée de travail potentiel au terme de « projet », utilisé à douze reprises par l'enseignante spécialisée d'ULIS. Cette articulation semble se justifier, puisque Mme D. utilise ce terme de projet pour parler d'un éventuel travail en commun, sans définir encore quels en seraient les tenants et les aboutissants. Elle est donc capable d'envisager un travail à deux avec l'orthophoniste, sans avoir en tête les objectifs précis de ce travail.

Cette notion de projet est un point important de la formation des enseignants, et encore plus de celle des enseignants spécialisés, comme en témoignent les textes de loi relatifs à ces formations.

Commençons par le cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM[20], qui s'applique aux enseignants du primaire comme à ceux du secondaire, et où le terme de projet apparaît dix fois. Ce texte cite, parmi les dix compétences professionnelles nécessaires aux enseignants, celle de savoir « travailler en

[20] Arrêté du 19-12-2006, journal officiel du 28-12-2006

équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école ». Pour construire cette compétence, le professeur doit notamment « découvrir le cadre de l'école ou de l'établissement » et travailler autour de ces questions : « comment travailler en équipe ? Comment inscrire son action dans un projet collectif ? ». Savoir travailler en équipe signifie alors que « le professeur [doit être] capable d'inscrire sa pratique professionnelle dans l'action collective de l'école ou de l'établissement, notamment (…) dans le domaine de l'aide et de l'insertion des élèves, en collaboration avec les autres personnels ((…) personnels d'orientation et du secteur médico-social...) ». Ainsi, les enseignants doivent être sensibilisés au cours de leur formation aux notions de projet et de partenariat, et ces deux notions sont abordées de façon coordonnée. Elles s'appliquent aux rapports avec les professionnels du domaine médico-social.

Ces notions ressortent de façon plus prégnante dans la circulaire relative à la formation professionnelle spécialisée, destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le CAPA-SH ou le 2CA-SH[21]. Ce texte, avec ses cinq annexes, utilise en effet soixante-deux fois le terme de projet. On lit, dans les annexes 2, 3, 4 et 5, que les formations au CAPA-SH et au 2CA-SH, toutes options concernées, comprennent trois unités de formation, dont la deuxième s'intitule « pratiques professionnelles au sein d'une équipe pluricatégorielle ». Cette unité de formation n'est pas constituée exactement de la même façon pour le 2CA-SH et pour le CAPA-SH, mais elle intègre toujours les notions de partenariat et de projets. Ainsi, ces deux notions sont explicitement liées au sein d'une même unité. Soulignons par ailleurs que l' « élaboration d'activités communes et [l'] intervention en co-animation avec d'autres professionnels » constitue l'un des objectifs de la formation au CAPA-SH.

Il apparait donc que Mme D. est vraiment en lien direct avec sa formation lorsqu'elle aborde l'idée d'un travail potentiel au travers d'un projet d'activité commune avec l'orthophoniste. On peut également penser que c'est parce qu'elle a été sensibilisée au partenariat et au projet pendant sa formation que Mme S. aborde l'idée d'un travail potentiel.

Au contraire, ni le travail partenarial ni les termes de projet ou de travail potentiel n'apparaissent dans le plan de la formation au Certificat de Capacité d'Orthophoniste. On pourrait donc supposer que c'est parce qu'elles n'y sont pas sensibilisées que Mme R. et Mme B. n'en parlent pas vraiment. (Ou en tous cas pas dans le sens de mettre en place une action ou une réflexion commune pour voir ce qu'il peut en ressortir.)

[21]circulaire n° 2004-026 du 10-2-2004

D’après cette analyse, il semblerait que la formation des professionnels détermine leur façon d’envisager la relation partenariale.

Cette explication est toutefois discutable, pour trois raisons.

Tout d’abord, M.T. n’aborde pas cette notion de travail potentiel, alors qu’il aurait dû y être sensibilisé, au moins au même titre que Mme S., lors de sa formation. Pourquoi alors reste-t-il dans le champ de l’objectif défini lorsqu’il parle de la relation « idéale » ? Peut-on faire un lien avec le fait qu’il n’ait jamais été en relation partenariale avec un(e) orthophoniste ? L’idée de travail potentiel naitrait-elle plutôt de la réflexion portée sur la (ou les) relation(s) partenariale(s) déjà en place que de la formation initale ?Cette suggestion paraît d’autant plus plausible que les aspects collaboratifs, bien qu’ils soient cités dans le cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM, sont peu abordés dans la formation du second degré. Il s’agit davantage d’une culture du premier degré et de l’enseignementspécialisé, et M.T. ne se rapporte à aucun de ces deux domaines.Mme S. non plus, mais elle est entrée, avec Mme R., dans une première relation partenariale. C’est peut-être ce début de partenariat, plus que sa formation initiale ou sa culture professionnelle, qui lui a permis d’envisager la possibilité d’un travail potentiel.

D’autre part, l’enseignante spécialisée de l’ERA (Mme A.) n’aborde pas du tout cette notion de projet et de travail potentiel. Elle est pourtant titulaire du 2CA-SH, et possède donc une certaine culture de l’enseignement spécialisé. Toutefois, nous précisons que la formationau CAPA-SH comprend plus du double d’heures de cours théoriques que le 2CA-SH, et cet écart proportionnel est encore plus grand en ce qui concerne le nombre d’heures dédiées à l’unité de formation « pratiques professionnelles au sein d’une équipe pluricatégorielle »[22]. Il est donc probable que les enseignants titulaires du 2CA-SH soient moins « imprégnés » de ces aspects collaboratifs que ceux qui possèdent le CAPA-SH. Ainsi, une simple « initiation » à ces aspects de projet ou de travail potentiel ne suffirait pas à orienter le regard des

[22]circulaire n° 2004-026 du 10-2-2004relative à la formation professionnelle spécialisée, destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le CAPA-SH ou le 2CA-SH :
« La formation spécialisée de base [pour les enseignants du premier degré](…) met en œuvre deux modalités interdépendantes :
- une pratique suivie et accompagnée sur un poste spécialisé ;
- des regroupements en IUFM ou au CNEFEI, d’une durée totale de 400 heures.
(…) Le volume horaire des temps de regroupement est consacré pour moitié à l’UF 1 (pratiques pédagogiques différenciées et adaptées aux besoins particuliers des élèves) et pour l’autre moitié aux UF 2 et 3 (pratiques professionnelles au sein d’une équipe pluricatégorielle et aux pratiques professionnelles prenant en compte les données de l’environnement familial, scolaire et social). »
« La formation [de base pour les enseignants du second degré] est construite autour de trois grandes unités. Le volume horaire global est de 150 heures dont deux-tiers sont consacrés à l’unité 1 de formation (pratiques pédagogiques différenciées et adaptées aux besoins éducatifs particuliers des élèves). »

professionnels sur la relation partenariale, et il faudrait que ces dimensions prennent une part importante dans la culture professionnelle pour être retrouvées dans les discours.

Mme V., l'orthophoniste de l'IEM, évoque en revanche des ateliers mis en place en commun avec les enseignant(e)s spécialisé(e)s du premier degré ou/et les éducateurs spécialisés de l'IEM. Au sujet de ces ateliers, elle évoque la notion de *« partage »*, sans préciser ce qui doit être partagé. De plus, pour elle *« le partenariat c'est pouvoir échanger autour de l'enfant »*. L'échange et le partage seraient donc des points essentiels du partenariat, plus que la transmission d'informations ou de conseils, par exemple. On peut supposer en effet qu'ils permettent la naissance d'idées, la compréhension ou l'acquisition de certaines notions, de certaines pratiques, etc… Soulignons que Mme V. qualifie les ateliers de *« partenariat complet »*, comme si les autres situations de rencontres, provoquées autour d'un enfant donné suite à une demande précise de l'un ou de l'autre des partenaires, étaient « incomplètes ». Peut-être alors pouvons-nous penser que Mme V. considère le travail potentiel comme une dimension essentielle du partenariat.

Au-delà de la formation, la pratique quotidienne du partenariat pourrait donc faire naître ou entretenir ces idées de projet (ou d'ateliers) et de travail potentiel. Les enseignants y seraient peut-être davantage sensibilisés grâce à leur formation.Il y aurait toutefois des cas où cette sensibilisation serait moins importante (formation des enseignants du second degré par rapport aux enseignants de primaire, et préparation du 2CA-SH par rapport au CAPA-SH). Dans de tels cas, peut-être que si les enseignants ne mettent pas en place de partenariat type atelier ou projet au cours de leur pratique professionnelle, ils en perdent la notion. Ce pourrait être le cas de M.T et de Mme A.

Les orthophonistes, au contraire, pourraient s'ouvrir à cette idée du travail potentiel s'ils participent à des actions de type atelier ou projet, comme le fait Mme V.. On peut par ailleurs se demander si ce n'est pas le besoin, exprimé par les enseignants, de travailler avec quelqu'un qu'ils considèrent comme spécialiste (l'orthophoniste peut en faire partie) qui fait naître ces ateliers et instille chez les orthophonistes l'idée du travail potentiel. On sent en effet chez les enseignants une sorte de « dessaisissement professionnel » lorsqu'on parle handicap : ces derniers semblent dire qu'ils ne savent pas faire. La mise en place d'ateliers communs est peut-être, alors, une bonne façon pour les orthophonistes de répondre au besoin exprimé par les enseignants « d'apprendre à faire ». De plus, cette pratique semble s'accorder avec la notion de « maïeutique » évoquée lors des analyses verticales d'entretiens. En effet, lors de ce type d'atelier, personne ne « montre » à l'autre comment faire, mais chacun se saisit des techniques utilisées par l'autre. C'est peut-être ce dont témoigne Mme V. lorsqu'elle dit : *« On a beaucoup de travail au/ autour des enseignants sur la communication augmentative. Et on s'est rendus compte que finalement c'est en y allant et en faisant un*

atelier avec euh elles (…) ou eux, que finalement ils apprenaient plus et… que là il y avait un partage vraiment. »

Appuyons-nous maintenant sur la notion de coordination, pour discuter l'explication selon laquelle c'est parce qu'une notion a été abordée ou non en formation qu'elle apparaît dans le discours des professionnels. Les professionnels qui ont évoqué la coordination dans leur discours ne l'ont pas forcément abordée en formation. C'est ce que nous souhaitons montrer dans le tableau ci-dessous, où l'on signale si la coordination apparaît ou non dans les discours et dans les formations de chaque professionnel :

	discours	formation
orthophonistes	OUI	NON[23]
enseignants	NON	NON[24]
enseignante spécialisée	OUI	OUI[25]

Tableau 9 : apparition de la coordination dans les discours et les référentiels de formation des professionnels des différentes catégories,

Les deux entretiens menés auprès de l'orthophoniste de l'IEM et de l'enseignante de l'EREA vont dans le même sens que ce tableau. En effet, elles ont toutes deux abordé le thème de la coordination. Par exemple, Mme A. utilise à cinq reprises le terme de cohérence pour parler de la façon dont s'agencent les actions de soins et ses cours. Relevons notamment cette citation : *« on se rencontre plutôt* [avec les orthophonistes de l'IEM, ndr] *euh… de temps en temps quand on ressent le, le besoin de faire un point. Pour recentrer sur vraiment les tâches, par exemple, à… favoriser ou… l'attitude qu'il conviendrait euh… d'avoir pour essayer d'aller vers une co/ vers une cohérence euh de… de soins. »*. Par ces propos, elle se situe en accord avec son référentiel de formation, dont l'un des axes est « la coordination au sein du dispositif d'intégration ».

L'orthophoniste de l'IEM conçoit également la relation partenariale comme un outil au service de la coordination, comme en témoignent notamment ces propos : *« c'est la cohésion, c'est le lien, c'est*

[23] Annexe II de l'arrêté du 25.4.1997 modifiant l'arrêté du 16.5.1986 relatif aux études en vue du Certificat de Capacité d'Orthophoniste.

[24] A. du 19-12-2006 JO du 28-12-2006

[25] On lit, dans les annexes 3 et 4 de la circulaire n° 2004-026 du 10-2-2004 relative à la mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le CAPA-SH ou le 2CA-SH, que l'enseignant spécialisé doit « communiquer et coopérer avec d'autres professionnels en vue d'assurer la cohérence des actions conduites ». Cela passe par une formation autour du thème « articulation et cohérence des projets d'intégration et d'enseignements adaptés avec les autres projets institutionnels et les projets des partenaires ». Or, cesnotions d'articulation et de cohérence des actions reflètent explicitement l'idée de coordination telle que nous l'utilisons dans ce mémoire.

extrêmement important. (…) dès que il y a pas de lien euh eh ben il y a des actions qui se font qui sont complètement euh… aberrantes quoi. Donc en fait euh… et que les enfants sont morcelés. ». Mme V. semble ici nous dire que, pour elle, les actions s'accordent entre elles quand il y a du lien entre les professionnels, ce qui évite ces situations « aberrantes ». Mme V. ira également dans le sens de la coordination en expliquant plus loin que la relation partenariale avec les enseignants permet d'accorder les objectifs de travail.

Enseignants spécialisés et non spécialisés semblent donc en accord avec le programme officiel de leur formation sur ce point de la coordination. Ce n'est pas le cas des orthophonistes, qui abordent spontanément ce thème bien qu'il ne figure pas explicitement dans leur plan de formation.

Rappelons ici que l'orthophonie se trouve au carrefour de nombreuses disciplines : médecine, pédagogie, psychologie, sciences du langage, etc. De ce fait, le champ de compétence de l'orthophoniste recoupe bien souvent le champ de compétence d'autres professionnels, tels que psychomotriciens, ergothérapeutes, neuropsychologues,… Or, il n'est pas rare qu'un même patient soit suivi par plusieurs de ces professionnels à la fois. La coordination entre professionnels paraît alors extrêmement importante, pour que chaque professionnel ne travaille pas la même chose. A notre avis, elle prend donc sa place dans l'exercice orthophonique de façon assez naturelle et quasiment incontournable. De plus, l'orthophonie est une profession de santé, et la coordination des soins est un thème récurrent dans le domaine de la santé. Les orthophonistes sont en bonne place pour être confrontés régulièrement à cette notion. Aussi, même si la coordination n'apparaît pas explicitement dans leur plan de formation, ils y sont sensibilisés au cours de leurs études, et sont généralement incités à la mettre en œuvre assez rapidement au cours de leur pratique.

Notre analyse des deux thèmes que sont le travail potentiel et la coordination montre que plusieurs facteurs influencent la façon dont les professionnels investissent la relation partenariale. D'une part, leur formation initiale et leur cadre professionnel les sensibilisent à certaines notions, et ils peuvent être amenés à se saisir du partenariat pour les mettre en œuvre. D'autre part, leur « pratique professionnelle » du partenariat peut les amener à s'ouvrir à de nouvelles finalités ou, au contraire, à en oublier.

c. Formalisation

Afin d'interpréter les résultats de notre enquête, en ce qui concerne la formalisation, nous avons souhaité rapprocher les deux graphiques obtenus à partir des analyses d'entretien. Nous les avons donc rassemblés dans le tableau ci-dessous.

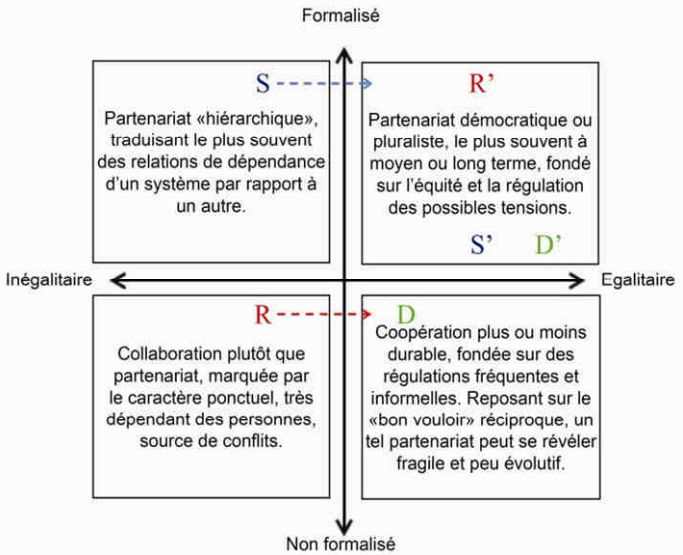
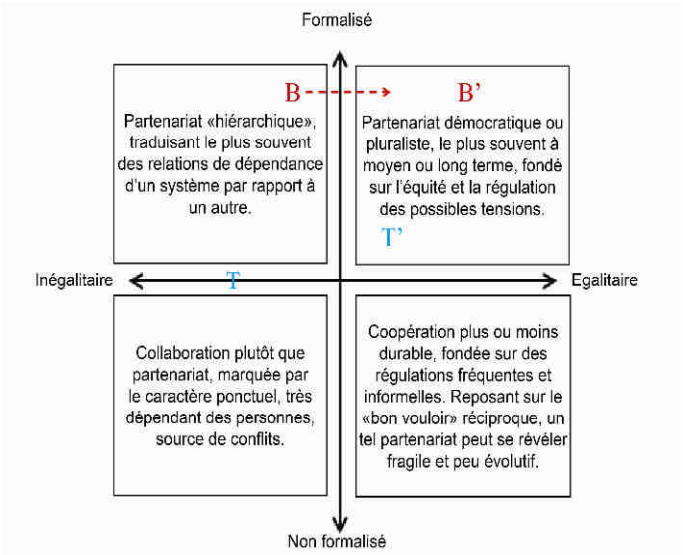
ituation n°1 : SESSAD-ULIS	Situation n°2 : circuit libéral-ordinaire
	
En bleu : les enseignants non spécialisés. En rouge : les orthophonistes. En vert : l'enseignante spécialisée.	

Tableau 10 : rapprochement des deux graphiques situant la relation partenariale telle qu'elle est décrite et souhaitée par chaque professionnel en fonction de sa formalisation et de son équité.

Ce tableau nous permet de voir rapidement que tous les professionnels souhaitent une relation partenariale formalisée.

Il semble, par ailleurs que le partenariat soit plutôt plus formalisé dans une situation de type orthophoniste - enseignant « ordinaire » (quel que soit le cadre d'exercice de l'orthophoniste : libéral ou exerçant en SESSAD), que dans la situation mettant en relation l'orthophoniste de SESSAD et l'enseignante spécialisée d'ULIS. En effet, Mme R. et Mme D. sont les seules à situer le partenariat existant du côté « non formalisé » du graphique.

D'après nos analyses, cela peut s'expliquer par deux raisons, correspondant à deux « versants » de la formalisation :

- Le premier de ces versants concerne le cadre temporel, géographique et thématique des échanges.

- Le second versant est en rapport avec le secret professionnel, qui fixe un cadre légal au contenu des échanges et constitue de ce fait un autre facteur de formalisation.
  Nous développons ci-dessous une analyse pour chacun de ces deux versants.

- Formalisation temporelle, géographique et thématique

Le fait que Mme R. se déplace sur le lieu de travail de Mme D. leur permet de se rencontrer de façon informelle deux fois par semaine. Ces contacts, plutôt plus nombreux que les contacts formalisés que représentent notamment les ESS, prennent donc une place importante dans leur relation, et dans leur discours.

La situation est différente lorsqu'il n'y a pas d'occasion de se croiser de façon informelle. Deux stratégies (non exclusives) se dessinent alors : participer aux ESS, et rentrer ainsi dans la relation partenariale via un temps extrêmement formalisé mais qui n'y est pas vraiment dédié, ou solliciter des rendez-vous et donc formaliser le temps, le lieu et le thème de la rencontre (pour prendre rendez-vous avec le partenaire, il faut au moins préciser le thème sur lequel on souhaite échanger).

Il apparaît donc que la proximité géographique permet d'intensifier les relations en terme de fréquence des contacts, mais qu'elle ne favorise pas la formalisation du partenariat. Elle le maintient donc, selon le graphique de J-M Lesain-Delabarre, sur un versant « fragile et peu évolutif » car la relation est alors « très dépendant[e] des personnes » et de leur « bon vouloir ».

Dans la logique de notre analyse, nous devrions retrouver dans les discours de Mmes V. et A., des propos témoignant d'une non-formalisation de la relation partenariale liée à la proximité géographique. Voici quelques citations :

- Mme A. :
  - *« c'est pas très formel »*
  - *« c'est plutôt, on se rencontre plutôt euh… de temps en temps quand on ressent le, le besoin de faire un point. »*
  - « *enfin on avait prévu de se rencontrer pour euh, pour un enfant »*
  - *« ils viennent chercher les gosses* [les orthophonistes, ndr], *on les voit dans les couloirs »*

- *« moi je sais où sont leurs salles hein donc si j'ai besoin, on sait qu'entre midi et deux bon euh … je sais qu'on prévoit un pique-nique euh chacune, donc on peut aller faire un saut ou… convenir (…) d'un rendez-vous. »*
- *« vous… devez savoir euh sans doute que par ailleurs pour chaque enfant il y a des réunions de synthèse(…)qui allient le médical et nous(…)C'est le prof principal qui y est, qui y assiste »*

– Mme V. :
  - *« ce sont des liens informels. (…) par exemple (…) je suis allée dans la classe, et (…) on a discuté un petit peu de M***, on est parties dans le couloir pour en parler un peu »*
  - *« il y a une réunion de synthèse où les… cadres paramédicaux euh… amènent les éléments dont on a pu débattre en réunion de projet et euh où c'est transmis euh… aux enseignants. »*
  - *« quand je sens qu'il faut que j'aille voir vraiment les professeurs, je vais prendre rendez-vous, on se débrouille pour se voir à la récré ou… entre midi et deux euh… souvent c'est sur les pauses aussi, sur euh nos pauses respectives en fait. Donc on déborde du travail. »*
  - *« on peut avoir des échanges, pour d'autres enfants, différents.(…) Beaucoup plus précis, c'est-à-dire qu'on prend rendez-vous et on se penche sur le cas de l'enfant »*
  - *« il y a des ateliers par exemple pour les petits il y a des ateliers qui sont co-animés par les... instits, et les orthophonistes. »*
  - *« Parce qu'on, on se rend bien compte que le partenariat il, il, il y est pas. Enfin il y est euh dans le primaire, donc là ça fonctionne bien, mais dès qu'on arrive au collège tout de suite c'est très compliqué. Donc ça va être du… du couloir ou… ou une réunion comme ça euh… »*

  On voit que chacune de ces deux professionnelles a abordé à la fois :

– le caractère informel de certaines prises de contact, qui se font dans les couloirs, à la récré, sur les temps de pause etc.,
– et la possibilité de rencontres plus formelles, soit au travers de réunions de fonctionnement, « administrativement » mises en place, soit au travers de rendez-vous fixés entre les partenaires uniquement, soit encore grâce à des ateliers co-animés.

Ainsi, si l'on assiste bien dans cette situation IEM-EREA au phénomène « d'informalisation » de certains contacts du fait de la proximité géographique, on constate cependant que les acteurs restent conscients de la nécessité de formaliser certains temps de rencontre pour les rendre plus productifs. Mme A. et Mme V. rejoignent ici la notion de flexibilité du cadre partenarial, également retrouvée dans les discours de Mme R., Mme D. et Mme B..

Qu'est-ce qui incite à formaliser la rencontre en sollicitant un RDV ? Selon Mmes A. et V., ces rencontres « plus précises » sont davantage nécessaires autour des *« enfants les plus en difficulté »*, de ceux

« qui ont le plus de problèmes » ou, pour reprendre une de nos formulations validée par Mme V., des cas *« qui posent le plus question »*. Pourtant, Mme V. dit clairement qu'il n'y a pas vraiment eu de partenariat établi autour de M***, jeune fille présentant un syndrome frontal avec une forte désinhibition. En effet, elle n'aurait rencontré qu'une seule fois sa professeure de français, Mme A., pour savoir si M*** était davantage canalisée en classe qu'au cours des séances d'orthophonie, et si elle pouvait être disponible pour les apprentissages à l'école. Ayant reçu une réponse positive de Mme A., et restant confrontée en séance à une enfant très agitée, impulsive, et indisponible à une rééducation portant sur le langage écrit, Mme V. aurait alors décidé d'aller vers une interruption de prise en charge.

Deux éléments peuvent surprendre dans cette situation. Mme V. semble en effet se contredire : le cas de M*** est pour elle un cas complexe, un cas « qui pose question ». Il devrait donc générer une demande de relation partenariale plus formalisée, si l'on suit sa logique exposée auparavant. Pourtant, il n'y a pas eu de relation formalisée dans le cas de M***. D'autre part, selon Mme A., il n'y aurait eu AUCUN contact, même pas cet échange informel cité par Mme V., autour de M***.

Ainsi, il règne un flou réel autour du « partenariat » généré par le cas de M***, cas qui semblerait pourtant justifier un certain investissement partenarial, du fait de sa complexité. On pourrait penser par exemple que Mme V. aurait pu essayer de comprendre, via une réflexion entretenue avec Mme A., pourquoi M*** présentait des comportements si différents en situation de classe et en séance d'orthophonie.

Comme dans les propos de Mme R., on retrouve ici l'idée que, face à un enfant trop déstabilisant pour eux, les professionnels auraient tendance à se mettre en recul vis-à-vis de la relation partenariale, alors qu'ils l'investissent bien si l'enfant a des difficultés importantes mais pour lesquelles ils ont une idée de la façon dont il faut agir.

- <u>Le secret professionnel</u>

La deuxième raison qui permet d'expliquer cette différence de formalisation est en lien avec le secret professionnel. En effet, nous avons placé le partenariat décrit par Mme B. du côté de la formalisation car nous avons vu que, pour elle, le secret professionnel venait fixer un cadre aux échanges, avec lequel elle ne parvenait à composer qu'en incluant les parents de façon très prononcée dans la relation partenariale. Or, c'est ce rapport aux parents qui fait dire à M.T. qu'il n'y a pas vraiment de relation partenariale entre lui et les orthophonistes. Ce type de formalisation serait donc un obstacle à la relation partenariale, au contraire du

précédent qui concernait plutôt le cadre temporel et géographique des échanges, ainsi que le cadre thématique.

Quelles peuvent être les raisons qui poussent Mme R. et Mme B. à avoir un comportement si différent vis-à-vis du secret professionnel ? Cette question ne trouve pas vraiment sa réponse dans les textes de loi, puisqu'il n'existe pas légalement de « secret partagé ». Le code de la santé publique prévoit cependant certaines situations où le partage d'informations à caractère confidentiel est possible. Ces situations prévues ne s'appliquent pas aux échanges orthophonistes-enseignants. Elles permettent toutefois d'envisager un type de réflexion qui pourrait conduire certains orthophonistes, et notamment ceux qui travaillent en établissements médico-sociaux comme le SESSAD, à être plus « souples » avec le secret professionnel. Voici ces situations :

- « Deux ou plusieurs professionnels de santé peuvent toutefois, sauf opposition de la personne dûment avertie, échanger des informations relatives à une même personne prise en charge, afin d'assurer la continuité des soins ou de déterminer la meilleure prise en charge sanitaire possible. » (article L1110-4 du code de la santé publique). Légalement, les orthophonistes ne doivent donc pas partager d'informations concernant leurs patients avec les enseignants, qui ne sont pas des professionnels de santé, et ce quel que soit leur cadre d'exercice.
- « Lorsque la personne est prise en charge par une équipe de soins dans un établissement de santé, les informations la concernant sont réputées confiées par le malade à l'ensemble de l'équipe. » (ibid.). Les SESSAD sont des établissements médico-sociaux, et non des établissements de santé. Cette phrase ne leur est donc pas applicable.

Ce que nous permettent de comprendre ces deux citations, c'est que le besoin de partage d'informations confidentielles se fait ressentir lorsqu'il peut se montrer bénéfique au patient, et lorsque le suivi de ce patient implique toute une équipe. Pourquoi, autrement, les textes de loi auraient-ils prévu ces « dérogations » au code pénal ?

La relation partenariale qu'établissent les orthophonistes et les enseignants répond à ces critères :

- quand elle s'établit dans un objectif de mieux-être du patient, de meilleure adaptation du suivi thérapeutique ou scolaire. La réalisation de cet objectif nécessite parfois l'échange de certaines informations. Dans le champ du handicap par exemple, ces informations peuvent concerner les capacités et incapacités de l'enfant dans tel ou tel environnement, et les adaptations susceptibles de réduire les incapacités.
- quand les partenaires ont la sensation de former une équipe. A priori, c'est plutôt le cas quand ils se voient assez souvent, qu'ils se connaissent assez bien, qu'ils ont

suffisamment confiance en l'autre. Il paraît plus difficile d'avoir ce type de rapport si les contacts sont rares et indirects.

Il semble peu probable que le cadre d'exercice puisse influencer le premier de ces deux critères, et, d'ailleurs, tous les professionnels interviewés l'ont abordé.

En revanche, l'exercice en SESSAD permet à Mme R. de « croiser » fréquemment Mme D., et ce sur plusieurs années consécutives. Cela n'est généralement pas possible pour les orthophonistes libéraux, qui prennent en charge des enfants scolarisés dans de nombreuses écoles différentes, surtout en milieu urbain. De plus, ces enfants changent d'enseignants presque chaque année. Il est donc plus rare, en libéral, de « multiplier » les contacts avec un enseignant donné. Ainsi, l'exercice en SESSAD serait plus propice à instaurer une relation de confiance avec les enseignants spécialisés d'ULIS (ou de CLIS), et à développer un sentiment d'appartenance à une même équipe. De ce fait, le besoin d'échanger des informations concernant le patient se ferait davantage ressentir dans ces conditions, et les orthophonistes se sentiraient également plus en confiance pour le faire.

Relevons ici que, sans tirer de conclusion générale, Clarisse Bonneau suggère dans son mémoire « qu'une différence existe entre les pratiques en milieu rural et celles en milieu urbain », dans le sens où « les enseignants des communes urbaines [seraient] moins disponibles que ceux des communes plus rurales » et que « l'urbanisation [rendrait] les échanges plus anonymes et donc moins naturels que dans le milieu rural ». (Bonneau 2011, p. 55). On peut se demander alors si le cadre rural n'agit pas un peu, sur les orthophonistes libéraux, comme le cadre d'exercice en SESSAD. En effet, il y a moins d'écoles, et donc moins d'enseignants, dans ces milieux. Les orthophonistes ont donc plus souvent à faire avec les mêmes enseignants, ce qui permettrait d'instaurer un meilleur sentiment de confiance et viendrait « assouplir » le respect du secret professionnel.

Un autre facteur intervient dans la différence de comportement entre Mme B. et Mme R. vis-à-vis du secret professionnel. Nous avons vu que Mme B. passait beaucoup par les parents pour se « déresponsabiliser » lorsque des informations sont transmises aux enseignants. Cette configuration est plus difficilement envisageable pour Mme R., puisque son cadre d'exercice l'amène à rencontrer beaucoup moins souvent les parents.

Ainsi, la proximité géographique entre orthophonistes et enseignants spécialisés et la stabilité des professionnels en poste favorise une certaine souplesse vis-à-vis du secret professionnel. Cela permet une formalisation moindre du contenu des échanges, et semble favoriser l'investissement partenarial, en évitant le passage par l'intermédiaire parental.

D'après notre analyse, on est en mesure de supposer que l'orthophoniste de l'IEM a le même type de comportement que Mme R. vis-à-vis du secret professionnel. Nous avons vu, en effet, que la proximité géographique entre l'IEM et l'EREA permettait une plus grande fréquence des contacts entre orthophonistes et enseignants. De plus, les orthophonistes sont généralement moins amenés à rencontrer les parents en IEM qu'en libéral, car les enfants viennent souvent en taxi. Notre supposition concernant le rapport de Mme V. au secret professionnel se confirme dans ces propos de Mme A. : *« il y a toujours le, pour vous, pour vous le problème du secret professionnel… (…) l'autre jour je suis allée la voir* [l'orthophoniste de l'IEM, ndr] *pour un enfant,(…)bon je vous dit elle n'avait pas de difficulté à me lire le bilan. Ce qu'elle n'est pas autorisée, mais nous quand même, on est quand même dans une relation de confiance. Dans un établissement comme le nôtre, c'est important d'avoir des, des relations de confiance, hein. »*.

Notons pour conclure ce point sur le secret professionnel qu'un comportement plus « souple » n'empêche pas de sélectionner les informations transmises, ni de rester vigilant sur ce que l'on transmet ou non. Cela se confirme par exemple dans les propos de Mme D., qui se plaint de ne pas pouvoir assister aux synthèses du SESSAD, et dans cette phrase de Mme V. : *« on a des réunions de projet où le, où il n'y a pas les enseignants. Et par contre après, tout de suite après il y a une réunion de synthèse où les… cadres paramédicaux euh… amènent les éléments dont on a pu débattre en réunion de projet et euh où c'est transmis euh… aux enseignants. »*. On voit ainsi que les professionnels de santé se préservent un cadre au sein duquel ils peuvent faire valoir l'article L1110-4 du code de la santé publique pour échanger toutes les informations qu'ils souhaitent, et qu'ils se permettent ainsi de « filtrer » les informations qu'ils transmettent.

d. équité

La majorité des professionnels interviewés, quel que soit le lieu d'exercice, semble témoigner d'un partenariat inégalitaire. Il ressort des discours que les orthophonistes sont souvent à l'initiative des prises de contact, et qu'ils apportent à la relation plus qu'ils n'en retirent. Toutefois, cela semble s'inscrire dans une certaine logique, puisque les enseignants paraissent demandeurs d'informations et de conseils.

On retrouve cette même demande dans les propos de l'enseignante de l'EREA. En effet, si elle semble témoigner dans un premier temps d'une certaine équité du partenariat, elle ne parlera plus ensuite que de sa propre recherche d'informations et de conseils. Elle ne témoignera jamais, au cours de l'entretien, d'éléments qu'elle aurait pu apporter dans la relation partenariale.

En faveur d'une certaine équité du partenariat, Mme A. nous dit que :

- Les prises de contact se font soit à son initiative, soit à celle des orthophonistes de l'IEM.

– Elles permettent à elle-même comme aux orthophonistes de réajuster le suivi de l'enfant.

Mais dans le second temps de l'entretien, on relève, entre autres, ces propos : *« pour nous c'est important de savoir »* ; *« je peux aller demander, ce que je peux faire pour améliorer mais… bon, quelquefois c'est eux* [les orthophonistes, ndr] *qui nous, nous disent « tiens j'ai vu que tu travaillais ça, peut-être que tu pourrais… » »* ; *« moi ça m'est arrivé de dire « bon bah si je fais ça est-ce que euh tu penses que ça va comme ça euh… ? » »* ; *« ils* [les orthophonistes, ndr] *ne nous donnent pas des tuyaux en tant que tel (…) [mais] je pense que ça pourrait être euh intéressant »*.

Nous trouvons dans le discours de l'orthophoniste de l'IEM une réponse à cette position de « receveur » dans laquelle se place l'enseignante de français de l'EREA. En effet, Mme V. parle beaucoup de ses échanges avec les professeurs en termes d'explications : elle dit notamment avoir expliqué ce qu'est la dysphasie au professeur principal d'un enfant, et les conséquences de ce trouble sur les apprentissages. Elle parle également des explications qu'elle a pu fournir sur les tableaux de communication et leur fonctionnement. Il est intéressant de noter que Mme V. utilisera 4 fois ce terme d' « expliquer » pour dire comment elle envisage le partenariat entre les orthophonistes en libéral ou les orthophonistes de SESSAD et les enseignants du secteur traditionnel.

Relevons toutefois que Mme V. parle également beaucoup de travail commun (*« C'est essayer de trouver euh <u>ensemble</u> euh des pictos qui pourraient les aider eux, les professeurs, et qui pourraient aider le jeune, dans le cadre de la classe » ; « j'ai l'exemple (…) d'un professeur avec qui (…) on faisait euh <u>en commun</u> un apprentissage de lecture chez une jeune fille (…) avec la méthode d'imprégnation syllabique »*)et d'ajustement des objectifs. Elle dit également que les informations transmises par les enseignants peuvent aider à comprendre le comportement d'un enfant. Mme V. semble donc prendre à cœur la demande d'informations et de conseils qui émane des enseignants, tout en retirant de la relation partenariale des éléments pertinents pour elle-même, qui lui permettent notamment d'adapter ses objectifs de prise en charge à l'environnement scolaire.

Ainsi, en s'appuyant sur la demande des enseignants, la plupart des professionnels qui constatent l'inégalité des contributions rétablissent dans leur discours une certaine équité, en mettant en balance les contributions de chacun et leurs effets. De ce fait, il ressort que la plupart des enseignants interviewés et les orthophonistes considèrent comme « normal » que les orthophonistes interviennent davantage dans la relation partenariale, alors même que la plupart des orthophonistes reconnaissent que la relation partenariale avec les enseignants leur permet d'obtenir des éléments pertinents pour leurs prises en charge.

Ce constat est cohérent avec le deuxième point soulevé à la page 179. Nous y avons constaté que les orthophonistes investissent la relation d'un double objectif : améliorer leur propre prise en charge et faciliter l'adaptation des situations de classe. Mais les enseignants ne parlent pas de l'amélioration de la prise en

charge orthophonique comme d'un éventuel objectif de la relation partenariale. Il semblerait donc qu'ils ne soient pas conscients du fait que les éléments dont ils font part aux orthophonistes leur soient utiles, et qu'ils n'envisagent même pas cette possibilité. Ainsi, le déséquilibre dans la relation partenariale ne concerne pas seulement les contributions, mais aussi les objectifs des professionnels. Il est probable que ces deux pôles de déséquilibre s'entretiennent l'un-l'autre : puisqu'ils ne considèrent pas l'amélioration de la prise en charge orthophonique comme un objectif possible de la relation partenariale, les enseignants voient moins l'intérêt de leurs contributions. Ils sont donc moins actifs dans la relation partenariale que les orthophonistes, qui sont conscients de leurs apports auprès des enseignants. Et puisqu'ils sont moins actifs, ils ne perçoivent pas ce qu'ils peuvent apporter aux orthophonistes, donc ils ne considèrent pas l'amélioration de la prise en charge orthophonique comme un objectif de la relation partenariale.

Quelle est l'origine de ce cercle vicieux ?

Nous reprenons, pour répondre à cette question, l'idée de réassurance mutuelle abordée par Mme R., mais aussi par Mme A. dans cette phrase déjà citée : *« moi ça m'est arrivé de dire « bon bah si je fais ça est-ce que euh tu penses que ça va comme ça euh… ? » »*. A notre avis, la demande de réassurance qui émane des enseignants est en lien avec le « sentiment d'incompétence professionnelle », suggérée dans l'analyse de l'entretien de Mme S. comme pouvant freiner l'investissement dans la relation partenariale.

Il apparaît alors que l'inégalité actuelle de la relation partenariale entre enseignants et orthophonistes autour des enfants en situation de handicap pourrait avoir pour cause une sorte de « malaise » des enseignants vis-à-vis de la scolarisation de ces enfants. Déstabilisés par l'inclusion, ils se sentent peut-être « inaptes » à amener des éléments pertinents dans les échanges avec les orthophonistes. Ils se placent au contraire dans une demande de renarcissisation professionnelle, qui passe à la fois par une réassurance et par l'obtention d'informations et « d'astuces » leur permettant de mieux exercer leur profession face à ces élèves. Notons ici que seule l'enseignante spécialisée d'ULIS ne semble pas se placer dans ce schéma, puisqu'elle a l'air de considérer la relation établie avec l'orthophoniste comme assez équitable. Cette enseignante a reçu, en préparant le CAPA-SH, une formation théorique de quatrecents heures en plus d'une pratique suivie et accompagnée. Notons par ailleurs que trois enseignants sur les quatre interviewés ont relevé un manque de formation :

- Mme A. : *« Parce que bon notre formation pour nous c'est vite fait mais enfin bon quand même euh j'avais… »*
  « Moi j'ai demandé pendant X années des formations autour de la dyslexie, c'est le cas qu'on a le plus… fréquemment et … j'ai demandé des formations et tout mais y'a, y'a jamais les sous pour les formations ».
- Mme S. : *« on peut être euh parfois un peu euh livré euh à soi-même et être euh perdu parce qu'on n'a pas fait de formation pour euh… pour aider au mieux le, les élèves. »*

- M.T. : *« Parce que même nous on entend parler de dyslexie et de plein de trucs mais on a vraiment des notions très… très… réduites euh là-dessus. (…) Donc euh… ça ce serait certainement euh… un complément de formation à faire pour les… pour les professeurs »*

La seule enseignante qui ne se soit pas plainte de ce manque de formation est Mme D., titulaire du CAPA-SH.

Mme R., orthophoniste en SESSAD, a également soulevé ce point, une fois le dictaphone éteint. Il lui semble que les professeurs ont des éléments sur le handicap dans leur formation, mais elle ne sait pas trop, et elle trouve qu'on leur en demande beaucoup, alors que leurs connaissances sont parcellaires.

Tous ces témoignages concernant l'insuffisance de la formation des enseignants pour l'accueil des enfants handicapés semblent démontrer qu'il y a une réelle lacune dans ce domaine, qui pourrait être à l'origine du malaise des professeurs face à l'inclusion.

On est donc en droit de penser qu'une formation des enseignants autour de l'accueil des enfants en situation de handicap éviterait le sentiment d'incompétence face à une situation d'inclusion, et permettrait une meilleure équité du partenariat, ce qui correspond au souhait de tous les professionnels interviewés.

Nous rappelons ici qu'une telle formation est prévue dans les textes de loi, comme nous l'avons soulevé en partie théorique. Il semble donc que sa nécessité ne soit plus à démontrer, mais que des moyens doivent être débloqués pour en assurer la mise en place.

e. Identité professionnelle

Afin de pouvoir plus aisément comparer les principaux éléments qui ressortent des différents entretiens, nous avons choisi de les placer dans le tableau page suivante :

Mme R. (orthophoniste en SESSAD)	Mme D. (enseignante spécialisée d'ULIS)	Mme S. (enseignante de français dans le collège comprenant une ULIS)	Mme B. (orthophoniste libérale)	M.T. (enseignant de français dans le collège ne comprenant pas d'ULIS.
- **Inadéquation** des façons dont elle-même et les autres considèrent sa position professionnelle : alors qu'elle se reconnaît comme spécialiste du langage, elle semble être considérée comme spécialiste de la scolarisation des enfants en situation de handicap moteur. Ces deux statuts n'étant **pas clairement distincts** dans les esprits de chacun, une remise en cause du second pourrait amener une remise en cause du premier. - S'investir dans la relation partenariale, c'est peut-être prendre le risque d'être « démasquée » et de perdre le statut de spécialiste.	- Selon les textes de loi, Mme D. doit être considérée comme une personne-ressource pour ses collègues de l'établissement. - Elle se voit plus comme une interface entre eux et les membres du SESSAD, et il semble que cette position lui paraisse peu pertinente. Peut-être a-t-elle d'autant plus de mal à l'investir que son double statut d'enseignante et de « spécialiste » est **difficilement coordonné** par les professionnels qui l'entourent. - Elle ne serait ainsi ni vraiment une enseignante pour les enseignants, ni vraiment une « spécialiste » pour les membres du SESSAD. - Par ailleurs, elle semble craindre que la relation partenariale ne génère une homogénéisation des pratiques.	- A **du mal à concilier** sa position d'enseignante avec le handicap, et semble considérer que pour permettre l'inclusion scolaire, il faut changer de métier. - Se fait une idée du métier d'orthophoniste par une sorte de « **calque** » de certains éléments de sa propre pratique. - Est consciente du rôle de personne-ressource de Mme D.	- Trouve qu'il y a **un flou** dans l'idée que chacun se fait de la profession partenaire, ce qui génère chez les parents des attentes ou des demandes incohérentes. - Cela perturbe la relation partenariale car les parents y ont une position centrale.	- **Oppose** le statut de professionnel objectif au statut de parents, ces derniers étant trop dans la subjectivité. - Semble accorder aux orthophonistes un savoir « dogmatique », qui s'**oppose** à son propre savoir, plus empirique, et fondé sur une comparaison des élèves entre eux, sur une évaluation par rapport à la norme.

Tableau 11 : Tableau récapitulant les propos essentiels de chaque acteur vis-à-vis de l'identité professionnelle

En rapprochant entre eux les termes en caractère gras, nous pouvons ressortir de ce tableau trois éléments principaux. Le premier concerne les notions d'**inadéquation** et de **flou** en ce qui concerne les représentations que chacun se fait de la profession d'autrui. Le second concerne plutôt la **coordination** (ou la **conciliation**) des différentes dimensions couvertes par un même métier, dont la difficulté semble particulièrement révélée dans le contexte d'inclusion scolaire. Le troisième est plutôt en lien avec les procédés d'**opposition** et de **calque**, grâce auxquels nous nous forgeons une image de la profession partenaire. Les termes soulignés prennent leur place dans le développement de chacun de ces éléments.

- Le flou et l'inadéquation…

Le partenariat serait plus fragile quand l'idée que l'on se fait de son identité professionnelle ne correspond pas à celle que s'en font les partenaires, qu'il y a un « flou », voire une « inadéquation ». Le fait de devoir coordonner différents champs de compétence (langage ou enseignement d'une part, et « gestion » du handicap d'autre part, par exemple) augmenterait les risques d'inadéquation. Chacun pourrait en effet avoir tendance à se « focaliser » sur un seul de ces champs de compétence, qui ne serait pas forcément celui que le partenaire investit le mieux.

L'inadéquation entre les identités professionnelles pourrait générer une inadéquation entre ce que l'on attend d'autrui et ce qu'il est à-même de proposer, ce qui fausserait les bases du partenariat. Les professionnels pourraient alors hésiter à s'y engager, par crainte justement de ne pas pouvoir répondre aux demandes qui lui sont faites, et donc de perdre en crédibilité ou d'être remis en cause dans ses compétences.

- Coordination, conciliation…

L'inclusion scolaire fragiliserait l'identité professionnelle des enseignants, en les obligeant à coordonner deux champs de compétence : enseignement et handicap. Nous allons voir quels sont les impacts de cette inclusion sur l'identité professionnelle des enseignants non spécialisés dans un premier temps, puis sur celle des enseignants spécialisés.

- Concernant les enseignants non spécialisés, il semble difficile de coordonner ces deux champs. Cela implique en effet de reconsidérer sa compétence en enseignement pour y intégrer des éléments nouveaux, issus d'une ouverture et d'une recherche dans le champ du handicap. Selon Joël Zaffran (2007), il s'agit de porter un regard différent « sur la conception

de son rôle », voire sur toute une « culture professionnelle ». Il nous semble entrevoir ici trois facteurs de difficulté :

- Il faut remettre en cause une pratique habituelle, utilisée parfois depuis de nombreuses années. Cela peut, à notre avis, être difficile pour certains enseignants. En effet, s'ils se disent alors que leur façon d'enseigner auparavant n'était pas « la bonne » façon de faire, au lieu de se dire que c'est la situation nouvelle qui nécessite des adaptations, ils risquent de se sentir attaqués dans leur valeur professionnelle.
- Il faut avoir une démarche active de « recherche [de] ressources et [d']élaboration des compétences » (Zaffran 2007, p.80). Cela implique d'une part d'y consacrer du temps et de l'énergie et peut constituer d'autre part une « source d'angoisse » (Ibid.).
- Il faudrait s'affranchir, ou en tous cas reconsidérer certains paramètres de la « culture scolaire », comme peut-être le rapport à la norme et l'évaluation par rapport à une moyenne. Si nous relevons ici cette dimension, c'est qu'elle nous a semblé très prégnante dans les discours de Mme S. et de M.T., qui semblaient « encombrés » par cette notion dans le cadre de la scolarisation de L***.

– En ce qui concerne l'enseignante spécialisée d'ULIS, l'inclusion semble la projeter dans un « entre-deux », où elle se sent un peu isolée. Il y a en effet eu « projection », parce que cette enseignante du premier degré s'est retrouvée à exercer dans le second degré. Les professeurs de collège ne la voient donc peut-être pas comme une collègue : elle n'a pas la même formation, elle n'est pas spécialisée dans une discipline… Quant à la position d' « entre-deux », elle semble être en lien avec la fonction de « personne-ressource ». En effet, si Mme D. se situe dans cet « entre-deux », c'estparce qu'elle dispose de connaissances et de compétences à la fois dans le domaine de l'enseignement et dans celui du handicap. C'est également cette double compétence qui lui confère le rôle de personne-ressource. Or, ce rôle a peut-être supplanté, aux yeux des enseignants du collège, celui de « collègue ». IL participe donc bien à l'isolement.

  Par ailleurs, une sorte d'amalgame semble être fait entre cette position de « personne-ressource » et celle d'interface. Mme D. serait alors impliquée dans une relation de retransmission d'informations plus que dans une réelle relation partenariale.

  Relevons ici que la question de l'identité professionnelle occupe une place importante dans le référentiel de formation des enseignants spécialisés, ce qui montre qu'une attention particulière doit y être accordée. Elle est associée dans ce référentiel au « travail avec les

partenaires ». La multiplication des partenaires et de leur domaine d'activité (social, médical ou paramédical, éducatif, …) peut être considérée comme un appui à la construction de l'identité professionnelle : il s'agit alors de percevoir sa spécificité et la complémentarité de sa pratique professionnelle par rapport à celle des différents professionnels partenaires. Mais il nous semble également qu'elle nécessite une grande stabilité de cette identité, pour que les missions et les particularités professionnelles ne soient pas contaminées par les échanges fréquents et nombreux avec les autres professionnels. C'est peut-être parce que son identité professionnelle n'est pas suffisamment solide que Mme D craint que la relation partenariale ne génère une homogénéisation des pratiques.

Nous n'avons pas ressenti, dans l'entretien mené auprès de l'enseignante spécialisée de l'EREA, de « dissociation » entre les compétences liées à l'enseignement et celles liées au handicap. Au contraire, il semble qu'elle ait réussi à articuler ces deux champs pour se constituer une identité professionnelle solide, qu'elle investit pleinement dans toutes ses dimensions. Elle dit d'ailleurs : *« Je suis très attachée à mon travail ici, ça m'intéresse beaucoup, je… Ça m'intéresse de voir euh bon voilà comment on amène des enfants vraiment on les amène à se construire des choses euh… c'est plus euh perceptible que quand on a le grand troupeau ! Ça m'intéresserait plus du tout de travailler dans le secteur euh… traditionnel euh bien que, bon, on peut se régaler !(…) moi j'aime beaucoup le fait de se... le fait de travailler en lien, de réfléchir concrètement, alors effectivement c'est autour de ces, autour d'enfants qui ont des problèmes particuliers, (…) Mais autrement moi je pense que ce qu'on fait ici pour les enfants en difficulté ça pourrait très bien être fait par ailleurs euh… euh… ailleurs et ça ferait le plus grand bien aux enfants de travailler avec ces méthodes là, certainement, ça les rassurerait plus. »*. On comprend ici que Mme A. a tellement bien associé enseignement et handicap, qu'elle n'envisage plus la profession d'enseignant sans cette nouvelle dimension. On peut donc supposer que l'idée ségrégative (liée au fait de travailler dans un établissement spécialisé) fragilise moins l'identité professionnelle que l'idée inclusive prônée aujourd'hui, car elle expose moins au « tiraillement » entre deux univers. En effet, dans le système EREA-IEM, tout le monde travaille autour du handicap. Il est donc indispensable d'investir ce champ, et impensable de se focaliser uniquement sur le champ du langage ou de l'enseignement, par exemple.

On peut également interpréter les différences entre les discours des enseignants grâce au modèle proposé par J. Zaffran pour expliquer l'entrée d'un enseignant dans la culture intégrative. Selon lui, cette entrée se fait en trois étapes :

- La première étape consiste en une rupture avec la culture et les routines de son univers professionnel, et en une ouverture à la culture intégrative. L'enseignant devra alors parvenir à « faire coexister ensemble les deux cultures, qui doivent interagir harmonieusement » (Ibid., p.80).

- La deuxième étape nécessiterait la capacité des enseignants à « glisser » du « modèle idéal à forte valorisation symbolique (…) qui reflète l'image la plus digne [de leur] métier » (ibid., p. 81) à un autre modèle, peut-être plus terre-à-terre, qui inclurait à leur profession des « activités secondaires » (ibid., p.81), au lieu de les réserver au personnel auxiliaire. Joël Zaffran donne comme exemple d'activité secondaire le fait d'accompagner un enfant aux toilettes. Nous pouvons probablement y placer d'autres tâches en lien avec le handicap, telles que l'adaptation technique des supports (retaper les textes des manuels à l'ordinateur, dans une police particulière et une taille adaptée, par exemple) ou encore, en ce qui concerne par exemple le cas de L***, le recentrer régulièrement sur la tâche qu'il a à accomplir pour pallier ses difficultés d'attention liées à son syndrome frontal.
- Enfin, dans la troisième étape, « l'enseignant prend conscience de ses capacités personnelles, développe ses ressources et met en œuvre ses nouvelles compétences. Il élabore des options pédagogiques et éducatives qu'il estime cruciales pour l'enfant comme pour lui » (Ibid., p. 81). De cette façon, il se construit « une vision claire de ce qu'il peut et doit faire avec l'enfant » (Ibid., p. 82), contribuant à la définition de son rôle et de ses compétences, c'est-à-dire à la construction de son identité professionnelle.

Même si ce modèle a été construit en lien avec la culture intégrative, il semble que l'on puisse l'utiliser pour expliquer le cheminement nécessaire à tout enseignant pour coordonner les champs de l'enseignement et du handicap. On peut alors penser que Mme S. et M.T. n'en sont qu'à la première étape de ce modèle, alors que Mme A. a terminé ce « parcours ». Mme D. serait peut-être dans la deuxième étape, cherchant encore à se situer dans un système de catégories professionnelles que Zaffran qualifie d'incongru.

Nous faisons ici un aparté pour reprendre une notion abordée dans la partie concernant les finalités du partenariat. Nous avons vu en p. 179 que seules Mme D. et Mme S. voyaient dans le partenariat une utilité pour elles-mêmes : sortir de l'isolement. Nous mettons en lien cette notion d'isolement avec la difficulté de ces enseignantes à concilier deux champs de compétences : ceux de l'enseignement et du handicap. Peut-on penser que cette difficile conciliation soit à l'origine du sentiment d'isolement ? Rappelons en effet que Mme D. semble souffrir de n'être considérée ni comme un membre réel de l'équipe du SESSAD, ni vraiment comme une collègue par les enseignants du collège. Mme S., quant à elle, disait qu'elle se sentait sur *« un même terrain »* lorsqu'elle discutait du cas de L*** avec Mme R., alors que ce n'était pas le cas lorsqu'elle en discutait avec ses collègues enseignants. Ce même terrain n'est-il pas celui du handicap ? La sensation d'isolement pourrait donc être en lien avec cette position inconfortable d'entre-deux, et le partenariat serait vu comme une aide, permettant de se sortir de cet entre-deux en guidant vers la conciliation des deux champs de compétence. Le partenariat serait donc un

outil permettant de faire évoluer sa propre conception de son identité professionnelle, et cela expliquerait qu'il puisse être considéré comme utile à soi-même et pas seulement aux enfants autour desquels il s'établit.

- L'opposition et le calque…

Dans le Tableau 11 : Tableau récapitulant les propos essentiels de chaque acteur vis-à-vis de l'identité professionnelle), apparaissent deux principes utilisés pour se construire une image de l'identité professionnelle du partenaire : l'opposition et le calque.

Par opposition, nous entendons que l'on se ferait une image du professionnel grâce à des appuis en « négatif ». Ainsi, pour M.T.:

- le professionnel s'oppose au parent, car il est objectif alors que le parent est pris dans la subjectivité et dans l'affectivité,
- et l'orthophoniste s'oppose au professeur par la provenance de ses savoirs : alors que les enseignants se font une connaissance empirique des enfants grâce à l'observation et à la comparaison, les orthophonistes en auraient une connaissance « dogmatique », liée sans doute à une approche qu'il imagine très médicale.

Le « calque » signifie quant à lui que l'on projetterait sur la profession partenaire des éléments de sa propre profession, ce qui est facilité lorsqu'il y a un domaine commun (celui du langage entre les enseignants de français et les orthophonistes, par exemple).

Ces principes d'opposition et de calque, utilisés pour se construire une image de l'identité professionnelle du partenaire, ne semblent pas très fiables. Ils sont en effet extrêmement subjectifs, et propres à chacun. Ils ne permettent que la construction d'une image du partenaire extrêmement dépendantes de notre environnement, de nos sensibilités, de nos rencontres… On peut penser qu'une connaissance plus objective de la profession du partenaire permettrait de s'en faire une image plus proche de la réalité, et éliminerait ainsi une part de ce « flou » qui perturbe la relation partenariale. On en arrive donc tout naturellement à l'idée qu'un décloisonnement, dans le sens d'une ouverture à la profession partenaire et à sa réalité, permettrait d'établir une relation partenariale plus stable et plus efficace.

Pour conclure sur l'identité professionnelle, on peut dire :

- Qu'il est nécessaire, avant d'entrer dans la relation partenariale, d'avoir une idée suffisamment solide de sa propre profession. Cela permet de se confronter aux idées que s'en font les partenaires sans crainte d'être discrédité ou contaminé par leur vision de notre propre métier. Cette construction doit probablement commencer au cours de la formation initiale de chacun des acteurs.

- Qu'il est utile de rester suffisamment souple dans cette identité, pour pouvoir l'enrichir de nouvelles compétences, sans avoir l'illusion que cela implique un changement de métier. La relation partenariale peut alors être un guide pour cheminer vers ces nouvelles compétences. Cette souplesse semble particulièrement nécessaire lorsqu'on entre dans le champ du handicap et de l'inclusion scolaire.

- Qu'il semble important de se faire une idée de la profession partenaire assez précise et réaliste, pour permettre à chacun de s'engager dans la relation partenariale en se sentant respecté dans son identité professionnelle. Cela passe par le décloisonnement, dont on peut naturellement penser qu'il est à la fois permis par la relation partenariale et nécessaire à sa mise en place.

f. Cloisonnement et décloisonnement

Pour creuser un peu ce thème du cloisonnement et du décloisonnement, nous avons choisi de lister les invariants, c'est-à-dire les points abordés par tous les professionnels interrogés (ou presque). Nous nous sommes appuyée pour cela sur leTableau 4 : Tableau récapitulatif concernant le cloisonnement/décloisonnement tel que l'envisagent chacun des acteurs de la situation n°1, en lien avec la relation partenariale.) et leTableau 6 : Tableau récapitulatif concernant le cloisonnement/décloisonnement, tels que l'envisagent chacun des acteurs de la situation n°2, en lien avec la relation partenariale.). Cela nous a conduit à la réalisation de ce nouveau tableau :

	domaine personnel	domaine professionnel
obstacles	nécessité d'établir un contact avec une personne **inconnue**	**Manque de connaissances** concernant le domaine et le fonctionnement de la profession partenaire
« ponts »	formalisation du premier contact, éventuellement planifié par un tiers (ESS par exemple).	- rencontres personnelles et professionnelles, dans le cadre de la relation partenariale éventuellement. - formation initiale à destination des enseignants non spécialisés, concernant le champ du handicap ou de la difficulté scolaire.

Tableau 12 : Tableau récapitulant les principaux éléments évoqués concernant le cloisonnement/décloisonnement

Ainsi, il ressort que les « cloisons » principales qui se dressent entre les orthophonistes et les enseignants sont, d'une part, la « timidité » humaine, qu'il faut parvenir à surmonter pour établir un premier contact et, d'autre part, le fait de manquer de connaissances concernant la profession du partenaire. La formalisation d'une première rencontre paraît être un bon outil de décloisonnement, car elle permet de passer par-dessus la timidité. Elle force ainsi la rencontre professionnelle, qui constitue elle-même un facteur de décloisonnement en ce qui concerne les connaissances que chacun possède du métier du partenaire.

Alors que les professionnels interviewés reconnaissent n'avoir que peu de connaissances en ce qui concerne le métier du partenaire, ils ne sont pas demandeurs d'une formation initiale à ce sujet. En effet, lorsqu'elle est évoquée, la demande de formation initiale concerne plutôt le domaine du handicap qu'une information sur le métier du partenaire. D'autre part, le plan de formation des orthophonistes comprend un module de 20h dédié au système scolaire français, mais aucun des orthophonistes interviewés n'a cité spontanément cet enseignement comme une source de connaissances du métier d'enseignants. Notre travail nous conduirait donc plutôt à penser qu'une information théorique sur les professions partenaires au cours de la formation initiale n'est pas forcément très pertinente. Ce constat nous amène ici à aborder l'idée de culture partagée. Décloisonner ne signifierait alors pas acquérir des connaissances de l'autre et de sa profession, mais plutôt établir des connaissances partagées. Ce sont ces connaissances partagées qui permettraient l'échange et le dialogue, en instaurant entre les professionnels un terrain commun, un langage partagé. On donc penser, comme Chauvière et Plaisance (2008), que « les formations des professionnels, soit en cycle initial, soit en cycle continu, devraient donc comporter des éléments qui les orientent vers ces enjeux de collaboration, ce que d'aucuns qualifient de « pratique à plusieurs » ». Cela pourrait passer par la mise en œuvre de « noyaux communs : par exemple, sur les diagnostics ou sur les rapports contractuels avec les parents, que ce soit en IUFM, à l'université ou dans les instituts de travail social » (Ibid.).

Les rencontres d'individu à individu, qu'elles aient lieu dans le cadre de la vie privée ou de la vie professionnelle, seraient assez porteuses de cette culture partagée. Relevons d'ailleurs ici que, de façon générale, les contacts directs et physiques semblent plus efficaces, et préférés à des contacts indirects, et ce quel que soit le vecteur utilisé : courrier papier ou électronique, téléphone, intermédiaire professionnel ou parental. Or, pour pouvoir établir ce type de contacts, il faut du temps et une disponibilité commune. Le premier facteur de cloisonnement viendrait donc des incompatibilités d'emploi du temps. On peut penser, comme l'ont suggéré plusieurs professionnels, que le fait d'instaurer un temps institutionnel pour la relation partenariale, planifié et rémunéré, constituerait un élément majeur de décloisonnement.

Les entretiens menés auprès de l'orthophoniste de l'IEM et de l'enseignante de l'EREA semblent conforter cette hypothèse, comme en témoignent ces propos de Mme A. : *« les emplois du temps sont très chargés, chez les uns et chez les autres »*, *« Ils [les orthophonistes, ndr] n'ont pas forcément le temps »*, et de Mme V. : *« on peut pas tous les rencontrer. On a très peu de temps, on a, on est… on a des prises en charge qui se succèdent et donc c'est très très compliqué de… d'avoir les enseignants »*, *« il y a des moments où euh… on, on aurait envie d'y aller plus. Mais sauf qu'on n'a pas le temps. Et qu'on est complètement pris par le temps. Et de l'autre côté pareil hein. Donc en fait c'est un gros… souci ça. C'est que on a trop … de jeunes en charge et puis on n'a pas le temps matériel euh d'aller voir, effectivement les professeurs. »*. Ce problème de compatibilité des emplois du temps est d'autant plus prégnant que les acteurs à réunir sont nombreux, ce qui expliquerait que la relation partenariale soit plus difficile à établir lorsque l'enfant est suivi en secondaire qu'en primaire, constat cité par chacune des trois orthophonistes interviewées.

Pour conclure sur ce thème du décloisonnement, on peut dire que ce dernier est en lien avec presque tous les autres points utilisés pour les analyses des entretiens. En effet :

- il constitue une **finalité** implicite de la relation partenariale, puisque les rencontres d'individus à individus permettent de partager connaissances et informations sur sa propre profession, son domaine d'activité,… ;

- il est favorisé par la **formalisation** du premier contact et serait renforcé par la **formalisation** d'un temps institutionnel dédié à la relation partenariale ;

- plus il y a de décloisonnement, et plus les professionnels se font une idée réaliste de la profession partenaire. Le décloisonnement évite les situations de flou et d'inadéquation des **identités professionnelles**, ce qui permet d'établir une relation partenariale plus « saine » : chacun attend de l'autre ce qu'il peut fournir, ni plus ni moins. Les réticences liées à la crainte de se voir décrédibilisé, ou atteint dans son identité professionnelle ont alors moins de raisons d'être, et le partenariat peut s'établir de façon plus **équitable**.

Nous avons désormais terminé l’analyse thématique « horizontale » de nos entretiens, et avons vu se dessiner, pour chaque thème abordé, une tendance générale. C’est en croisant ces tendances que nous allons pouvoir discuter nos hypothèses et apporter des éléments de réponse à notre problématique. Nous entrons donc dans la conclusion de ce mémoire.

V. Conclusion

Avant de revenir sur notre problématique et notre hypothèse, nous souhaitons ici faire un aparté sur les bénéfices personnels du travail effectué dans le cadre de ce mémoire. Les rencontres avec les sept professionnels interviewés ont en effet été très enrichissantes. Il est finalement assez rare, en situation quotidienne, de pouvoir s'ouvrir ainsi au discours d'autrui, de se placer pendant plus de quarante-cinq minutes dans une simple position d'écoute attentive. Or, développer ce type d'écoute est indispensable pour l'exercice de la profession d'orthophoniste, et cet « entraînement » prend tout son sens. De plus, comme le disent Chauvière et Plaisance (2008), l'école et les thérapeutes travaillent « dos à dos » depuis de longues années, et le risque est grand, lorsque l'on appartient à l'un ou l'autre de ces corps de métier, de rester très éloigné de la culture à laquelle on est adossé, voire de rentrer dans une position polémique ou conflictuelle avec ceux qui devraient être nos partenaires. Nous espérons que ce travail d'entretien nous aura permis de nous ouvrir suffisamment au domaine de l'école et aux difficultés qu'y rencontrent les enseignants accueillant un enfant « à besoins éducatifs particuliers » pour nous prémunir d'entrer dans cette attitude délétère. Nous avons également pris pleinement conscience de l'humilité dont il faut savoir faire preuve : comme l'ont dit chacun des professionnels que nous avons rencontrés, il n'existe pas de solutions miracles, et nous n'apportons rien d'autre, lorsque nous entrons en échange avec autrui, qu'un peu d'eau au moulin de la réflexion commune. Nous espérons que nous saurons garder à l'esprit ces principes généraux tout au long de notre pratique professionnelle.

Notre problématique générale concernait l'influence du milieu d'exercice de chaque acteur sur la relation partenariale établie autour d'un enfant en situation de handicap, entre un orthophoniste et un enseignant. Pour aborder ce thème, nous avons choisi de procéder à des entretiens semi-dirigés auprès de professionnels exerçant dans des conditions différentes : de l'enseignement en classe ordinaire à l'enseignement en classe spécialisée type ULIS et EREA en ce qui concerne les professeurs, et de l'exercice libéral à l'exercice salarié en SESSAD et en IEM pour les orthophonistes.

Ce travail nous a permis de répondre à nos trois hypothèses de départ de la manière suivante :

- Concernant **la nature du partenariat** :
  - il apparaît effectivement que les différents cadres d'exercices ont un impact sur la formalisation des échanges. En effet, le fait de travailler en SESSAD ou en IEM implique une plus grande proximité géographique, et semble donc augmenter la fréquence des contacts directs. Ce type de contacts paraît plus difficile à établir en

libéral et l'échange d'informations entre les enseignants de secteur ordinaire et les orthophonistes libéraux se ferait alors souvent par l'intermédiaire des parents.

Or, les contacts directs sont préférés par la majorité des professionnels interviewés et semblent par ailleurs plus efficaces. L'exercice en SESSAD ou en IEM semble donc favoriser le partenariat en permettant de ne pas recourir à des personnes intermédiaires ou à des moyens de communication « différés » tels que les courriers, les mails ou le téléphone.

- Les finalités dont les professionnels investissent le partenariat établi ne semblent pas vraiment dépendantes du cadre de travail, mais plutôt du corps professionnel. Ainsi, orthophonistes et enseignants considèrent tous deux que le partenariat rend service à la qualité de la scolarisation, mais seules les orthophonistes perçoivent l'intérêt du partenariat pour leur propre prise en charge. D'autre part, les enseignants semblent plus sensibles, de par leur formation, à une forme de travail partenarial proche du « projet » ou de l'atelier en commun. Notons que les orthophonistes peuvent cependant tout à fait s'ouvrir à ce type de partenariat au cours de leur carrière.

– Concernant **l' « esprit d'équipe »**, on constate que les liens conventionnels étroits établis entre le SESSAD et les collèges où il intervient, ou entre l'IEM et l'EREA, impliquent une coopération qui s'étend sur plusieurs années. De ce fait, les professionnels apprendraient à mieux se connaître et à se faire confiance. Il naîtrait alors un sentiment d'appartenance à une même équipe, qui inciterait à une moins grande formalisation du contenu des échanges. Les professionnels sembleraient alors s'autoriser une plus grande souplesse vis-à-vis du secret professionnel, et s'affranchiraient un peu de l'intermédiaire parental. (Les parents gardent une place dans la relation partenariale, mais plutôt en tant « qu'observateurs », auxquels orthophonistes et enseignants soumettent les pistes élaborées grâce au travail partenarial, et dont ils attendent les réactions qui seront alors prises en compte). Cela renforcerait l'efficacité et le confort de la relation partenariale.
– Concernant **les souhaits** des professionnels vis-à-vis de la relation partenariale et de son éventuelle évolution, on ne note pas de différence significative en fonction du cadre de travail. Tous les professionnels souhaitent en effet que la relation partenariale soit formalisée et équitable. Tous les acteurs se rejoignent donc pour dire qu'il faut tendre vers un « partenariat démocratique ou pluraliste, le plus souvent à moyen ou long terme, fondé sur l'équité et la régulation des possibles tensions » (Lesain-Delabarre 1999).

Globalement, il semble donc que la relation partenariale soit plus facile dans une situation où l'orthophoniste travaille dans un établissement qui entretient un lien conventionnel étroit avec l'établissement scolaire de l'enfant en situation de handicap. Notons toutefois que, dans ces situations, un travail allant dans le sens d'une plus grande formalisation des rencontres serait probablement bénéfique au partenariat. Il pourrait s'agir, tout simplement, de se fixer des rendez-vous précis plutôt que de se « contenter » de profiter des rencontres occasionnelles pour échanger. Rappelons alors que la formalisation ne va pas nécessairement de pair avec la présence de représentants hiérarchiques, ou des parents.

En ce qui concerne les liens établis entre les orthophonistes libéraux et les enseignants du circuit ordinaire, il semble que quelques pistes puissent être creusées pour faciliter le partenariat, dans le cadre de l'inclusion scolaire. On pense notamment à la mise en place d'une formation continue sur le handicap à destination des enseignants. Une telle formation permettrait aux enseignants d'enrichir leur identité professionnelle en y intégrant la dimension de l'inclusion scolaire, et d'éviter peut-être le sentiment d'incompétence professionnelle que nous avons cru détecter dans le discours de Mme S. Ils exprimeraient alors sans doute moins de réticences à s'investir dans une relation partenariale avec les orthophonistes, et se placeraient probablement plus en position de force, ce qui permettrait de rétablir l'équité du partenariat.

D'autre part, une telle formation permettrait de commencer à établir une culture partagée avec les orthophonistes. Et pourquoi pas, si ces notions sont considérées comme indispensables aux deux professions, mettre en place des cours communs, réunissant les étudiants des deux corps ?

Pour finir, une reconnaissance officielle et une rémunération du temps que nécessite le partenariat aiderait tout le monde à s'y investir, et ce quel que soit le cadre d'exercice. Clarisse Bonneau (2011) était parvenue à cette même conclusion, et suggérait donc la mise en place institutionnelle (au niveau de l'école, du secteur ou de l'académie, par exemple) de temps qu'elle qualifiait « de concertation ». Il faudrait également que ces temps institutionnels rentrent dans la nomenclature générale des actes professionnels afin que les orthophonistes puissent être rémunérés.

Pour finir, notre travail a révélé l'‘existence de liens étroits entre décloisonnement, culture partagée et identité professionnelle, ainsi qu'entre la relation partenariale et l'inclusion.

Ainsi, plus la relation partenariale est investie, et plus il semble qu'il y ait de décloisonnement, car les échanges entre individus favoriseraient la construction d'une culture partagée. Chaque professionnel pourrait alors se faire une idée plus précise de la profession du partenaire.

L'investissement dans la relation partenariale pourrait également renforcer sa propre identité professionnelle, en favorisant l'ouverture à un nouveau champ de compétence et en incitant à concilier les

différents champs qui s'ouvrent à nous. Une identité professionnelle plus stable, et une meilleure adéquation entre les images réciproques des professions, favorisent à leur tour l'investissement dans la relation partenariale, en atténuant certaines craintes : perdre en crédibilité en révélant son manque de compétence dans un domaine qui nous est prêté par autrui mais qui n'est pas le nôtre, ou perdre sa spécificité professionnelle en voyant les pratiques devenir homogènes.

Nous avons constaté par ailleurs que l'inclusion semblait fragiliser davantage la relation partenariale qu'une politique plus ségrégative. Il apparaît toutefois que la relation partenariale établie entre l'orthophoniste de SESSAD, l'enseignante spécialisée d'ULIS et l'enseignante de français du collège comprenant cette ULIS semble « tirer » tous les acteurs vers l'inclusion. Dans la situation n° 2 (orthophoniste libérale - enseignant de français de collège n'incluant pas d'ULIS), en revanche, on observe à la fois l'absence de relation partenariale et un « glissement » des professionnels vers une position plutôt ségrégative. On peut donc penser que la relation partenariale entre les orthophonistes et les enseignants pourrait constituer un outil efficace dans l'extension de la politique d'inclusion. On peut également se demander si la relation partenariale n'est pas davantage favorisée par l'inclusion que par l'intégration. En effet, en déstabilisant les professionnels, elle les incite également à chercher appui et réassurance auprès d'autrui. Il semble que les professionnels interrogés qui se positionnaient plutôt dans le champ de l'intégration n'étaient pas dans cette dynamique, remettant plutôt en question la pertinence de l'intégration que leur rôle professionnel.

Déstabilisation professionnelle et relation partenariale semblent effectivement très liées, puisque nous avons constaté le même processus, à une plus petite échelle, dans les discours des professionnels : les cas qui suscitent la relation partenariale seraient ceux qui déstabilisent les professionnels mais pour lesquels ils entrevoient des solutions. Un cas trop insaisissable entraînerait plutôt un repli sur soi, voire un renoncement.

Or, cette « déstabilisation » paraît être inhérente à l'inclusion. En effet, en reconnaissant et valorisant toutes les différences, l'inclusion devrait permettre la mise en place d'une scolarisation « sur mesure », ce qui interdit de se camper sur une position fixe.

Ainsi, notre travail semble révéler l'existence d'un « cercle vertueux » entre l'inclusion et la relation partenariale, puisque l'un et l'autre s'entretiennent. La recherche d'une culture partagée basée, entre autres, sur la situation de handicap ou les besoins éducatifs particuliers, est un élément à part entière de ce cercle vertueux, puisqu'elle favorise à la fois l'inclusion et la relation partenariale, et qu'elle est entretenue par ce partenariat. Il semblerait intéressant de creuser cette question en voyant, par exemple, quels outils peuvent être élaborés au service de cette culture partagée. On peut également imaginer un travail visant à vérifier

cette relation entre culture partagée, partenariat et inclusion, en mettant par exemple en place un « atelier commun » entre des orthophonistes et des enseignants qui suivent un enfant « à besoin éducatifs particuliers », et en essayant de mesurer, par la suite, ce qui a changé dans les pratiques des professionnels impliqués : prennent-ils plus facilement contact avec d'autres professionnels ? Leur discours sur la place des enfants en situation de handicap à l'école a-t-il changé ?

Bibliographie

Ballot, M., 1948. Essai d'organisation d'une école de perfectionnement. *Enfance*, 1(n°3), p.240-244. Available at : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1948_num_1_3_1087

Barreyre, J.-Y. et al., 1995. *Dictionnaire critique d'action sociale* Bayard éd., Paris: Centurion.

Bergheaud, M., 1999. De la collaboration médico-pédagogique. *La nouvelle revue de l'AIS*, (n° 6), p.93-106.

Blanchet, A. & Gotman, A., 2007. *L'enquête et ses méthodes : L'entretien* 2e éd., Armand Colin.

Bonneau, C., 2011. *La relation partenariale entre les enseignants et les orthophonistes dans l'accompagnement et la prise en charge d'un enfant en difficultés scolaires*, Université de Nantes, unité de Formation et de Recherche de Médecine et des Techniques Médicales. Available at: http://archive.bu.univ-nantes.fr/pollux/show.action?id=b3e217e3-893c-4405-a992-a7920496e888.

Bouquet, B. & Barreyre, J.-Y., 2007. *Nouveau dictionnaire critique d'action sociale* Édition mise à jour sous la direction de Jean-Yves Barreyre et Brigitte Bouquet., Paris: Bayard.

Chauvière, M. & Plaisance, C., 2005. Inclusion. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*.

Chauvière, M. & Plaisance, E., 2008. Les Conditions d'une culture partagée. *Reliance, revue des situations de handicap, de l'éducation et des sociétés*, (n°27), p.31-44. Available at : http://www.cnsa.fr/IMG/pdf/atelier11_eric_plaisance2.pdf

Cremadeills, J. et al., 2002. *Analyse de l'organisation et du fonctionnement des établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA)*, Available at: ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/rapports/erea.pdf.

Dauzat, A., 1938. *Dictionnaire Étymologique* Larousse., Paris.

Ebersold, S., 2009. Autour du mot « Inclusion ». *Recherche et Formation*, (n° 61), p.71-83. Available at : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR061-05.pdf

Feuilladieu, S., Faure-Brac, C. & Gombert, A., 2008. Impact de la scolarisation d'un élève handicapé en classe ordinaire sur les pratiques pédagogiques des enseignants. In Ce que l'école fait aux individus. Nantes. Available at: http://www.cren-nantes.net/IMG/pdf/Feuilladieu.pdf.

Gardou, C., 2005. *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité, Pour une révolution de la pensée et de l'action* Erès., Available at: http://www.strauss-raffy.com/textes/texte7.pdf.

Garel, J.-P., 2009. L'ouverture de l'école au handicap: entre égalité et équité. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (Hors-série n°5), p.157-165.

Gateaux-Mennecier, J., 1993. Représentations psychologiques et régulation sociale au XIXe siècle. L' «arriération», de l'asile à l'institution scolaire. *Sociétés contemporaines*, La psychologie sociale et ses histoires(n°13), p.179-190. Available at : http://www.cairn.info.haysend.u-bordeaux3.fr/resume.php?ID_ARTICLE=SOCO_P1993_13N1_0179

Kremer, J.-M. & Lederlé, E., 2009. *L'orthophonie en France* PUF., Paris. Available at: http://www.cairn.info.haysend.u-bordeaux3.fr/l-orthophonie-en-france--9782130576723.htm.

Krop, E., 2009. Les EREA. *direction*, (n° 170), p.106-108. Available at : http://new.snpden.net/direction/pdf170/page106_108.pdf

Lahire, B., 2002. *Portraits sociologiques : Dispositions et variations individuelles*, Nathan Université.

Larousse, 2004. *Petit Larousse illustré 2005*, Larousse.

Lesain-Delabarre, J.-M., 1999. Partage, convergence et démocratie : les difficultés du partenariat. *La nouvelle revue de l'AIS*, (n° 6), p.139-151.

Passeron, J.-C. & Revel, J., 2005. *Penser par cas*, Editions de l'Ecole Pratiques de Hautes Etudes en Sciences Sociales.

Rey, A. & Robert, P., 2011. Le Grand Robert de la langue française. Available at: http://gr.bvdep.com.haysend.u-bordeaux3.fr.

Robert, P., 2010. *Le Nouveau Petit Robert de la langue française 2010* LeRobert., Paris.

De Singly, F., 2005. *L'enquête et ses méthodes : Le questionnaire* 2e éd., Armand Colin.

Stiker, H.-J., 2000. *L'institution du handicap: le rôle des associations, XIXe-XXe siècles*, Presses universitaires de Rennes.

UNESCO, 1994. Déclaration de Salamanque etcadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Available at: http://www.ac-lyon.fr/index.php?module=media&action=Display&cmpref=217006&lang=fr&width=&height=&format=&alt=.

UNESCO, 2003. Vaincre l'exclusion par des approches intégratrices dans l'éducation. Available at: http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=32506&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

Zaffran, J., 2007. *Quelle école pour les élèves handicapés?*, Editions La Découverte.

Zucman, E., 2009. les «□besoins éducatifs particuliers□»: une clef pour la scolarisation de tous les élèves en difficulté. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (Hors-Série n° 5).

Sites internet : - http://www.legifrance.gouv.fr/ pour les textes de loi

-http://www.education.gouv.fr/ pour certaines données concernant les ULIS.

Annexes

GUIDE D'ENTRETIEN DES ENSEIGNANT(E)S II

GUIDE D'ENTRETIENS DES ORTHOPHONISTES III

TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC MME R. : ORTHOPHONISTE EN SESSAD IV

TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC MME D. : ENSEIGNANTE SPECIALISEE EN ULIS XIII

TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC MME S. : ENSEIGNANTE DE FRANÇAIS DANS LE COLLEGE COMPRENANT UNE ULIS. XXV

TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC MME B. : ORTHOPHONISTE EN LIBERAL XXXIV

TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC M.T. : ENSEIGNANT DE FRANÇAIS DANS UN COLLEGE NE COMPRENANT PAS D'ULIS XLIII

TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC MME V. : ORTHOPHONISTE EN IEM LII

TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC MME A. : ENSEIGNANTE SPECIALISEE EN EREA LXVII

Guide d'entretien des enseignant(e)s

Questions initiales (à poser en deux temps) :

« Vous suivez dans votre classe *nom de l'enfant*. Autour de cet enfant, que pouvez-vous me dire de votre relation partenariale avec son orthophoniste ? »

« Et de la relation partenariale aves les orthophonistes en général ? »

Les thèmes ci-après seront à aborder dans l'ordre « imposé » par le discours de l'interviewé. Toutes les questions ne seront pas forcément posées selon ce que l'interviewé aura abordé spontanément ou non.

Thématique 1 : la nature du partenariat :

- Nature des échanges **: « Que pouvez-vous me dire de vos contacts avec l'orthophoniste de *nom de l'enfant* ? »**

  En fonction de la réponse, on pourra éventuellement relancer sur les thèmes suivants :

  - Qui en prend l'initiative ?
  - Se font-ils par téléphone, par mails, en direct ?
  - Quelle en est la fréquence ?
  - Quel en est le niveau de formalité (discussion simple, ou réunion type ESS, synthèse, etc...)?
  - Se font-ils uniquement entre vous deux ou en présence d'autres personnes ? Lesquelles ?
- Objectifs des échanges : **« Quels sont vos objectifs lorsque vous entrez en contact avec l'orthophoniste de *nom de l'enfant* ? »**

  En fonction de la réponse, on pourra éventuellement relancer sur les thèmes suivants :

  - Echange d'informations ?
  - Réajuster ses objectifs ?
  - Evaluer l'efficacité de la prise en charge à l'extérieur ?
  - Harmoniser l'accompagnement de l'enfant, les objectifs des différents professionnels ?
  - Mettre en place une action commune (groupes de travail en IEM par exemple) ?

  - extension à la relation partenariale en général : **« Diriez-vous que la relation partenariale établie avec l'orthophoniste de *nom de l'enfant* est représentative de votre relation partenariale avec les orthophonistes en général ? »**

Thématique 2 : Connaissances réciproques de l'activité du professionnel partenaire ; impact de ces dernières :

- D'un point de vue général :
  - connaissances générales sur la profession : **« Pouvez-vous me dire ce que vous savez de la profession d'orthophoniste, et comment vous le savez ? »** (formation initiale, échanges directs dans le cadre de rencontres liées au travail, connaissances personnelles, ...)
  - impact de ces connaissances sur la relation partenariale en général : **« Trouvez-vous que ces connaissances interviennent lors de vos échanges avec des orthophonistes ? »**
- D'un point de vue particulier :
  - Connaissances particulières de l'activité de l'enseignant avec l'enfant : **« Pouvez-vous me parler de ce que fait l'orthophoniste avec *nom de l'enfant* et de la façon dont vous en êtes informée ? »** (par l'enfant lui-même, par ses parents, par l'orthophoniste lui-même,... ?)
  - Impact de ces connaissances sur le suivi de l'enfant : **« Ces connaissances vous servent-elles dans votre travail avec *nom de l'enfant* ? »** (Pour ajuster les objectifs d'apprentissage aux capacités de l'enfant ? A ses besoins ? Pour adapter les supports à ses goûts, à ses difficultés ? Pour informer ses camarades, faciliter son insertion sociale ?, ...)

Thématique 3 : attentes vis-à-vis de la relation partenariale :

- en général : **« Que serait pour vous une relation partenariale idéale et que permettrait-elle ? »**
- en particulier : **« Que pensez-vous de la relation partenariale établie autour de *nom de l'enfant* ? »**
  - suffisante ou non ? Pourquoi ? Comment pourrait-elle être améliorée ?
  - bénéfices pour *nom de l'enfant* ?

Thématique 4 : impact ressenti de la structure de travail : **« A votre avis, qu'est-ce qui serait différent dans la relation partenariale avec les orthophonistes si vous travailliez en *classe ordinaire / ULIS / IEM* ? »**

Guide d'entretiens des orthophonistes

Questions initiales (à poser en deux temps):

« Vous prenez en charge *nom de l'enfant*. Autour de cette prise en charge, que pouvez-vous me dire de votre relation partenariale avec son/ses enseignant(-e-s) ? »

« Et de la relation partenariale avec les enseignants en général ? »

Les thèmes ci-après seront à aborder dans l'ordre « imposé » par le discours de l'interviewé. Toutes les questions ne seront pas forcément posées selon ce que l'interviewé aura abordé spontanément ou non.

Thématique 1 : la nature du partenariat :

- Nature des échanges : **« Que pouvez-vous me dire de vos contacts avec l'/les enseignant(-e-s) de *nom de l'enfant*? »**

  En fonction de la réponse, on pourra éventuellement relancer sur les thèmes suivants :

  - Qui en prend l'initiative ?
  - Se font-ils par téléphone, par mails, en direct ?
  - Quelle en est la fréquence ?
  - Quel en est le niveau de formalité (discussion simple, ou réunion type ESS, synthèse, etc...)?
  - Se font-ils uniquement entre vous deux ou en présence d'autres personnes ? Lesquelles ?
- Objectifs des échanges : **« Quels sont vos objectifs lorsque vous entrez en contact avec l'/les enseigant(-e-s) de *nom de l'enfant*? »**

  En fonction de la réponse, on pourra éventuellement relancer sur les thèmes suivants :

  - Echange d'informations ?
  - Réajuster ses objectifs ?
  - Evaluer l'efficacité de la prise en charge à l'extérieur ?
  - Harmoniser l'accompagnement de l'enfant, les objectifs des différents professionnels ?
  - Mettre en place une action commune (groupes de travail en IEM par exemple) ?
- extension à la relation partenariale en général : **« Diriez-vous que la relation partenariale établie avec l'enseignant(e) de *nom de l'enfant* est représentative de votre relation partenariale avec les enseignants en général ? »**

Thématique 2 : Connaissances réciproques de l'activité du professionnel partenaire et impact de ces dernières :

- D'un point de vue général :
  - connaissances générales sur la profession: **« Pouvez-vous me dire ce que vous savez de la profession d'enseignant, et comment vous le savez ? »** (formation initiale, échanges directs dans le cadre de rencontres liées au travail, connaissances personnelles, ...)
  - impact de ces connaissances sur la relation partenariale en général : **« Trouvez-vous que ces connaissances interviennent lors de vos échanges avec des enseignants ? »**
- D'un point de vue particulier :
  - Connaissances particulières de l'activité de l'enseignant avec l'enfant: **« Pouvez-vous me parler de ce que fait l'enseignant(e) avec *nom de l'enfant* et de la façon dont vous en êtes informé(e) ? »** (par l'enfant lui-même, ses parents, l'enseignant lui-même,... ?)
  - **« Ces connaissances vous servent-elles dans votre travail avec *nom de l'enfant* ? »** (Pour ajuster la prise en charge aux capacités de l'enfant ? A ses besoins ? Pour adapter les supports à ses goûts ? ...)

Thématique 3 : attentes vis-à-vis de la relation partenariale :

- en général : **« Que serait pour vous une relation partenariale idéale et que permettrait-elle ? »**
- en particulier : **« Que pensez-vous de la relation partenariale établie autour de *nom de l'enfant* ? »**
  - suffisante ou non ? Pourquoi ? Comment pourrait-elle être améliorée ?
  - bénéfices pour *nom de l'enfant* ?

Thématique 4 : impact ressenti de la structure de travail : **« à votre avis, qu'est-ce qui serait différent dans la relation partenariale avec les enseignants si vous travailliez en *libéral / SESSAD / IEM* ? »**

Transcription de l'entretien avec Mme R. : orthophoniste en SESSAD

E : Tu prends en charge L***, qu'est-ce que tu peux me dire de la relation partenariale dans cette prise en charge ?

S : D'accord, alors euh… donc L*** est arrivé cette année dans le service, alors chose un peu nouvelle concernant la relation partenariale c'est qu'en début d'année nous avons eu une réunion qui regroupait à la fois, donc, les intervenants du SESSAD, donc moi y compris, la direction du collège, ainsi que les professeurs qui étaient concernés pour prendre en charge les enfants handicapés du service donc en intégration dans les classes de niveau quoi . Alors, pour euh… donc c'était juste une présentation générale, alors pour essayer de donner des informations au maximum sur chaque enfant et notamment sur L*** on avait donc rempli une fiche sur chaque enfant qui précisait le type de handicap qu'ils pouvaient avoir et quelles étaient les conséquences que ce handicap pouvait avoir sur ses apprentissages ou sur le plan moteur aussi. Donc ça restait assez général, en sachant que comme il venait d'arriver on s'est basé par rapport à des bilans et sans recul évidemment de comment il pouvait être en situation. Voilà.

E : D'accord, et donc l'objectif de cette réunion c'était vous d'en apprendre plus sur la situation de L***, ou… ?

S : Alors, l'objectif de cette réunion c'était que les professeurs qui allaient s'occuper de lui en apprennent plus sur L***. Voilà. En sachant que cette fiche est disponible au collège, il me semble dans la salle des professeurs, il y a un endroit destiné… Non, pas en salle des professeurs, je me trompe, c'est donc l'enseignante spécialisée de l'ULIS qui détient ces fiches là et elles ont consultables par tous les professeurs. S'ils en ressentent le besoin. Pour comprendre un petit peu davantage les difficultés qu'ils pourraient avoir, et sur le plan moteur, et sur le plan des apprentissages. En sachant qu'on n'avait pas du tout de recul sur le comportement, les moyens qu'il met en place pour comprendre et compenser ses difficultés en classe. Voilà. Donc ça c'était assez général. Je pense que comme ça concernait aussi les autres élèves, on n'a pas pu rentrer dans le détail, vraiment. Voilà. Mais ça permettait de mettre quand même un visage sur des noms, des professeurs etc… voilà. Et là, à ce moment-là, on nous donne aussi une liste, la liste des professeurs référents concernant chaque enfant, donc avec le nom parce que c'est vrai que souvent dans les collèges, il y a tellement d'intervenants que…on s'y perd, finalement, c'est bien d'avoir les noms. Voilà.

(…)

E : Donc du coup, ça c'était en début d'année, cette réunion… depuis, est-ce qu'il y a eu d'autres contacts, comment ça s'est passé… ?

S : Alors, euh… les contacts avec les professeurs, jusqu'à présent, de L***… ont été peu nombreux puisque le seul contact que moi j'ai pu avoir c'est avec le professeur de français. Alors, le… euh… en principe euh…, c'est plutôt le… comment dirais-je ?... l'institutrice de l'ULIS qui… fait…euh… à… à laquelle finalement… on … on…retourne euh… des informations sur L***, sur la rééducation, sur ses capacités, ses incapacités, de ce qu'il faudrait faire, de ce qu'il faudrait pas faire. En principe c'est elle qui fait le relai. Voilà. Mais, par contre, elle est absolument pas contre à ce que nous on prenne des rendez-vous avec les professeurs. Donc actuellement il n'y a qu'avec le professeur de français puisque finalement moi, ma mission, par rapport à L***, c'est quand même de travailler sur le langage écrit. Voilà essentiellement. Le langage oral aussi, mais surtout le langage écrit. Donc le professeur de français est mon interlocuteur privilégié. Ça peut aussi s'étendre, vu les difficultés qu'il a quand même, à d'autres matières. Mais, jusqu'à présent, je n'ai pas fait cette démarche-là.

E : D'accord. Donc euh… de façon générale c'est plutôt toi qui … qui demande un rendez-vous ou… ?

S : Alors, euh… c'est plutôt moi. Ça peut être de connivence avec l'enseignante spécialisée d'ici, aussi, qui a des interrogations. Qui elle, pour le coup, a un rôle dans le partenariat avec les enseignants assez important puisque euh… elle peut faire le relai, aussi, elle peut assister aux conseils de classe, elle peut faire le relai donc de la situation de L*** vers le service lorsqu'on a des réunions ici pour porter des précisions sur ses compétences scolaires euh… voilà. Mais la difficulté, pour avoir essayé de… de… comment dire euh… déjà dans le passé, pour avoir essayé d'obtenir des rendez-vous en individuel c'est euh… comment dirais-je, la disponibilité de ces professeurs au niveau de leur emploi du temps et…voilà. Donc parfois je suis passée par des petits mots dans les casiers, sans réponse. Ben voilà. Après… euh... Là où je ne sais pas comment ça se passe c'est est-ce que ces professeurs… Certains professeurs sont toujours les mêmes à s'occuper euh… à vouloir s'occuper des enfants handicapés que l'on reçoit. Il y a un noyau, dur, de professeurs qui sont toujours les mêmes, je pense qu'ils sont très impliqués. Ou qu' ils ont envie de travailler… avec ces enfants-là et d'essayer de comprendre, d'adapter leur pédagogie. Et puis je pense qu'il y a un noyau qui peut-être n'est pas forcément impliqué parce que euh… est-ce qu'ils ont été obligés, et-ce que euh… voilà. Donc euh… du coup beh ce noyau là c'est les professeurs que nous on arrive… on a du mal à contacter et qu/… voilà, avec lesquels on échange beaucoup moins. Mais je pense que dans la relation partenariale il faut quand même qu'il y ait une implication de l'enseignant et faut pas que ce soit contraint. Parce que sinon ils vont… ils vont traiter le cas avec sérieux hein, mais c'est pas… ce n'est pas leur priorité. Voilà.

E ; D'accord euh… Donc en général tu vois les professeurs en direct, ça t'arrive d'avoir des contacts uniquement par téléphone, ou uniquement par mail … ?

S : Non, du tout. Alors non, du tout. Moi je préfère largement en direct. C'est vrai que j'ai beaucoup de mal à prendre contact comme ça à distance. Je préfère le direct, oui, voilà. Et du coup, c'est vrai que c'est

moins évident parce qu'il faut un moment où je sois sur place, que l'enseignant soit aussi sur place… Alors on peut toujours s'arranger mais c'est au détriment parfois d'autres rééducations, voilà, c'est pas si simple que ça.

E : D'accord. Et donc euh… quels sont tes objectifs quand tu entres en contact avec les enseignants de L*** ?

S : Alors mes objectifs sont ben déjà de leur transmettre un petit peu ce que moi j'ai perçu de leurs difficultés, de leur façon de fonctionner. D'essayer aussi de leur côté de leur demander ce qu'ils ont perçu de cet enfant et de sa façon de fonctionner. Et, à partir de mes constats de voir ce qu'ils pourraient lui apporter, en restant réaliste, comme aménagements ou comme attention particulière. Parce que je pense que même si parfois y'a pas besoin d'aménagements vraiment particuliers au niveau de… je sais pas… d'une évaluation verbale, d'aménagements dans le sens où on va réduire le nombre de questions où on va, euh… je pense que l'attention déjà c'est énorme euh… bah c'est-à-dire que … le faire participer en classe lorsqu'il le souhaite, hein, s'il est pas, qu'il se sente pas en échec, en ayant une attention sur le langage qu'on utilise, sur euh… voilà. Essayer de faire une sorte de… de montrer qu'il est capable, autant que les autres, mais peut-être en adaptant sa façon de s'adresser à lui. Déjà, c'est énorme. Et je pense que… je ne suis pas sûre que, globalement, les professeurs euh… peut-être parce que aussi…voilà… accordent cette attention en particulier. Parce qu'en général aussi ils ont quand même en langage oral des manques… en compréhension, en vocabulaire, en compréhension de la linguistique donc euh… voilà. Déjà, rien que dans cette relation, de les impliquer au niveau de l'oral, c'est pas mal. Après, quand les difficultés sont vraiment massives sur le plan de l'écrit, on essaye de voir comment on peut aménager. Bah... les supports, on va dire.

E : D'accord. Donc là c'est plus euh… toi, tu as l'intention de… Enfin, tu espères pouvoir faire en sorte que la situation en classe se passe au mieux, est-ce que t'as … parfois tu en retires des choses aussi pour ta prise en charge ?

S : La seule chose que j'en retire c'est, en fait, un décalage énorme finalement entre ce qu'on voudrait, nous, mettre au point pour que ça se passe mieux, et de constater que dans la réalité finalement c'est pas si simple. Même quand on croit détenir des solutions, finalement il y a tellement de choses qui s'imbriquent que ça ne peut pas se passer comme… enfin c'est l'impression que j'ai, que finalement ça ne se passe pas vraiment comme on le souhaiterait quand il y a vraiment une difficulté massive. Encore une fois si c'est un enfant qui a toutes ses capacités intellectuelles mais qui est lent sur le plan du graphisme, etc… tous les supports informatiques ça va rouler, ça va très bien fonctionner, maintenant s'il y a des problèmes cognitifs en fait c'est très compliqué d'isoler une partie de ses problèmes, d'essayer de le résoudre parce qu'il y a tellement de choses qui s'imbriquent que… ça reste finalement, quand même difficile. Donc on met des choses en place mais ça reste, dans les solutions, assez partiel finalement, je pense.

E : Euh… donc pour étendre au général, est-ce que tu penses que la relation partenariale établie autour de L***, elle est représentative des relations partenariales que tu arrives à établir en général ou… elle est plus fournie, moins fournie, euh… ?

S : Au niveau des collèges euh… elle est comme tous les contacts qu'on peut avoir dans les collèges quoi. C'est-à-dire pas évidente, enfin, c'est-à-dire qu'il faut la provoquer. Voilà. Beaucoup. C'est nous, je trouve que ce sont nous qui… enfin c'est le SESSAD qui provoque beaucoup les interventions, il y a beaucoup moins de demande du côté des enseignants. Voilà. Donc c'est vrai que parfois, on les provoque pas suffisamment je pense. A mon avis. Mais si on provoquait davantage, ben ça demande plus de temps. Parce que il faut que… nous, on peut trouver le temps pour qu'on puisse s'investir, parce que finalement on est là pour ça, c'est notre mission. Par contre, du côté des enseignants, ce n'est pas forcément leur mission donc ça il faudrait que euh … il faut qu'ils soient disponibles pour une réunion particulière, qu'ils, aussi, adaptent les supports et ça on sent que c'est lourd, quand même, parce que ça fait du travail en plus. Alors, heureusement que les AVS qui sont investis finalement vont aménager, notamment dans le cas de L***, hein, je crois qu'il y a un gros gros travail d'aménagement des supports, réécriture de tous les cours et aménagement des dictées à trous etc… enfin voilà de questions en français en rapport avec un texte analysé etc… il y a un gros travail de l'AVS, mais pas de l'enseignant. Malheureusement, je pense que c'est plus difficile en collège d'obtenir ce genre de choses. Ce qui est moins difficile je trouve en primaire. Enfin, en primaire le partenariat n'est pas toujours simple. Il y a des instituteurs qui… qui pourtant parfois seraient impliqués au départ, enfin sont d'accord pour recevoir un enfant handicapé mais finalement ne vont pas avoir développé une relation intéressante ou… avoir un… être plus…enfin communiquer, à travers un cadre. Alors pourquoi ? Je pense qu'il y aussi la contrainte de temps, c'est-à-dire que, ben… quand on arrive dans une école l'enseignant fait aussi sa classe donc on peut pas le déranger comme ça, donc… il y a provoquer aussi des rendez-vous en dehors de la classe et puis… puis je pense que certains mettent une distance parce que… ont peur de… d'être jugés peut-être. Alors que moi je pense que le partenariat c'est partager des savoirs, justement. On a tous des points de vue différents de par notre profession, je pense qu'on peut les conjuguer pour arriver à quelque chose. Mais ça c'est dans l'idéal alors on peut y arriver avec certains enseignants, beaucoup moins avec d'autres.

E : D'accord. Et euh… au niveau de l'enseignante de l'ULIS, tu as quand même plus de contacts. Tu considères que ça fait pas vraiment partie de la relation partenariale ou… ?

S : Alors euh… et beh en fait, moi ouais, j'ai du mal à l'inclure, quand même, dans la relation, comme pivot entre moi et les autres professeurs en fait. Pour moi, si, je la vois comme pivot mais plus dans la retransmission au moment des équipes de suivi, en fait, de scolarisation. C'est elle qui va aller piocher finalement des informations auprès des enseignants et va les retransmettre lors de cette équipe. Nous en général on essaye d'être là pour aussi … comment dire… faire part de nos [infos ?], de l'évolution de l'enfant mais, voilà, je… par rapport aux aménagements tout ça, voilà c'est compliqué. Ça reste compliqué. Elle s'est pas… ouais, je… je crois pas… enfin, comment dire, j'ai du mal à cerner quel est son rôle par rapport… enfin… comment elle arrive à articuler, voilà, ce travail. Je crois que c'est compliqué pour elle, en tous cas c'est vrai que je n'ai pas pris le temps, peut-être, de comprendre comment elle fonctionnait, par rapport à ça.

E : D’accord. Mais donc dans l’idée, quand même, ça serait que… nous on puisse lui transmettre des éléments qu’elle elle peut ensuite retransmettre à nouveau…

S : Tout à fait, voilà, tout à fait. Ça fait partie aussi de ses missions.

E : OK. Bon… enfin, je sais pas. Tu as quelque chose à rajouter, non, sur la notion de partenariat, sur les… les rencontres, les échanges, quels types d’échanges, quels objectifs… je sais pas ?

S Euh… non, je crois que globalement j’ai dit l’essentiel. C’est vrai que très souvent finalement je suis…quand même assez frustrée par le manque d’informations qu’on peut donner à une équipe en collège. Globalement. Ca mériterait quand même qu’on puisse se rencontrer en petit comité de manière… pas en équipe de suivi de scolarisation mais de manière plus informelle, entre nous, avec tous les professeurs autour de l’enfant pour pouvoir faire un point et vraiment travailler sur les adaptations. Je pense que c’est trop, encore, trop dispersé.

E : Ouais, c’est un professionnel avec un professionnel de temps en temps…

S : Oui voilà. Absolument. Et ce que je me rends compte c’est que finalement,… Je repars sur un autre cas. En collège, où j’ai rencontré un professeur d’anglais qui était… qui était… qui suivait pour la première année cette jeune, qui est quand même en quatrième, et qui n’était absolument pas au courant des aménagements qui étaient faits pour cette jeune par un professeur de math qui la suivait depuis quelques années. Voilà, il y a quand même un manque d’information entre eux, déjà. Donc c’est assez éclaté. Voilà. Je pense qu’entre eux il y a des choses qui ne passent pas.

E : D’accord.

S : Alors maintenant, par exemple par rapport aux informations qu’on peut passer, si on ne fait pas passer toutes les informations parfois c’est pas forcément négatif. Parce que nous on peut avoir un certain regard et les professeurs qui ne vont pas avoir conscience de certaines difficultés parfois, eux, vont avoir un autre regard. Nous on va peut être finalement cristalliser une difficulté qu’eux finalement n’ont pas conscience de cette difficulté et puis vont trouver qu’ils sont finalement quand même assez performant, enfin voilà, et trouver des choses positives. Alors je sais pas. Il faut trouver un juste milieu. Et je pense que, moi... l’attention qu’ils apportent c’est déjà énorme. Et, par contre, voilà, je pense qu’il y a une difficulté pour eux à s’articuler avec l’AVS qui est quand même aussi un élément essentiel dans… qui va faciliter un petit peu la compréhension des cours etc… et je pense que… ils pensent que ces AVS détiennent la façon de faire idéale, or en réalité eux sont souvent perdus et auraient besoin d’être étayés par le professeur. Donc il y a un… En fait il y a cet AVS aussi qui… il y aurait besoin d’un travail, finalement, plus approfondi entre professeur-AVS-orthophoniste par exemple, hein, concernant le langage oral ou le langage écrit. Qui n’est… qui n’est pas fait. Qui mériterait de poser les limites des uns et des autres, quoi. Pour une meilleure euh… coordination.

E : D’accord, donc euh… OK, donc le thème 2 c’était sur ce que toi tu connais du métier d’enseignant et comment ça intervient dans tes… dans toi la relation partenariale et… dans ta… relation avec L***, par exemple. Donc est-ce que tu peux me dire ce que tu sais de la profession d’enseignant et comment tu le sais ?

S : Alors, euh, ce que j’en sais, euh… Je… alors… ce dont j’essaye de… enfin j’essaye de me tenir au courant des programmes, globalement, voilà. De ce qui peut être abordé, par exemple, en 5ème concernant L***. Euh… voilà à partir de là, concernant le langage écrit, par exemple, je sais que certaines notions vont être abordées. Ensuite, par rapport à ce que L*** peut vraiment faire, je vais essayer d’élaborer un peu… Alors ce que je sais du métier d’enseignant, moi je sais qu’ils ont un programme, voilà, à suivre, et que… ils sont limités dans le temps, voilà, ils ont un temps, voilà. Et que… ils vont passer par des manuels. Je sais pas si pa/ par des manipulations quand même hein, ils travaillent à partir d’exercices etc… donc là, voilà, avec euh… un certain nombre de vocabulaire spécifique à comprendre, notamment autour de la grammaire hein. Et bah voilà vaille que vaille euh…il faut essayer de comprendre ce qu’il se passe. Voilà. Et, c’est tout. Ils vont suivre leur programme. Ils vont constater si oui ou non l’enfant handicapé a suivi un petit peu… a compris un petit peu toutes les notions abordées. Voilà, c’est comme ça que je le vois. Il y a un programme, il faut le suivre et voilà. Alors après, il y a des TP je pense qui vont permettre en petits groupes de ré-aborder certaines notions pour qu’elles soient mieux assimilées. Voilà, à partir de là, c’est tout. Hein, c’est comme ça que je vois le métier d’enseignant. Bah… il y a certaines notions à acquérir, voilà c’est tout. Alors, moi, par rapport, je vais me caler, je vais essayer de me caler par rapport aux notions à acquérir, quand même, parce que si euh… je sais que… il y a telles notions grammaticales à aborder, je vais essayer de les aborder un moment donné avec ce jeune, mais il faut déjà aussi partir de là où il en est. Donc alors essayer de comprendre euh… une notion sans avoir compris, finalement, une notion précédente, parce qu’il faut quand même passer de A, commencer par A et passer par B pour aller jusqu’à C. Il va falloir commencer par A et puis reprendre et puis essayer quand même à un moment donné, peut-être, d’élargir. Enfin il est globalement… c’est compliqué à expliquer, j’ai globalement un plan de la profession quand même sur le collège, euh … je dirais entre 6ème et 3ème, auquel je me réfère, hein, c’est le bulletin officiel, hein. Donc… je… je m’y référais régulièrement pour me dire bon bah là… euh… à peu près il a abordé ça en orthographe, en grammaire, etc… au niveau des écrits, qu’est-ce qui peut être rédigé euh… alors, ce qui est important je pense et ce qui est assez nouveau dans ma façon de voir les choses c’est que, en dehors du fait de manipuler certaines notions, il y a aussi la partie écrit, le plaisir de l’écriture qu’il faut aussi développer. Parce que c’est l’un des objectifs quand même du collège et de… de comprendre le fon/ comment fonctionnent les écrits, toutes les formes d’écrit qu’on peut aborder, les effets de l’écrit, de la langue aussi, parce que du coup bah…. ce qu’on va utiliser en langue orale euh… le retranscrire à l’écrit, ça nous permet d’avoir euh… d’aboutir à des idées, tout ça … enfin je sais pas si je suis très claire hein ?

E : Si, si, enfin moi je te suis très bien, quoi.

S : Donc euh… voilà, il y a aussi ce côté de l’écrit je pense qu’il faut développer chez eux parce que finalement ils sont trop… débordés par des notions plus scolaires telles que l’orthographe, la grammaire, et donc du coup on occulte le reste, donc je pense que… j’essaye, moi, en tous les cas, d’aborder les deux

aspects. Euh… voilà. De faire au mieux dans les notions plus grammaticales, plus linguistiques etc... d'aboutir à… de les avancer. Voilà. Autant que possible. Sachant qu'on n'arrivera sûrement pas, dans certains cas, à… au même rythme, hein... que... qu'une classe normale. Voilà, mais aussi je n'occulte pas l'aspect du fond, finalement. Des idées qu'ils peuvent véhiculer, qui… euh… il est parfois nécessaire de redire aux enseignants que la forme, tant pis, à un moment donné, il faut passer outre. Certes on n'en fera pas euh… des fortiches en orthographe, etc… en linguistique ou tout ce qu'on veut mais, par contre, ils pourront avoir des idées intéressantes. Et ça c'est très compliqué pour eux parce que, du coup, ce que je comprends des enseignants c'est qu'ils ont l'habitude d'une certaine intelligence. D'évaluer une certaine forme d'intelligence et, du coup, dès que ça sort de ca cadre-là, ils sont déstabilisés. Et ça pose énormément de problèmes pour évaluer les choses, oui, mais parce que c'est pas dans la norme. Or je pense qu'il faut partir de l'individu lui-même et de l'évaluer en fonction de ce qu'il pouvait faire au départ et de … de son… de voir où sont les progrès. C'est pour ça que de plus en plus finalement dans les collèges, pour ces enfants-là on va les noter en termes de compétences, d'acquis de compétences et non pas les noter euh… On va plutôt dire « voilà, euh, il a acquis telle compétence » et non plus donner une note, finalement, qui va valider euh… des difficultés, finalement ! Enfin, voilà quelque chose qui est plutôt en rapport avec des difficultés. Mais alors c'est difficile pour les enseignants de fonctionner comme ça. Ça commence un petit peu hein au collège XXXXX quand même hein, à se faire, dans les collèges en règle générale, mais c'est pas non plus que dans la mentalité du métier d'enseignant, c'est aussi dans la mentalité des parents. Ça c'est pas évident. Nous euh… moi en en tant qu'orthophoniste euh… je fonctionne déjà comme ça. Je pars de ce que peut faire un enfant, je constate les progrès à la fin avec un bilan. Bon… là au bout de quelques années on mesure avec le recul les gros gros progrès mais, si ça se calque pas tout à fait par rapport à une intelligence normale, telle que un enseignant peut la concevoir, ça les déstabilise énormément, et les parents aussi. Donc en fait euh. Il faudrait, alors est-ce qu'il ne faudrait pas finalement revoir un peu ça pour tous les enfants ? C'est-à-dire partir de leurs compétences, noter des compétences et arrêter d'évaluer au niveau euh… avec une note qui sanctionnerait. Enfin je… je … voilà. C'est très… Mais bon, c'est tout un système euh…

E : Non mais je constate quand même que ce qu'on met en place pour les enfants handicapés on se dit « mais en fait euh… ce serait utile pour tous les enfants. ».

S : C'est bien plus, finalement, porteur de les rendre euh… en fait ils seraient plus acteurs, je pense, de leur scolarité en disant « voilà, on est parti de tel point » ou «ça serait bien qu'à la fin de l'année t'ai réussi telle chose » plutôt que de finalement rentrer dans un système où tout le monde compare. Les notes c'est fait pour ça, hein, c'est se situer par rapport à une moyenne et puis… Ça rassure tout le monde, alors si on est dedans ça rassure tout le monde. Les professeurs aussi sont rassurés parce qu'ils se disent « ça y est, bon cet élève a acquis ce que je lui ai demandé ». Bon. Et… du coup, enfin j'avais une autre idée et j'ai perdu le fil… Ah voilà ! Oui, ce qui veut dire aussi que de plus en plus, dans quand même l'intégration euh… enfin l'inclusion de ces jeunes on parle de… de… d'auditeur libre parce qu'on se rend compte que… ils ne suivent pas ou pour de raisons de rythme ou des raisons de difficultés cognitives qui font qu'ils n'ont pas euh... qu'ils ne comprennent pas au même rythme que les autres, voilà. Donc on arrive finalement à des situations où parfois certains sont auditeurs libres. Alors c'est intéressant d'un point de vue euh… parce que ça leur permet d'accéder à une certaine culture, et ça je pense que si on le faisait pas euh… voilà, ils perdraient, quand même dans la dimension culturelle.

E : Et par auditeur libre, tu entends donc que… que l'enfant est dans la classe…

S : Il est dans la classe, il suit tous les cours mais il n'est jamais noté et évalué par rapport aux connaissances qu'il peut en retirer. Alors est-ce que c'est bien aussi ? Peut-être euh… je ne sais pas. Peut-être que quand on est auditeur libre finalement on n'a pas de pression aussi hein, de nulle part donc… est ce qu'on va faire l'effort d'intégrer certaines notions ? Peut-être moins. Mais euh… en tous cas ça peut être intéressant… Voilà, ce qui est à revoir aussi, par exemple c'est pour ces enfants qui ont des troubles du langage quand même, donc qui vont être en difficulté dans les apprentissages des autres langues euh… Il y avait à XXXXX [collège disposant d'une ULIS déficience motrice où intervient S., ndlr] un atelier où tout se passait à l'oral et finalement où on mettait en avant les échanges oraux qu'on peut avoir dans toutes les langues, même s'ils sont partiels, ça permet déjà une communication suffisante pour peut-être un jour se rendre dans un pays et puis… savoir au moins demander des petites choses. Voilà, on demande pas non plus d'avoir des connaissances très approfondies. C'est un peu comme nous quand on n'a pas pratiqué une langue pendant des années ou que la langue scolaire et qu'on se retrouve dans un pays, et ben on fait avec ce qu'il nous reste et puis on se rend compte qu'on s'en sort quand même finalement. Donc je pense que pour eux aussi c'est intéressant de quand même, de maintenir cet aspect parce que au lieu d'être, d'avoir, d'être unilingue ils vont avoir quand même des notions d'autres langues. Même si elles sont partielles. Mais euh… c'est intéressant de le faire sans contrainte euh… sans les contraintes que l'enseignant exige. Avec une progression mais euh… Donc voilà. Enfin je sais pas si je suis claire mais en tous les cas voilà. Et ça je pense que c'est valable pour tout le monde, hein, même pour les enfants qui n'ont aucune difficulté, c'est bien plus intéressant à la limite. Après bon … voilà ! Recadre-moi parce que sinon je suis partie !

E : Tu as abordé les parents, pour toi ils ont quelle place dans la relation partenariale ? Quelle place, quel rôle ?

S : Alors, si on parle de L***, évidemment, ils ont un rôle essentiel parce que lui quand même, vu ses difficultés, on est obligé d'adapter énormément. Actuellement, pour le moment, dans les objectifs de travail qu'on a, je ne l'ai pas… je n'ai pas rencontré à nouveau les parents puisqu'on a un projet euh donc de… de méthode de travail qu'on essaye d'instaurer et de voir comment il peut s'en saisir. Elle est au courant. Ce n'est pas moi qui l'ai mise au courant. En revanche, là, c'est donc l'institutrice de l'ULIS, le professeur de l'ULIS à laquelle j'en ai parlé. On avait fait quand même une petite réunion face euh…vu les difficultés majeures qu'il a, quand même, en classe, pour mémoriser les choses, pour comprendre les situations, on avait donc provoqué une réunion entre les professionnels du SESSAD, l'AVS et le professeur de l'ULIS pour, un petit peu expliquer, revoir un peu l'évolution de L*** et de voir ce qu'on pouvait mettre en place pour l'aider en… enfin ce qu'on pouvait instituer pour l'aider en classe. Donc, lors de cette réunion je leur ai fait part de la méthode qu'on utilisait, avec ma stagiaire, en grammaire, auprès de L***, donc qui est plutôt un code visuel pour essayer d'automatiser les accords etc… Donc euh… pour l'instant c'est… c'est expérimental, voilà. Et la maman le sait. C'est en phase de… d'expérimentation. Voilà. Et que euh… s'il s'en saisit, à ce moment-là, oui, il y a un retour qui est fait euh… auprès de la maman. Que je ferai moi-même,

qui sera fait par l'enseignant de l'ULIS, et du coup, cette méthode sera reprise aussi au sein de l'ULIS dans un premier temps, dans les remédiations que L*** a en individuel avec son professeur et dans un deuxième temps là il faudra évidemment sensibiliser l'ensemble des professeurs de L***. Pour qu'ils soient au courant un petit peu de la méthode utilisée, de ce qu'ils peuvent attendre de L***, voilà, ce qu'ils ne peuvent pas attendre etc… Et d'être attentifs à ce qu'il l'applique, évidement. Et… bah il a l'AVS qui est là avec lui mais euh… voilà, il peut mesurer l'évolution que ça a pu apporter aussi. Il y aussi quand même un moment donné la notion de pouvoir se dire bon ... de pouvoir mesurer ce que ça lui a apporté. C'est évaluer, quoi.

E : D'accord. Donc là tu vois plus les parents comme euh… comme des personnes à qui on retransmet nos… nos tentatives, enfin je sais pas comment dire mais…

S : Voilà, oui tout à fait. Alors oui parce que souvent je pense que les parents finalement sont pas revendicateurs de quelque chose. Ils ne vont pas dire « bon voilà, moi je vois les choses comme ça. » Pourtant c'est... La mère de L*** est quand même enseignante, hein. Donc euh… en primaire. Euh… elle a une certaine méthodologie, elle a beaucoup/ Elle travaille toujours autant avec son fils sur les devoirs, sur des méthodes de travail, mais elle est demandeuse d'un relai, justement, par rapport euh… a des moyens qui pourraient faciliter encore les acquisitions de L***. Ils sont pas du tout dans une revendication de quelque chose, ils sont dans l'attente euh… voilà, de mieux comprendre, qu'on leur apporte autre chose euh… pour faire évoluer L***. Voilà, elle est pas du tout/ mais ils sont quand même dans une certaine attente, voilà. Il faut quand même euh… qu'on … qu'on… qu'on tente des choses. Voilà. Et euh… alors ils sont demandeurs, ils sont face à une équipe euh… spécialisée, entre guillemets, euh… mais, même en étant spécialisés on est quand même euh… pris au dépourvu par euh… la masse de difficultés. Et que bah, avec ça on trouvera jamais la solution idéale qui pourra tout résoudre. Voilà. Et que même nous ben on est déstabilisés par ça. Ca je pense que les parents euh… Je sais pas où ils en sont les parents de L***, je pense qu'ils sont en attente, voilà, de solutions qu'ils pensent qu'on…qu'on…qu'on…qu'on détient. Or euh... je… je suis pas sûre qu'on détienne vraiment la solution par rapport à la scolarité de… de L***. Voilà. Donc du coup ça risque, enfin voilà. Dans l'avenir euh… ça risque de… d'être compliqué.

E : Ouais. Hm. D'accord. Euh… juste je reviens un peu à ce que tu sais donc de la profession d'enseignant, on va re-cibler un peu sur L***. Donc euh… qu'est-ce que tu sais, toi, de ce que font les enseignants avec L*** ? Euh… Comment tu le sais et… comment tu l'intègres euh… ce… partenariat… Tu m'as dit quand même, tout à l'heure, que du coup tu orientais tes séances en fonction des objectifs du programme scolaire.

S : Hm, hm.

E : Donc la question en fait là je pense que c'est surtout comment tu sais où il en est ? Euh… qu'est-ce que ses professeurs attendent ? Euh… enfin voilà.

S : Ouais, d'accord. Alors là où il en est euh... Comment je peux le savoir, euh…, ça peut être par exemple en consultant euh… ses classeurs, par exemple. Ses cahiers. En discutant avec l'AVS, pour savoir quelles notions ont été abordées. Entre parenthèses selon l'AVS c'est plus ou moins simple ! [petit rire]. Voilà. Euh… après euh… donc, en me référant à des documents plus officiels et généraux. Voilà, euh… euh, ce qu'attendent les professeurs euh... Pff…c'est compliqué. Ce qu'attend son professeur par rapport au français mmhh… Je pense que ce qu'attend son professeur c'est euh… Bon, qu'il suive le programme et ce qu'il en tire… ce qu'il puisse en reti/ ce qu'il peut en retirer euh… dans le programme. Voilà. Par exemple au niveau culturel là je crois qu'ils travaillent sur les chevaliers etc., donc il y a quand même euh l'apprentissage d'un certain vocabulaire etc. et je pense qu'il en est pas exclu et il est capable euh… d'acquérir euh des notions voilà. Donc, par rapport euh quand même à l'analyse des do/des de…des textes, par exemple, le professeur de français va attendre euh… n'attend pas de lui que ce soit lu à la maison, par contre. Ça c'est important. En tous cas elle sait qu'il y a un relai de la maman etc., mais plutôt euh... voilà. D'essayer de comprendre comment on peut analyser un texte euh… [… ?] En ressortir des choses de son niveau. Voilà. En grammaire euh… bah… je pense qu'il n'y a qu'en passant par les cahiers, en suivant le programme au fur et à mesure euh…

E : Ouais. Et ça c'est ce que tu fais pour tous les enfants en général ?

S : C'est ce que j'essaye de faire, ouais, c'est ce que j'essaye de faire.

E : D'accord. D'accord.

S : Après il y a aussi l'enseignante de l'ULIS, hein, qui elle est normalement au courant aussi des programmes euh…voilà.

E : Ouais.

S : Et pour chaque niveau, hein, qui peut aussi me dire ben voilà en principe en 5ème on aborde telle et telle chose.

E : D'accord. Donc au niveau de ces contacts avec l'enseignante référente, tu trouves qu'ils sont suffisants, insuffisants… ?

S : Non insu/ euh…de de l'ULIS, hein, tu veux dire ?

E : Oui.

S : Ils sont insuffisants, globalement.

E : En fréquence, en temps, en… ?

S : En… Ils sont trop informels, si tu veux. Enfin, déjà… ouais, oui en f/... en fréquence. En fréquence non, on se voit souvent, on se croise souvent, mais on va pas forcément parler de L***, ou de manière très informelle. Euh… c'est toujours un petit peu morcelé, quoi, c'est toujours le problème. C'est l'idée qu'on en a. Mais, on a quand même fait une réunion pour el/ pour L***. Donc euh… C'était intéressant. C'était la première fois, moi, depuis que je suis là qu'on se réunissait voilà… voilà. Avec euh... la prof euh… de l'ULIS euh... Non, c'est insuffisant. Voilà. C'est… je sais même pas, moi, vraiment, ce qu'elle aborde dans ses cours en individuel avec lui, mais elle fait de l'histoire-géo hein, c'est tout, voilà après… euh… euh… voilà. Non, non c'est insuffisant. Mais, mais je pense que ce n'est pas que de sa faute à elle, c'est de la faute aussi à… à moi, de… de l'équipe du SESSAD, on ne se pose pas suffisamment. Parce qu'on est toujours dans la réalité de… de notre emploi du temps, de…

E : D'accord. Euh... donc je crois qu'on a… enfin… je sais pas, est-ce que tu as des choses à rajouter sur euh… sur, bah, tes connaissances euh… du… de l'univers enseignant, euh… ce que ça t'apporte pour ta prise en charge ?

S : Non, non, je crois pas. Je te redirai au fur et à mesure.

E : OK. Donc euh… ma, ma troisième thématique donc c'est tes attentes vis-à-vis de la relation partenariale. Donc euh… qu'est-ce que ce serait pour toi une relation partenariale idéale, et qu'est-ce qu'elle permettrait ?

S : Alors, une relation partenariale idéale euh… orthophoniste, alors bah voilà, c'est euh… euh… pouvoir … euh…même si on est sur le terrain, se voir plus régulièrement. Encore plus. Euh… Pas trop non plus, hein, parce que il faut laisser euh… il faut pas non plus euh… trop... enfin il faut laisser aussi la part, enfin, libre aux enseignants, quand même de, de, d'enseigner à leur manière aussi, hein. Faut pas trop… trop empiéter. Je pense plus de communication quand même. Globalement. Alors comment, à travers des réunions euh… euh… on peut voir un professeur, puis l'un, de temps en temps, comme ça, mais je pense que ce serait plus intéressant euh quand même de… d'échanger, tous ensemble. Autour d'une table euh… voilà. Et puis rencontrer un professeur euh… c'est nécessaire aussi peut être parfois… individuellement, parce que si on a des supports à amener dans sa classe etc. peut-être que ça ne va intéresser que lui, mais globalement pour comprendre la problématique de l'enfant je pense que c'est essentiel qu'on se rencontre au moins euh … euh… deux fois dans l'année, tu vois, mais en petit groupe comme ça, et, et, et assez rapidement en début d'année scolaire. Je pense euh… Alors si c'est un nouveau il faut penser à une [… ?] quand même. Mais c'est bien qu'on confronte un peu nos expériences. C'est ça, en fait, c'est confronter nos expériences. Eux, dans leur euh… classe, parce que… et… et de… de comprendre comment ils fonctionnent et de, d'être réaliste par rapport à ce qu'on va proposer parce que eux euh... voilà, ils ont leur classe à mener, et, et, et nous, faut qu'on fasse avec, il faut se caler comme ça. Et on peut pas dire euh… voilà, il faut faire comme ci comme ça. Non, des fois c'est pas possible. Donc euh... on va plutôt euh… bah du coup valoriser tel objectif. Parce qu'on peut le mettre en place. C'est tout. C'est important, oui ça, très important. Ce serait bien qu'on arrive à ça. Mais… et, et, et… Parce que du coup euh… euh… m… même les professeurs on les voit jamais, on les rencontre jamais en équipe entière, même en équipe de scolarisation. C'est toujours le professeur principal qui va se déplacer ou UN professeur et… et du coup on ne mène jamais une réflexion de front tous ensemble. C'est ça qui manque, je pense. Donc eux, qu'est-ce qu'ils ont comme euh… et eux-mêmes, de leur côté, quelle est… quelles sont les réunions qui vont leur permettre de tra/ de parler tous ensemble de l'intégration de cet enfant handicapé ? A part le conseil de classe, à mon avis dans le conseil de classe il n'y a rien d'intéressant qui en ressort parce que déjà bah, il y a quand même des élèves qui représentent euh les enfants, des parents, donc on ne peut pas tout dire, il me semble. Donc je ne sais pas ce que eux mettent en place par rapport à l'enfant. Je ne suis pas sûre qu'il y ait… qu'il y ait aussi ces réunions de, de… confrontation des, des pratiques et… comment euh… voilà et de… de ce qu'ils ont pu observer de l'enfant. Donc il y a un manque. Euh … je pense donc aussi du côté des enseignants et aussi de notre côté. Enfin nous on parle, ici. On se voit en réunion le vendredi. Mais, même en parlant euh… eum… des fois ça nous arrive de ne pas être tous ensemble. Donc finalement de parler d'un professionnel à un autre et finalement ne jamais voir euh tous ensemble ce qu'on a fait au moment de la synthèse. Mais pendant la synthèse on peut pas faire d'analyse de pratique. On parle d'une évolution de l'enfant, de ce qu'on a fait nous, de notre côté, mais pas de comment on s'est coordonné entre nous. Voilà. Alors… ça demande encore du temps, c'est ça le problème. Pour être dans l'idéal il faut, il faut du temps. Donc euff… je sais pas si on peut faire quelque chose d'idéal. Mais… mais en tous les cas … certes euh ouais il faut, il faut se… réunifier. Voilà, je pense que c'est ça. On peut pas travailler chacune de notre côté.

E : D'accord.

S : Il faut réunifier euh… les uns et les autres avec leurs compétences, avec humilité. C'est-à-dire euh... voilà. Ben euh… tel professeur, s'il peut pas faire telle chose il faut l'entendre. Un autre pourra le faire. Alors pour quelle raison ça… après il y a des raisons personnelles aussi hein, d'implication de… de tas de choses euh de personnalité euh… qu'on maitrise pas hein. Donc euh… [Petit rire]. Voilà. Est-ce que j'ai répondu à ta question ?

E : Tout-à fait, oui. Et donc euh… la relation qui a été établie autour de L*** eum… du coup/ boa euf… non on en a déjà parlé en fait. Ouais plus euh… la relation, telle qu'elle est établie autour de L***, qu'est-ce que tu penses qu'elle lui apporte à lui ? Enfin…

S : Euh… alors, je pense que pour lui c'est… important de voir que les adultes quand même euh… discutent et, et, et essayent de se mettre d'accord sur une façon de procéder. Parce que, bon, sa problématique aussi à lui c'est que… il a besoin d'être cadré. [Petit rire]. Voilà. Donc de… de comprendre euh… comment se passent les choses et là, ça permet plus de… comment je pourrais dire ? De le contenir. Voilà. Mais pour tous, hein, finalement. Mais lui encore plus, dans sa problématique. Voilà, de savoir qu'on discute entre nous, qu'on essaye de trouver des moyens pour que… qu'il puisse se débrouiller seul dans une journée euh, se repérer seul dans le collège euh… que euh bah ce qu'on fait euh… chacun à notre niveau euh... on travaille sur des stratégies, sur/ avec méthodologie etc. Je pense que… pour lui, ça peut être plus rassurant à mon avis et lui donner des repères.

E : D'accord. Est-ce que t'as l'impression que vous réussissez à œuvrer tous dans un même sens ou est-ce que … t'as l'impression que c'est complètement éclaté euh… que chacun fait son petit truc dans son coin ?

S : Pour L*** ? Bah j'ai pas l'impression qu'on est éclaté justement, parce qu'on a eu cette réunion plus euh… à l'ULIS avec euh… ce qui ne s'est jamais fait depuis que je suis là, c'est à dire je suis dans ma troisième année, pour les autres. Donc pour lui, finalement, devant la di/ il y a… l'ampleur de ses difficultés, finalement, on a réussi à se mobiliser. Or je pense qu'il y en a d'autres qui ont autant de difficultés, hein, qui s'expriment de manière différente. Mais qui arrivent à vivoter, enfin voilà et, et… du coup on se… on… se ré/ enfin, … on se … mobilise moins. Euh… autour de, de, de, de leur cas donc on est un peu plus euh… chacun de notre côté. Donc pour euh... L***, oui, je pense qu'il y a eu … un travail en tous cas au niveau du SESSAD qui était intéressant. Seulement le travail avec les enseignants il est… il est trop éclaté. Voilà. Moi je sais vraiment pas comment, par exemple un professeur de math va s'adapter euh… et alors euh c'est, c'est important. Que, que je le sache. Puisque finalement moi je ne vais pas non plus aborder que… le langage écrit mais euh sa compréhension du langage, des situations en général, de ce qu'il retient euh voilà de, de la mémoire euh de l'attention, tout ça ça m'intéresse. Savoir comment les autres professeurs s'adaptent aussi. Quelles difficultés ils peuvent rencontrer. Et ça euh, c'est vrai que ça manque.

E : D'accord. Euh…

S : Alors est-ce que, je me demandais, je me demandais est-ce que sinon pour avoir ces réunions en plus, ou ce travail euh, euh… pour approfondir euh… ils ne devraient pas être rémunérés ou… tu vois ? Enfin faire partie vraiment euh… de la mission de l'enseignant, voilà, vous accueillez un enfant handicapé, est-ce que euh... il n'y aurait pas finalement un avenant à son contrat à rajouter en disant vous aurez donc du travail supplémentaire de réunions etc., d'adaptation de matériel… Peut-être que c'est quelque chose qui pourrait faire évoluer. Parce que je, je comprends que, qu'un professeur, déjà débordé par la préparation de ses cours, et qui en plus devra accorder une attention particulière dans ses cours à… voilà, qu'il ne l'accepte pas ou, ou qu'à demi, ou… que d'une manière euh… voilà, partielle ou… Voilà, est-ce que il y aurait pas quelque chose à instituer à ce niveau-là ? Et puis de notre côté aussi, hein. Voilà on est euh... nous on est, on est, c'est dans notre mission, mais je veux dire de réserver du temps, aussi, pour ce type de réunion. Ça fait partie de notre mission. Nous, pour nous euh c'est pas/

E : Tu veux dire que les orthophonistes aussi aient du temps consacré à la relation partenariale ?

S : Par exemple, voilà. Même euh... l'orthophoniste oui, tout-à-fait, oui oui. L'orthophoniste, l'ergo ou autre, qu'on ait aussi un temps de réservé. Bon bah alors après c'est toujours pareil. On a des euh… il y a des besoins de rééducation on ne peut pas non plus euh… ne pas y répondre, non plus. Donc c'est encore du temps à dégager c'est très…très…très complexe. Peut-être que le partenariat en libéral ça serait intéressant. Euh… de… de voir, enfin… On pourrait finalement mettre en place un contrat peut-être entre euh… l'éducation nationale et l'orthophoniste en libéral qui s'occupe de l'enfant pour euh permettre ces temps de réunion et qu'ils soient rémunérés. Parce que moi, je fais un parallèle hein par rapport à mon travail en libéral : je me suis déplacée dans certaines écoles dans les cas euh qui posaient le plus de problèmes. D'autres cas auraient mérité que je me déplace mais, je ne pouvais pas pour une question financière, de temps et financière quand même. Parce qu'on accorde une heure, une heure et demie sur un temps de travail. Et c'est pas rémunéré. Donc euh… euh… il y a cet aspect-là à ne pas négliger quand même. Parce que le bénévolat c'est bien, mais… ça peut pas… c'est pas infini quoi, ç'a ses limites.

E : Euh, bah tu m'offres une parfaite transition avec mon dernier thème, du coup, qui était euh… A ton avis, qu'est-ce qui serait différent dans la relation partenariale avec les enseignants si tu travaillais en libéral ou en IEM ?

S : Euh… Bah la possib/la, la difficul/bah, quand t'es en libéral tu, tu…tu peux…moins déclencher ce, ce… type d'évèn/ d'évènement parce que… bah… on n'a pas le temps en libéral, c'est évident. Parce que, ça reste… euh… oui, voilà, c'est pas… ça reste une forme de bénévolat donc ça peut être bien un temps mais c'est pas possible euh, tu peux pas euh, le faire aussi fréquemment qu'une orthophoniste dont c'est la mission finalement. Et qui est payée pour ça. Voilà. C'est, c'est, c'est aussi bête que ça. Parce que finalement euh… finalement une orthophoniste, hein par exemple, qui suivrait euh… un cas comme L*** en libéral, si elle avait le moyens, si on lui donnait les moyens de rencontrer les professeurs euh… alors, finalement, dans la relation partenariale elle pourrait mettre en place des choses aussi bien qu'une orthophoniste qui travaille en SESSAD. Ce qu'elle n'aurait pas par contre, c'est la partie partenariat avec les autres euh… intervenants : ergothérapeutes etc… parce que c'est pas non plus que dans le sens orthophoniste-éducation nationale, c'est dans le sens euh… de la…aussi du, d'une… pluralité, voilà. Et… bon, pour moi c'est plus facile quand même d'aller voir ma collègue et de dire « bon bah voilà avec L*** j'ai constaté telle ou telle chose, qu'est-ce que t'en penses ? » Que… qu'une orthophoniste peut… voilà. Elle, ça lui demanderait aussi des contacts téléphoniques, d'autres contacts à mettre transversalement en place pour euh… pour avoir une… une vision globale en fait de la prise en charge. Même si on améliorait je pense le partenariat euh… comme ça, ça serait très intéressant si l'enfant n'a besoin que d'orthophonie, maintenant s'il est suivi par euh d'autres profes/ d'autres professionnels, ça reste quand même compliqué.

E : Et du coup à ton avis en IEM euh, enfin si tu travaillais en IEM, après c'est pas facile hein comme exercice hein, c'est projectif euh… enfin, c'est pas… mais oui, du coup si tu travaillais en IEM euh… qu'est-ce qui serait différent dans la relation partenariale avec les enseignants ? A ton avis ?

S : Alors, euh… pourtant en principe l'IEM et l'EREA sont proches au niveau de la localisation donc ce qui veut dire que normalement on devrait penser qu'il y ait des relations euh… prioritaires mais c'est quand même deux, deux institutions différentes parce qu'il y a l'éducation nationale et l'IEM euh… Alors j'ai l'impression que, il y a plus, dans les mouvements hein comme ça, ce que je me représente hein, c'est l'enfant finalement qui bouge d'un endroit à un autre mais j'ai pas l'impression que les professionnels euh, enfin je… ou… voilà j'ai du mal à me… je pense que ça passerait par le médecin, je pense que c'est le médecin qui a euh… plus de… de relations avec les enseignants. Je pff … c'est difficile, je crois que l'IEM finalement il y a tellement de, de, de besoins… Je suis pas sûre que la priorité… soit donnée finalement aux besoins euh… en rapport avec la scolarité, quand même. Mais c'est très difficile, je sais pas, je sais pas du

tout, comment ça fonctionne. Mais extérieurement euh… elles sont, aussi à l'IEM, elles ont beaucoup d'autres problématiques. Oui voilà, je pense que c'est comme ça qu'il faut prendre les choses. C'est-à-dire que, même si moi je ne traite pas que des problèmes de langage oral ou de langage écrit, je traite aussi des problèmes de déglutition par exemple, ou de dysarthrie. Alors, la dysarthrie c'est important quand même par rapport à la scolarité parce que quand ils sont au collège euh… ça leur pose problème à cause de leur image, leur image par rapport aux autres hein, ce qu'ils renvoient. Donc le travail au niveau de la dysarthrie, de, de la voix, de la coordination pneumo-phonique tout ça, est très importante mais ça rentre pas dans le cadre scolaire. Or je pense qu'à l'IEM ils n'ont pas que le cadre scolaire, enfin que… finalement les compétences à travailler qui permettent d'avancer dans le cadre scolaire, il y a aussi d'autres choses à travailler. C'est-à-dire euh… bah les troubles de déglutition euh... la dysarthrie euh... euh… bon, il y en a encore plein, quoi, … les troubles de la communication, voilà. Avec pictogrammes etc. ces enfants qui n'ont pas de communication. Donc il y a aussi, elles ont ça, donc du coup je pense que leur mission par rapport aux compétences nécessaires euh… à une scolarité est moins investie. C'est l'impression que j'ai. Voilà. De par euh… leur… euh…bah la disparité hein de, de leurs interventions. Que moi j'ai un peu moins, même si j'en fais. Moi c'est plus… ma mission elle est bien plus marquée dans le domaine scolaire. Même si le médecin fait appel à moi pour d'autres, euh, d'autres aspects euh… beaucoup plus qu'au début, je reste quand même euh… très ancrée dans le milieu scolaire.

E : D'accord. Et cette différence de… enfin de… de suivi, enfin de… de, d'objectifs, quoi, tu penses qu'elle est liée aux… aux problématiques différentes, voilà de la population euh…

S : Oui je euh… peut-être. C'est une question que je me pose, j'en sais rien. Je…je, je suis pas… à l'intérieur de l'IEM pour voir comment elles fonctionnent mais j'ai l'impression que, euh… pour avoir fait des passations de dossier quand même, euh… Elles ont été tout à fait attentives à ce que j'ai pu dire hein, ça c'est pas un problème hein. […] Finalement, les projets que nous on avait mis en primaire, en place, de compensation, finalement, le travail en orthophonie qui avait pu être mis en place, n'était pas réellement repris, finalement, de la même manière, après, à l'IEM. C'est-à-dire la fréquence moi de de, de de... ne serait-ce qu'au niveau de la fréquence. Par exemple, si j'avais jugé qu'un jeune avait besoin de deux séances pour telle ou telle raison, finalement, à l'IEM, c'est pas repris immédiatement ou avec une moins grande fréquence. Alors est-ce qu'il y a une histoire d'âge qui fait que… Il y a une histoire je pense qu'elles ne peuvent pas répondre à tous les besoins. Et aussi euh, peut-être euh une vision de, de, du jeune, de sa projection dans l'avenir qui est différente. Quand on était en primaire… alors, c'est quand il y a passage de primaire au collège hein euh… à l'IEM. Euh, bon voilà, on a fait en sorte que, que, qu'il y ait des acquis au maximum. Après, malgré ses difficultés, après à l'IEM on a un autre regard. Peut-être plus dirigé vers l'avenir proche finalement vers des, des orientations plus professionnelles ou occupationnelles euh… enfin, voilà et on travaille d'une autre manière je pense. Je… peut-être que c'est une explication. Oui aussi je pense que le scolaire n'est pas vécu de la même manière. Et pourtant euh, ces jeunes sont scolarisés en… sont scolarisés en petits groupes, avec euh… des enfants valides aussi, enfin voilà ça reste un bon niveau scolaire m'a-t-on dit hein. C'est pas euh... Voilà, avec des objectifs quand même de, de passage de brevet etc. en troisième pour ceux qui le peuvent donc euh, au niveau scolaire je pense que ça reste tout à fait proche de la norme telle que… dans, d'un autre collège. Voilà. Alors pourqu/ j'ai l'impression qu'il y a une façon de faire différente, une vision de, du jeune différente. Voilà.

E : D'accord

S : Après, voilà. Donc ce qui fait que du coup, peut-être que la relation partenariale orthophoniste-enseignant est moins bien développée. Ou alors en tous cas euh… je sais pas

(…)

E : OK, bah moi j'ai … enfin j'ai… abordé tous les thèmes de ma grille, est-ce que toi tu as autre chose à… à dire ?

S : Euh, à priori comme ça non, mais par contre si tu veux bien moi je veux bien revenir de temps en temps sur certaines choses euh... voilà, hein. Rajouter euh… voilà, mais je pense que j'ai dit l'essentiel. Euh… voilà, donc c'est une volonté, finalement, d'harmoniser chaque service, ça faut qu'on y arrive. C'est-à-dire que nous quand on arrive en tant que SESSAD on arrive dans les écoles voilà, euh… un peu ... On est là. Vous êtes obligés de nous accueillir, hein. Voilà. Euh… Alors après il faut déjà qu'on s'harmonise nous entre euh... le service et l'école et après, entre les individus. Voilà. Donc après euh… chaque intervenant euh… et c'est là où c'est pas facile. Toujours. Parce que euh, beh il faut, il faut pour éviter les incompréhensions des uns et des autres pouvoir se… Par exemple je reviens sur une jeune, donc M***, pour laquelle on avait une équipe éducative , donc qui euh … et euh… en fait l'institutrice trouvait que euh… et aussi la directrice de l'école trouvaient que…on n'avait pas, finalement, suffisamment d'échanges avec elles. Euh… donc tout ça pour te dire que... Oui, et pourquoi, parce que je pense qu'on se laisse aussi un moment donné prendre dans le quotidien. Il faut absolument, pouvoir se poser, euh… Si on avait pu se poser un peu plus avec cet instit', avec tous les intervenants mais de manière pas officielle hein je veux dire pas dans le cadre d'un… d'une, d'une équipe de scolarisation, peut-être que ça aurait évité finalement euh… ce, cette réflexion. Que les parents ont su. Ils nous ont pa/ ils ne l'ont pas mal pris, mais voilà. Donc il faut qu'on … ouais, qu'on réfléchisse plus quand même, sur les moyens qu'on se donne. Même si euh… Ah oui, alors il y a eu aussi quelque chose, un autre aspect. Parce que… par exemple on a eu euh… une demande, comme ça, d'entretien, quand même euh… provoquée par une enseignante, dans une école primaire. Donc pour elle, avec elle, et, et nous, les intervenants du SESSAD. Donc il n'y avait pas le directeur, hein, c'était pas officiel, mais voilà. Elle avait un certain nombre euh d'observations dont elle voulait nous faire part, et avoir nos… voilà, nos… notre avis. Et finalement j'ai su tout à fait par hasard que euh… parce qu'en fait cette jeune fille est suivie par deux institutrices. La deuxième qui n'est là qu'une fois par semaine devait venir mais n'avait pas été au courant de, de, de, de l'heure exacte de notre intervention. Donc elle n'était pas venue, et avait été très déçue de ne pas être là. Et pourtant on la connaissait hein cette instit'. Et euh… enfin bref. Et elle me dit «Oh mais j'étais pas là, j'étais déçue ». Je la comprends, hein, c'est normal. Et… elle me dit, voilà « mais de toute façon ma collègue m'a dit qu'elle avait pas appris grand-chose. » Voilà. Et je pense que là il faut considérer les choses en toute humilité, c'est que même si nous on est, on… soi-disant des professionnels spécialisés, ce sont quand même eux qui ont l'enfant dans leur classe et qu'on n'a pas de solution miracle. On peut dire voilà, « on a observé telle ou telle chose ce serait bien de faire comme ça », mais que… voilà,

ce ne sont pas des solutions miracles. Et ça je pense qu'il faut… il faut, enfin c'est mieux de l'entendre quoi. Et cette deuxième instit' qui n'avait pas pu être présente, qu'on avait vu l'année d'avant, avec laquelle on avait discuté très régulièrement, avait dit «mais moi, j'aurais voulu les réentendre quand même. Même si je n'avais pas appris grand-chose par rapport à l'année dernière, ça me fait du bien de le réentendre » parce que ça la… lui permet de... Parce que bah du coup quand elle est en classe euh… elle est déstabilisée et, et, du coup bah elle se rend compte que, que … que ben… finalement ce qu'elle fait c'est, c'est bien, aussi. Voilà. Et qu'elle répond, à ce moment-là, de manière adaptée. Et que… et que ben cette jeune fille elle a une problématique et qu'elle … répondra pas normalement par rapport aux autres. Voilà, ça permet aussi de, de… réassurer sur euh, enfin de se voir régulièrement, de se réassurer les uns les autres en disant « on essaye d'apporter des solutions, mais ce ne sont pas des solutions miracles, même si on est spécialisé, et même si vous êtes enseignants, vous êtes, c'est bien ce que vous faites aussi. ». Il y a quelque chose de cet ordre-là aussi quoi. Mais c'est pas suff/ mais ça on… peut s'en rendre compte que si on arrive à discuter. Et trop souvent on passe à côté de…de ça. Parce qu'on n'écoute pas assez. Même en étant au cœur du problème. Voilà, mais euh… mais je pense qu'il faut voir ça aussi de…du côté du SESSAD, hein. Des fois on provoque pas suffisamment les choses, hein. Il faudrait.

E : Et c'est qui au SESSAD qui provoque euh… tu m'avais dit que c'était L*** [l'enseignante spécialisée du SESSAD, ndlr] pour euhm… les rendez-vous avec les profs, mais…

S : Ouais, souvent au collège. Ouais, oui, oui, elle, voilà, mais uniquement si euh… elle euh… elle suit l'enfant. Tu vois L*** [l'enseignante spécialisée du SESSAD, ndlr] elle peut être sollicitée dans les difficultés d'apprentissage pour faire du soutien. Or, bah du coup elle va s'intéresser au lien avec les professeurs parce qu'elle s'occupe de ces jeunes, mais elle ne peut pas s'occuper des 40 enfants. Parce qu'elle a aussi des…elle intervient pour des enfants du DIM [SESSAD déficience intellectuelle, ndlr]. Plus ceux d'ici. Donc c'est impossible. Donc du coup, euh… quand elle, elle n'est pas... Donc c'est bien aussi parce qu'on se repose un peu sur elle, quand elle, quand elle suit un enfant que je suis, c'est vrai que, souvent elle a provoqué les situations aussi. Parce que je savais qu'elle était là. Or que quand elle n'est pas là, euh… il faut qu'on… que nous on provoque. (..) Donc c'est vrai que son rôle est important. Et du coup elle va au conseil de classe, parfois aussi. Pour recueillir les informations, mais ça reste très… très succinct… ça permet juste de dire « bon bah là, il est… il est pas du tout en difficulté ou là il l'est vraiment », etc. quoi. Voilà, je pense que là j'ai répondu à tout, voilà là je vois plus [rire].

Après coupure de l'enregistrement, S*** est revenue sur :

- la nécessité, peut-être, pour l'enseignant qui VA intervenir, de l'informer dès la fin de l'année précédente sur les difficultés de l'enfant et les outils mis en place. En effet, les enseignants n'ont de retour sur ces points que par les autres professeurs (et encore, pas de façon systématique selon elle), mais pas au niveau médical et spécialisé. Pour elle, il y a un manque à ce niveau. Il lui semble que les professeurs ont des éléments sur le handicap dans leur formation, mais elle ne sait pas trop. Elle trouve qu'on leur en demande beaucoup, alors que leurs connaissances sont parcellaires.

- l'importance de se rencontrer avant que l'année scolaire n'ait commencé pour s'adapter à la personne qu'on va avoir en face l'année suivante. A ce sujet, elle trouve que l'officialisation des rencontres (réunions planifiées etc…) peut servir pour dépasser les différences individuelles et apprendre à se connaitre, car alors on n'a pas le choix de ne pas venir, ou de ne pas faire avec les gens qu'on a en face.

- le fait que lorsqu'elle vient dans une classe pour « récupérer » l'enfant et faire sa séance de rééducation, elle ne se sent pas toujours à l'aise, mais que ça dépend des classes. « Toi, tu débarques, tu déranges un peu quand même ! » Elle dit aussi que, de ce fait, les professeurs ne vont pas forcément prendre du temps pour discuter, peuvent paraître un peu impressionnants ou inabordables. L'officialisation des temps de rencontre permettrait de dépasser ce problème, et les aprioris qu'il peut susciter.

- l'idée qu'il faudrait peut-être créer une fonction spécifique « professeur d'accueil ». Mais elle a dit qu'en même temps, c'est bien d'en bousculer certains qui se découvrent des capacités d'accueil, de tolérance, etc.

- la transposition du travail fait en séances d'orthophonie à l'extérieur, à l'aide de cahiers. Mais elle a constaté que ce type d'outils est souvent très peu investi par les intervenants extérieurs et s'est demandé pourquoi. Elle suppose que c'est peut-être un peu artificiel. Elle pense également que leur utilisation en classe est compliquée pour une question de rythme, mais aussi du fait du regard de l'autre. Elle trouve tout de même que c'est un support intéressant pour le travail individuel, mais qu'il faut qu'elle y travaille encore. Elle pense également que des outils tels que l'ordinateur sont mieux acceptés en général, par les jeunes, surtout s'ils sont mis en place assez tôt.

- le rôle des autres personnes dans la relation partenariale : AVS, parents… Selon elle, les parents ont des degrés d'attentes et d'investissement différents. Pour elle, plus les parents manifestent d'attentes, et plus elle est poussée à s'investir dans la relation partenariale.

Transcription de l'entretien avec Mme D. : enseignante spécialisée en ULIS

E : Donc euh… bah euh… donc tu suis L*** dans ta classe, euh… est-ce que tu peux, qu'est-ce que tu peux me dire de ta relation partenariale avec S*** [l'orthophoniste du SESSAD qui suit L***, ndlr] en fait du coup, autour de Lorenzo ? Qu'est-ce que tu as envie de me dire, qu'est-ce que…

Mme D : De manière générale ?

E : Comme tu veux.

Mme D : Enfin, bon, après… humainement déjà c'est vrai que ça se passe bien et c'est quand même important aussi. Parce qu'on choisit pas ses partenaires. Donc c'est toujours bien que ça se passe bien. Euh… Après, beh on est, on se voit de manière informelle. Euh… entre deux portes parfois. Après ça arrive de temps en temps beh comme on l'avait fait une fois, là, surtout pour L*** de se réunir en équipe pour euh… voilà, pour réfléchir vraiment sur euh, sur son cas. On a évidemment les équipes de suivi de scolarisation qui sont vraiment là les moments institutionnels euh… où chacun fait son bilan et puis c'est un lieu euh… d'échanges. A ce moment-là on est avec les parents et c'est pas… voilà. C'est vrai que c'est bien aussi de pouvoir se voir en dehors et parfois euh juste à deux aussi, pas avec tous les partenaires euh… voilà, c'est important aussi et… ça je pense que c'est ce qui manque. C'est qu'on se voie, euh, de temps en temps, à deux euh… pour euh bah…voilà. Pour discuter vraiment euh… puisque bah… à chaque fois qu'on est en réunion, évidemment il y a un temps de parole imparti et…qui est pas toujours euh… voilà, qui est pas toujours évident à gérer. Euff… voilà, s… /

E : Oui, puis du coup en réunion on peut pas non plus forcément dire tout ce qu'on voudrait dire parce que tout le monde entend.

Mme D : Oui, voilà. Bah c'/ enfin oui. Puis alors euh, souvent avec les parents. Après effectivement bon avec les différents membres du SESSAD c'est pas toujours évident non plus de… de s'exprimer euh, totalement librement puisqu'on, malgré le secret professionnel on sait quand même pas toujours ce qui déborde.

E : Oui, c'est sûr. Euh… donc la réunion dont tu parles euh… que vous avez faite c'est… en tout début d'année avec tous les profs, c'est ça ?

Mme D : Alors oui, c'est vrai qu'il y a une euh…oui, alors attend, avec les professeurs à ce moment-là moi, c'est plutôt moi qui prend le relai, il n'y a pas forcément ceux du SESSAD, et en l'occurrence je ne me souviens plus s'il y avait S*** ou pas.

E : En fait S*** m'a dit que pour Lorenzo du coup, en tout début d'année apparemment, il y a eu une réunion. Euh… enfin non, c'était pas que pour Lorenzo en fait, justement c'est pour tous les enfants du SESSAD, avec tous les profes/

Mme D : Enfin, c'est pour tous les jeunes de l'ULIS/

E : Oui.

Mme D : Euh… effectivement il y avait une demi-journée d'information aux professeurs. Et euh… par exemple il y avait l'ancien enseignant d'un élève, d'un nouveau, d'un sixième, qui est venu expliquer comment il avait travaillé. Après moi je leur fait une présentation euh, très générale sur les types de handicaps, sur les conséquences qu'il y a dans l'en/… pour eux dans les difficultés d'apprentissage, ce qui est le plus important pour nous les enseignants. Et puis après bah quelques pistes de remédiations. Euh… sachant qu'en intégration, enfin en inclusion, on s'appuie beaucoup sur le travail de l'AVS. Ce qui est pas nécessairement/ enfin voilà, il y a des avantages et des inconvénients mais enfin bon, en tous cas euh… Voilà comment se présente cette demi-journée. Puis ensuite et bah… ils posent les questions, il y a monsieur l'inspecteur qui est là aussi pour redonner le cadre institutionnel ainsi que l'enseignant référent. Et euh… une année il y avait… il y avait des membres du SESSAD qui étaient venus. Je t'avoue que cette année je ne m'en souviens plus parce que c'était euh... ça c'est organisé très vite. Euh… et dans ce cas là quand les… ceux du SESSAD sont là ben… ça leur permet de se présenter aussi pour que l'équipe d'enseignants les connaisse et puis bah chacun présente un peu ben les jeunes qu'ils vont avoir, enfin disent en tous cas les jeunes qu'ils vont avoir, voilà, et comment ils vont travailler et euh… si… c'est pas eux qui le font, à ce moment-là moi aussi, cette année, on avait préparé, aussi avec le SESSAD en amont, euh une fiche synthétique par élève. Voilà. Où là aussi on s'était tous réunis pendant les vacances. Enfin euh… juste avant la rentrée, pour euh, pour préparer cette fiche, que j'ai présentée le jour de cette demi-journée d'information, que j'ai gardée ici euh… et j'ai juste fait une synthèse pédagogique pour les enseignants.

E : D'accord. Donc ces fiches, les enseignants ils peuvent s'y référer euh…

Mme D : Voilà. Je les garde ici bah pour euh… éviter effectivement que le… que l'information ne se disperse trop. Et euh pour ce qui est euh bon des quelques infos paramédicales hein qui ne sont quand même pas des informations médicales, et après pour voilà, comment les aider euh concrètement en classe ça je l'ai, je leur ai euh, transmis par mail.

E : D'accord. Et donc quand tu entres en contact avec S***, autour de L***, c'est quoi tes objectifs en général?

Mme D : Ben pour L*/ alors, d'autant plus pour L*** parce que euh… ben, c'est vrai qu'il est un petit peu atypique on va dire par rapport à la population de l'ULIS jusqu'à présent. Après évidemment il est quand/ enfin c'est bien un élève en situation de handicap moteur quand même. Euh... donc on se pose beaucoup de question sur euh… ben comment s'orga/ comment organiser nous notre travail avec lui, pour que lui ne s'y perde pas. Donc pour essayer d'harmoniser euh les méthodes de travail. Et donc on s'est rencontrées avec S***, bon avec toi aussi, pour euh… voir un peu ce que vous faisiez en observation de la langue, étude de la langue euh par… une méthode de codification. Donc en fait c'est S*** qui commence un travail et puis s/ on voit si ça, enfin elle voit si ça fonctionne ou pas. Et du coup l'idée après ce serait, ben, moi je ne fais pas spécialement de français avec lui, mais je fais du soutien scolaire, donc à ce moment là je peux utiliser ce code. Et puis ben de transmettre aussi à l'enseignant peut-être cette codification, si effectivement ça marche, ou à l'AVS qui à ce moment-là, lui fait ensuite la démarche de… de transcription pour que ce soit lisible par l'enseignant. Enfin là après faut qu'on, faudra qu'on mette en place euh… Là, c'était sur l'étude de la langue. Ensuite je crois qu'il faudra peut-être qu'on se réunisse à nouveau pour vraiment bien revoir les méthodes de travail euh, au-delà de l'étude la langue, simplement ben comment s'installer euh… dans l'activité euh… qu'est-ce qu'on peut fai/ enfin vraiment essayer de, de bien hiérarchiser les… pas hiérarchiser mais… oui, faire une chronologie un peu de la démarche à suivre euh pour que lui ne s'y perde pas trop euh… Bon, je pense qu'on le fait tous un petit peu mais si on le fait de manières différentes peut-être qu'il peut s'y perdre euh… Voilà peut-être définir l'objectif avec lui dès le début de la séance par exemple pour qu'il sache où on va. Euh… Définir aussi euh l'objectif matériel : « de quoi as-tu besoin ? », enfin voilà, essayer de… et ça je crois qu'on l'a pas trop trop bien réussi la dernière fois mais parce qu'on se pose encore beaucoup de question aussi sur lui, je pense.

E : Oui. Et est-ce que euh… est-ce que justement dans vos rencontres tu arrives à trouver des réponses, enfin, vous arrivez à construire ensemble des réponses, enfin…

Mme D : Ben malheureusement c'est vrai qu'on ne se rencontre pas trop trop non plus. Et c'est… enfin ça moi j'avais aussi demandé à plusieurs reprises à participer euh, même de manière discrète, c'est-à-dire juste en observatrice, aux synthèses. Euh…qui se font au SESSAD. Je sais qu'il n'y en a qu'une par an mais je pense que ça peut éclairer et pour l'instant par exemple je n'ai pas eu de réponse positive quoi. Même si j'avais eu un accord de principe du directeur il y a, ça n'a jamais été suivi dse faits.

E : D'accord.

Mme D : Donc je suppose qu'il y a une volonté de ne pas m'y inclure et je trouve que c'est dommage. Que c'est un frein au partenariat justement.

E : D'accord.

Mme D : Puisque… en tant que personne adulte j'ai aussi un droit de réserve et je sais très bien garder euh des informations pour moi. Et je pense que ça ça manque.

E : Euh… donc en général quand tu vois S*** par exemple c'est plus euh, de visu directement ?

Mme D : Oui, ça va vraiment être toujours de manière informelle, on n'a malheureusement pas de cadre, tu vois, pour se… ni de cadre. Parce qu'on n'a pas… enfin je veux dire euh… S*** elle intervient dans plusieurs établissements. Elle a un emploi du temps compliqué. Moi j'ai un emploi du temps compliqué et chargé aussi. Euh… et ça c'est dommage, qu'on n'ait pas euh… la possibilité ; au SESSAD ils se réunissent tous les vendredis matins, c'est vrai que c'est dommage voilà qu'on n'ait pas euh cette possibilité ou que dans ces vendredis matins, c'est moi ce que je demande, d'y être incluse quand euh… quand ça concerne mes élèves quoi.

E : Ouais.

Mme D : Mais cela dit ça resterait encore une fois une euh, une réunion avec tout le monde, quoi que je crois que ça commence à changer ?

E : Alors ils ont… je crois qu'au départ c'était tous les professionnels du SESSAD ensemble et maintenant c'est uniquement les professionnels concernés par l'enfant dont il est question dans la synthèse.

Mme D : Ouais, mais ça reste tous les professionnels c'est vrai que ça, c'est pas euh… enfin tu me diras euh…quand on se réunit il faut bien être euh… au moins deux !

E : Oui, voilà. Et…ouais. Du coup je pense que la volonté aussi c'est justement…Enfin là, l'entretien c'est sur la relation euh entre les enseignants et les orthophonistes. Au SESSAD, les synthèses, c'est justement de faire quelque chose de très global.

Mme D : Oui.

E : Donc euh… ça serait pas très intéressant de faire une synthèse à deux…

Mme D : Non, voilà. Mais c'est vrai que ça ça manque. De la possibilité de se rencontrer individuellement. Parce que, à la limite, au niveau du SESSAD, ben c'est vrai que voilà comme tu dis ben c'est… global et puis faut bien que ce soit global. Mais en fait l'enseignant comme il intervient personnellement avec tous les… enfin, pas intervient mais… tu vois ce que je veux dire : il doit avoir une relation quand même avec l'ergo, avec la kiné à la limite c'est là où il y a le moins besoin puisque effectivement y'a pas de lien pédagogique entre euh… la kiné ; mais orthophoniste et ergo c'est vrai que … Et du k/. C'est quand même les trois professionnels avec lequel ce serait, il serait bon d'avoir euh une relation possible et ça ça manque.

E : D'accord. Euh… Et donc est-ce que tu dirais que la relation partenariale que t'as établie avec S*** autour de L***, elle est représentative de… des relations partenariales que tu établis en général avec les orthos des… des autres enfants que tu suis ou… ?

Mme D : Je vais te dire euh… S*** ça doit être à peu près la seule orthophoniste avec laquelle j'ai des relations. Puisque bah c'est la seule du SESSAD qui intervient ici. Et... que bah donc euh… pf pf pf… après euh… oui, voilà, ben, je la voyais aussi euh… elle travaillait avec N***, avec donc une ancienne élève. Euh… voilà. Donc oui, c'était… mais…finalement, oui, il y a une autre élève là qui n'est pas au SESSAD mais qui est suivie par une orthophoniste extérieure et je n'ai pas de contact avec elle. C'est bien dommage. Enfin là parce que pour X raisons en fait les séances ont commencé tard donc là moi je vais essayer de me mettre en relation avec elle, mais par exemple là elle n'est pas venue, elle ne vient… cette orthophoniste ne vient pas aux équipes de suivi et c'est dommageable.

E : Et euh... donc là tu dis que tu veux te mettre en relation avec elle, tu vas utiliser quel moyen ?

Mme D : Bah le… j'ai demandé à la mère son numéro de téléphone quoi. Donc euh l'e-mail ce serait mieux, parce que c'est vrai que ça permet quand même une plus grande flexibilité. Ça m'est arrivé aussi euh, ben voilà avec euh S*** de se/ de communiquer par mail. Ça c'est pratique, oui, quand on peut pas se voir.

E : D'accord. Oui, oui oui. Et euh… enfin par exemple L***-M*** aussi elle est suivie par S***, je crois. Euh… pour L***-M*** vous vous voyez régulièrement ou… ?

Mme D : Non. Pour L***-M*** on se voit pas trop, parce qu'en fait c'est qu'aussi je… L***-M*** je la suis essentiellement pour les mathématiques. Et du coup on est dans des domaines différents, à ce moment-là. La plupart des jeunes en fait je ne les suis pas pour le français. Et, malgré tout alors l'orthophonie est… enfin ou le français c'est une matière très transversale et évidemment vous en orthophonie c'est pareil, puisque quand vous travaillez sur la langue évidemment ça concerne toutes les matières, mais moins spécifiquement. Du coup euh on s'est euh… on s'est… cette année on se… voit plus trop pour L***-M***.

E : D'accord.

Mme D : Euh… les autres années, ben, quand ça s'est mis en place euh oui on a pas mal parlé de l'adaptation des… des livres ou des choses comme ça où je faisais euh… de temps en temps un peu le relai en fait entre le professeur et S***, mais après S*** va voir aussi les enseignants directement.

E : D'accord. Donc euh, voilà. Et toi justement ton rôle dans cette relation entre euh… bah S*** et les autres professeurs, tu la vois comment ?

Mme D : Bah comme un relai. Euh de, de demandes euh qui viennent d'une, d'une part ou de l'autre. Alors ça vient quand même plus souvent de la part de l'orthophoniste euh… enfin je pense, tout simplement, parce que le professeur il a trente élèves donc évidemment il peut pas du tout euh s'intéresser aux élèves de la même manière, que dans une prise en charge individuelle. Euh… voilà, après il y a d/ il y a vraiment des enseignants qui se posent des questions, qui vont me voir, et du coup bah moi je les oriente vers le professionnel le plus… Soit c'est moi qui peut répondre à la question, soit si c'est vraiment spécifique et ben à ce moment-là je… ouais, je peux l'orienter comme ça, ou moi je fais le relai de la question et à ce moment-là je transmet la réponse dans l'autre sens…

E : Ouais, hm hm, et t'as l'impression que tes contacts sont suffisants pour faire ce rôle de relai, ou que… ?

Mme D : Ben mes contacts euh j'ai…vraiment pas souvent l'… l'occasion de sortir de ma salle donc euh ça se fait… alors ça se fait quand même quand je vais en salle des profs ou sinon ça peut se faire par mail.

E : D'accord.

Mme D : Voilà. J'utilise beaucoup l'e-mail, communication très virtuelle mais bon,

E : Non mais c'est pratique.

Mme D : C'est pratique.

[rires]

E : euh… OK, bah est-ce que tu as des choses à rajouter toi sur la nature des échanges, les objectifs des échanges euh… de façon particulière ou générale, comme tu veux. Sinon on passe au deuxième thème.

Mme D : Ouais bah je te dis, il y a de très bonnes relations humaines donc déjà ça facilite beaucoup évidemment le dialogue quand il y a des questions. Maintenant je… bah je déplore le manque de temps institutionnels pour le faire. Parce que… bon, les réunions informelles euh, bah ça fait pas tous quoi. Même si on a les ESS effectivement, donc là c'est bien pour faire le point et puis c'est vrai qu'au quotidien s'il y a un… souci particulier ou euh… voilà et bah… on se voit effectivement mais euh… pour faire le point de temps en temps on… arrive à le mettre en place, mais c'est pas évident non plus quoi.

E : Ouais,

Mme D : Ça ça manque un peu.

E : D'accord. OK. Euh donc du coup... on peut aborder le deuxième donc c'est sur euh… toi ce que tu connais de la profession d'orthophoniste, comment tu le connais et… est-ce que ça t'aide euh… je sais pas, soit dans tes contacts avec les orthophonistes, soit dans ton travail avec les enfants…

Mme D : Alors euh l'orthophoniste euh bah euh… en fait quand je faisais mes études de… d'instit', là, enfin quand je préparais mon concours, euh je faisais un petit job à cap sciences, et il y avait une… une collègue du coup animatrice comme moi qui passait le concours d'orthophoniste, donc elle m'en avait un petit peu parlé

déjà, et je trouvais déjà ça fort intéressant. Euh… mais bon, j'étais déjà partie dans une voie donc j'allais pas repartir dans… 5 ans d'études. Euh… après euh… j'ai rencontré une autre orthophoniste là qui venait de l'avoir, alors elle m'a… au contraire hein mais bon, c'est pour ça je te dis c'est, c'est vraiment du contact humain enfin, une étudiante en orthophonie qu/ qui étais… voilà ! J'en dirai pas plus ! Et euh… Et puis… j'ai dû moi, ma première année d'enseignement faire des séances d'orthophonie, puisque j'ai eu une extinction de voix suite à une euh… grosse trachéite, donc trachéite plus parler toute la journée, voilà ! Euh… qui était vraiment euh, enfin… voilà quoi, une euh… Du coup j'ai découvert de l'autre côté, enfin j'ai vraiment… c'était évidemment pas de l'orthophonie comme vous pouvez le faire en rééducation euh… avec des enfants. Mais bon c'était très intéressant quand même de faire euh des exercices de respiration, de voix… Donc respiration comme j'avais déjà fait du yoga je… savais un petit peu. Et ces exercices-là bah je les ai réutilisés avec mes élèves en maternelle pour des moments de relaxation aussi et puis pour euh travailler le chant. Enfin voilà, ça m'a… moi c'était plus pour euh vraiment apprendre à parler à un public sans se fatiguer. Euh… et puis bah après par euh… par vous quoi. Par S*** euh… l'orthophoniste qu'il y avait avant S*** aussi je l'ai vue un petit peu et euh… ouais. Voilà.

E : Et justement les contacts avec cette orthophoniste qui était là avant, tu trouvais qu'ils étaient comment ?

Mme D : Très… bah… très… on va dire assez distants. Euh, bon… pour des raisons je pense personnelles aussi hein. Elle était bientôt en retraite euh donc euh… Enfin… après je dis pas du tout qu'elle s'investissait moins mais euh… avec les jeunes je ne sais pas mais voilà j'avais beaucoup moins de contacts avec elle. Et puis bah les jeux d'emplois du temps quoi qui faisaient que… J'avais pas trop l'occasion de la rencontrer. Au moins S*** c'est vrai que… elle est là le mardi, elle est là le vendredi, donc on sait qu'il y a au moins deux jours où on peut se voir.

E : D'accord… Euh… Donc et tes connaissances euh… oui, donc tu m'as dit que… Tu m'as dit que tes connaissances donc que tu avais acquises eu… en allant toi-même chez une orthophoniste tu les réutilisais auprès des… des maternelles. Mais là avec les jeunes euh que… que tu suis à l'ULIS, est-ce qu'il y a des… choses d'orthophonie ou… dans ta connaissance que tu réutilises ou pas euh… ?

Mme D : Ben eupf… en fait c'est un peu délicat parce que je ne suis pas orthophoniste.

E : Non non, bien sûr.

Mme D : Et puis effectivement ce que j'ai pu voir, moi, de l'orthophonie, bah c'était une rééducation d'adulte, donc qui était différente. Et ensuite euh bon, enfin… en tant qu'enseignante euh je veux dire on… a appris à l'éc/ on apprend à apprendre à lire. Donc euh... et on apprend à écrire. Euh…du coup bon, je dirais que c'est plus après mes connaissances de pédagogie qui m'aident que mes connaissances d'orthophonie à proprement parler parce que à l'IUFM on a un tout petit module sur la voix, enfin voilà il y a…un orthophoniste qui vient une demi-journée nous parler un peu, nous faire une conférence mais… ça s'arrête là hein.

E : D'accord. D'accord. Euh et… par exemple là donc pour euh S*** tu sais qu'elle met en place le code avec Lorenzo. Euh… est-ce que pour les autres enfants que t'as suivis tu avais comme ça des… des contacts sur des points précis… de ce qui était travaillé ou…

Mme D : Euh…. Pfff… bah, avec L***-M*** il me semble bien, mais alors je sais… maintenant, du coup, j'étais vraiment… parce que c'est plutôt la première année en fait qu'on se voie euh… autour des jeunes, et puis bon c'est vrai qu'après euh, voilà quoi ça, ça roule un peu mieux. Euh… oui avec L***-M*** euh… si mes souvenirs sont bons, ben il y avait des exercices effectivement de lecture euh, de… alors est-ce que c'était L***-M*** ? Hum ! Des lectures de phrases euh… de remettre euh par exemple des… des paragraphes dans l'ordre chronologique euh des choses comme ça. Après euh… il y a aussi l'ergothérapeute qui fait quand même beaucoup de travail euh… parascolaire, on va dire, et… c'est vrai que moi je me mélange un petit peu aussi entre ce que peut faire euh l'ergothérapeute et l'orthophoniste. Alors euh qui… empiète sur le travail de l'autre ? J'en sais rien ! Mais je pense que ça se… que ça se… enfin ça s'imbrique quoi, donc c'est peut-être plutôt, c'était peut-être plutôt/ je sais que le travail de frappe par exemple c'est plutôt le travail avec l'ergothérapeute, mais … tu vois, si ça se trouve c'est peut-être S*** qui l'a travaillé, et moi je me mélange un petit peu les pinceaux entre qui a fait quoi.

E : Non bah à priori euh… la frappe ça serait quand même plutôt l'ergothérapeute.

Mme D : Plutôt l'ergo, voilà, la rapidité de frappe et des choses comme ça, mais bon lecture de phrase ou chronologie, les deux peuvent le faire.

E : D'accord. OK. Bah on va passer au troisième thème sauf si tu as des choses à rajouter ? Est-ce que toi, par exemple, tu aurais aimé avoir plus d'informations sur le travail euh… des orthophonistes ou... je sais pas trop ?

Mme D : Euh…. Bah j/ enfin, moi, voilà, après c'est vrai que l'idée que je m'en fais c'est que c'est surtout un travail sur euh… bah la rééducation en lecture et en écriture. Euh, après c'est… c'est certainement plus vaste que ça. Euh… enfin, évidemment sur… tout ce qui est articulation, je vois bien, là, avec une des élèves que j'ai, tout le travail de la parole pour moi ça reste un peu tout le travail autour de la langue. Qu'elle soit écrite ou orale euh... Et, voilà, après ben des méthodes de travail mais ça je pense que c'est… bon, tout ce qui est rééducation quoi. Euh… c'est l 'idée que je m'en fais, en tous cas. Peut-être qu'effectivement une meilleure connaissance du métier permettrait peut-être de plus cibler des questions. Certainement.

E : Mais t'en ressens pas le manque au quotidien, enfin tu te dis pas le matin en te levant euh… [rire] !

Mme D : Non parce que ben je crois quand même avoir à peu près ciblé euh voilà les professionnels qui, qui travaillent euh autour de l'ULIS euh donc euh … je crois enfin que, de pas me planter en tous cas

complètement. Après…après faudrait pas que j'en sache trop, j'aurais vraiment très envie de passer, j'y ai réfléchi tard, passer le concours d'orthophoniste donc euh… mais… 4 ans d'études euh… je veux pas repartir là-dedans quoi.

(…)

E : Donc, ma… troisième thématique c'est en fait euh… quelles sont toi tes attentes vis-à-vis de la relation partenariale. Donc pour euh… enfin, qu'est-ce que ce serait pour toi une relation partenariale idéale et qu'est-ce qu'elle permettrait ?

Mme D : Bah donc, alors je vais me répéter mais dans l'idéal effectivement une institutionnalisation, effectivement, des réunions. Pas forcément tous les… mois ou quoi mais vraiment d'avoir la possibilité d'un créneau. Euh… pour se réunir soit euh… en tout petit comité effectivement quand on a des points précis, soit la possibilité bah peut-être, par exemple que l'orthophoniste puisse intervenir auprès de l'ensemble des enseignants. Parce que de toute façon une relation directe elle sera toujours plus intéressante que… qu'un relai. Euh… voilà. Je crois que c'est ça quand même qui manque dans la relation et qui est difficile pour… X raisons, évidemment, à réaliser. Euh… voilà. C'est ça, je pense que c'est vraiment ça qui manque le plus, de pouvoir facilement se réunir en fait. Et pas que ce soit toujours entre midi et deux, ou sur une pause midi où on va pas manger son sandwich, enfin bon voilà. Des…des conditions pas forcément idéales pour se réunir. Après euh… euh dans la relation partenariale, enfin… ça ça manque, mais ensuite euh… Enfin euh… il y a quand même effectivement les ESS pour le faire, il y a une bonne relation et il y a quand même des possibilités de se rencontrer de manière informelle. Donc euh… enfin voilà de ce point de vue ça, ça, ça fonctionne bien. Et euh pff… après on pourrait faire le point plus souvent mais bon en même temps on va pas passer sa vie non plus à faire le point quoi. Alors c'est vrai que de temps en temps chacun travaille un petit peu dans son coin. Bon, on a l'équipe pour faire le point et puis l'équipe euh, bah après c'est vrai que c'est à nous, chacun de, aussi de travailler et de… de voir si c'est intéressant pour nous de mettre euh à profit euh ce qu'a fait euh untel avec tel élève. Après ça peut être aussi une synergie, hein. Simplement ben chacun travaille de son côté puis bah après tout c'est quand même l'élève hein qui est au centre. Euh… Donc euh… ce qui compte c'est que… il progresse quoi, avec différentes pistes. Parce que homogénéiser la manière de travailler c'est pas toujours bon non plus dans le sens où un jeune il va… enfin si c'est pas la bonne méthode non plus, si c'est pas la méthode la plus adéquate pour lui euh il adhèrera pas. L'avantage aussi qu'il y ait plusieurs interlocuteurs ou plusieurs intervenants c'est que… il trouvera peut-être son compte plus avec telle personne pour telle chose et plus euh…

E : D'accord.

Mme D : Mais bon c'est euh ouais. Je pense que c'est assez positif. Je te dis aussi, enfin parce que je pense que la… la première euh chose importante c'est qu'il y ait donc une bonne relation humaine. Parce que c'est ça qui fait le dialogue quand même. Et puis… bon après voilà on est… je pense à peu près tous motivés aussi euh… par notre boulot, par euh… les jeunes qu'on suit, par euh… la volonté de vouloir bien faire et au mieux pour eux, donc euh… ça aussi c'est très important. Puis je crois que là on est quand même encore des gens… motivés. [Petit rire]

E : Ouais. Toi t retr/ tu t'y retrouves globalement quoi. C'est…

Mme D : Oui oui oui. Puis enfin, et dans le partenariat, parce que même si de temps en temps au niveau humain ça peut passer plus ou moins bien, pour tout ce qui est au sein de l'ULIS euh vraiment il y a… il y a une grande motivation des gens qui y travaillent, donc ça joue beaucoup. Après avec les collègues j'ai peut-êt/ il y a peut-être pas tout le temps la motivation mais avec les enseignants motivés ça se passe aussi très bien et ça avance bien. Donc globalement euh… ouais. Et puis je les excuse franchement les collègues parce que, eux, ils… enfin ils sont pas dans les mêmes conditions ni que moi, ni que vous. C'est vraiment… des conditions euh… difficiles, quoi.

E : Ils ont pas forcément fait les mêmes choix non plus hein.

Mme D : Ils n'ont pas fait les mêmes choix, nous c'est un choix d'avoir des élèves en situation de handicap. Et puis surtout ils ont trente élèves hein enfin… en moyenne hein. Ça va entre trente et trente-deux donc euh… voilà. Enfin c'est vrai que… on est aussi là pour euh les aider au maximum.

E : Hm hm. Euh… et… est-ce que tu p/ enfin… qu'est-ce que tu penses que Lorenzo retire de cette relation partenariale que vous avez établie avec euh… avec S*** ?

Mme D : Avec S*** spécifiquement ? Enfin ça…

E : Enfin non, mais de façon, ouais… un peu plus euh/

Mme D : Ouais c'est difficile de parler euh… alors ça va être embêtant pour toi mais c'est vrai que comme il y a quand même énormément d'intervenants en fait, euh c'est un peu plus difficile de parler d'une relation duelle quoi. Et euh... bon après euh… voilà euh… l'autre jour, bon effectivement on a fait de l'étude de, de la langue, j'ai repris euh le code euh avec lui, donc euh je pense quand même qu'il a raccroché les wagons beaucoup plus vite que si euh y'avait pas eu cette réunion, qu'y avait, que vous ne m'aviez pas montré et que j'étais partie à lui dire bah « où est le nom, où est le complément du non, où est l'adjectif, où est.. ? ». Là je lui ai reparlé euh bah du lasso, du… voilà. Donc je pense quand même que ça qui permet de… enfin il réinvestit quoi et puis il raccroche plus vite euh l'activité et puis ben l'étape suivante, on en avait parlé, ce sera… donc ça bah voilà c'est sûr que si il n'avait pas eu ces moments-là euh, ça ne se serait pas mis en place à mon avis euh… ça serait plus difficile pour lui quoi.

E : D'accord.

Mme D : Euh… après, je sais plus ce que je voulais dire… Non mais après voilà, c'est, il y aussi que… euh, par rapport à Lorenzo, sans parler de S*** du tout mais, il y a aussi la présence de la maman qui est euh…

qui est difficile aussi puisque… enfin… puisque finalement c'est, c'est presque un autre partenaire mais presque un autre partenaire professionnel. C'est pas le partenaire parental quoi, qu'il y a classiquement euh… Elle, elle apporte aussi énormément de solutions, de choses, et c'est peut-être plutôt là, parce qu'en plus, évidement Lorenzo… Enfin, c'est sa maman donc il y a une relation affective euh… qu'il y a pas avec nous, et je pense que c'est plus ça qui le perdra que…que le reste. Tu vois ce que je veux dire ?

E : Euh… qui le perdra… ?

Mme D : Qui le perdra dans son/dans sa… dans sa façon de travailler. Donc là ça/

E : Du fait que sa mère propose les… ?

Mme D : Voilà. C'est… Dans le sens où, bah ça fait une personne supplémentaire qui propose euh… des solutions. Que nous, on peut, enfin clairement pas suivre parce qu'elles sont trop lourdes ses solutions. Au début euh… la maman euh se, pensait qu'on allait prendre le relai complètement, mais je lui ai expliqué que… bah… que même si l'AVS déjà par exemple faisait vraiment beaucoup de choses pour adapter tous les documents, voilà il… son aide doit s'arrêter un moment. Donc de toute façon on en rediscute aussi avec lui, savoir jusqu'où il peut aider L*** et où est-ce qu'il doit s'arrêter pour qu'il y ait quand même de l'autonomie. Les enseignants ben c'est difficile pour eux euh… voilà. Et puis bon ben la…la maman, il va falloir travailler aussi… ça va être un long travail avec elle pour qu'elle accepte la structure de l'ULIS, qu'elle accepte qu'il y ait des choix qui soient faits dans l'emploi du temps, des choses comme ça. Et puis, ben, si elle peut peut-être lâcher progressivement. Non pas euh… elle s'occupera toujours très très bien de son enfant, mais peut-être de… de donner, vraiment, l'aspect rééducationnel, l'aspect pédagogique aux professionnels qui sont… voilà. Je pense que le, la, le, le plus gros… la plus grosse difficulté dans… dans le travail ça va être euh… ça. Parce que, voilà. L*** lui évidemment c'est sa mère qui lui donne plein de… solutions, enfin voilà, je sais pas si je suis claire dans ce que je veux dire.

E : Si, si.

Mme D : Elle a un rôle professionnel, mais elle a d'abord le rôle de la maman et elle p/ je pense que là, c'est ça qui sera la plus difficile pour nous à gérer.

E : ouais.

Mme D : Plus que euh la relation qu'on peut avoir euh...nous. Et ça va être un peu un écran ou un frein euh… peut-être à des améliorations pour L***. Peut-être pas, hein. Mais euh… elle fait quand même, elle lui fait une deuxième journée à la maison. Enfin bon, voilà, c'est vrai qu'il y a… Je pense que c'est plutôt là qu'il se perdra. Aussi parce que je pense qu'il peut déjà être perdu vu le nombre d'intervenants qui interviennent auprès de lui hein euh... C'est, c'est énorme quoi. Entre tous les enseignants, l'enseignant ici, et puis tous les intervenants, plus la maman, ça fait énormément de monde et je pense que ça ça peut le… le perdre.

E : D'accord.

Mme D : Surtout lui. Avec sa… problématique quoi.

E : Et euh…est-ce qu/ enfin… comment tu inscris l'AVS dans cette relation partenariale ? Est-ce que tu l'y inscris ?

Mme D : Ah bien sûr, bah… je pense que c'est très important. Euh… d'abord parce que… enfin voilà hein euh… Moi je vais surtout être un relai d'informations, finalement, plus que vraiment euh… partie prenante. Par rapport à ce que je fais avec Lorenzo, en fait. Dans le sens où je l'ai pas en français. Alors je reste un peu bloquée sur mon français [rire] mais euh… évidemment on fait de la lecture, et tout ça, mais on va plus, vraiment plus se baser, parce que je fais de l'histoire-géo avec lui maintenant. Mais on va se baser sur de la compréhension de texte, le repérage, donc là ça va plutôt être un travail, à la limite, avec l'ergothérapeute, en relation avec l'ergo. Puisque ça va être vraiment le repérage dans la page, clarifier un texte, des choses comme ça, plus que euh… des activités propres à la langue. Euh… alors que bah l'AVS lui, il avec lui, il est avec le jeune en cours. Et puis il est vraiment euh… au quotidien, enfin voilà, avec euh le jeune pour euh… Et puis il est en relation duelle, donc il a beaucoup plus de… de temps aussi pour voir comment fonctionne L*** donc c'est vrai, je pense que c'est important que l'orthophoniste et l'AVS se voient euh… directement. Alors après, au niveau du cadre, je ne sais pas mais je pense quand même que l'AVS a le droit de [petit rire] de contacter ou de se mettre en relation, sans oui, sans ma présence, hein, je veux dire. Parce que bon, de temps en temps on les… on les, comment dire ? On les infantilise un peu je trouve, dans les… voilà, donc ça ce sera pas forcément [rire] à retenir. Mais bon/

E : Ah non mais c'est pas parce que c'est enregistré que ça sera forcément dans…

Mme D : Oui bien sûr non, mais c'est pour toi aussi. C'est vrai que je trouve que le cadre de leurs responsabilités est très restreint. Alors c'est vrai qu'ils doivent tout faire sous la responsabilité de l'enseignant, ça je suis… d'accord, mais ensuite, oui l'initiative euh quand même euh, voilà euh, s'il a besoin de voir euh… S*** euh… voilà, pour une raison X ou Y ou que S*** a besoin de les voir pour une raison X ou Y bah y'a pas besoin de passer par moi systématiquement. A mon avis quoi. Et on est quand même entre adultes. Et je pense que c'est important que… encore plus, presque que moi, que l'AVS il voit les professionnels qui travaillent avec les jeunes. Parce que... bah euh… j'ai quand même moi fait une spécialisation pendant un an donc euh… même sans être ni ergo ni ortho ni voilà euh, l'enfant en difficulté euh d'apprentissage je, enfin, bon je me pose déjà des questions et puis j'ai été un peu formée dessus, alors que les AVS en général, enfin n'ont quand même pas ou peu de formation là-dessus, donc, eux, c'est vraiment important je crois qu'ils… qu'ils… qu'ils contactent. Et puis en plus, même point de vue pour eux, personnel, euh… bah il y a une AVS qui a tenté par exemple, deux années de suite, bon elle n'a, malheureusement elle l'a raté, mais bon le concours d'orthophoniste. Les AVS qui sont quand même, eux, en recherche professionnelle, à priori, puisque c'est quand même très très précaire leur poste, eh ben c'est aussi la possibilité de découvrir plein de professions, puis ensuite euh de pouvoir euh trouver leur orientation professionnelle

quoi. Donc c'est important pour eux de pouvoir euh… de ce point de vue-là, donc personnel complètement. Enfin c'est pas complètement hors cadre mais bon, hors rééducation en tous cas.

E : En tous cas pas en lien avec/

Mme D : Pas en lien avec le jeune mais en tous cas pour eux personnellement c'est important aussi.

E : Oui. Et euh… ouais, du coup tu déplores un peu le manque de formation des AVS ?

Mme D : Oh bah disons que pff oui, voilà, c'est des postes qui sont… où le recrutement évidemment n'est pas… est pas le bon. Je pense surtout là avec des jeunes en situations de handicap moteur déjà avoir des compétences informatique ça semble évident et c'est pas du tout le cas. Alors le mode de recrutement est en train de changer, vu que ça change tous les 2, 3 ans là, le type de contrat. Mais là le dernier type de contrat c'était… n'importe quoi hein. En aparté il y avait quand même des gens qui avaient des casiers judiciaires pas vierges qui étaient ensuite euh tu vois en accompagnement avec des jeunes. Bon, c'est très très moyen. Donc, parce que c'tait un recrutement fait par l'ANPE dans des conditions quand même très euh… strictes, voilà. Qui étaient pas euh pas les, pas les bonnes quoi. Là ça va être à nouveau a priori un recrutement public euh fait par le collège donc sur des critères beaucoup plus larges, et du coup ça sera beaucoup mieux quoi. Vaut mieux à mon avis que ce soient des étudiants ou des jeunes qui finissent leurs études. Ça me semble beaucoup plus logique quand même. Ou euh… enfin ça peut aller jusqu'à des gens un peu plus vieux mais euh voilà qui ont des… enfin qui ont des, soit qui ont des projets euh pfff… comment te dire ? Qui peuvent se permettre de bosser à mi-temps enfin voilà. Moi je pense que là-dessus aussi le recrutement n'est pas toujours le bon et les … les critères. Et euh… les… ouais. Voilà. Et puis près bah la formation euh… elle commence en général, tu vois, en janvier. Voilà. Ça veut dire que… les AVS ils rament jusqu'en janvier et voilà. Donc ça c'est pas très bon. Et là encore, on n'a pas nous une semaine banalisée pour dire, bah voilà euh… une semaine ou deux jours, enfin n'importe. Après peut-être que ça peut se faire en interne. Mais faudrait quand même qu'il y ait des temps de banalisés à ce moment-là pour dire bah là, toute cette journée-là eh ben, on informe ou on forme les AVS, sur euh, ce que je fais, moi, aux enseignants, bah je leur fais rapidement tu vois, entre midi et deux, tu vois enfin dans des temps qui sont pas toujours confortables, pour euh bah essayer de leur apporter quelques petites bribes aussi. On n'a pas de temps quoi. Ca ça manque.

E : D'accord Et euh… donc euh… enfin, je sais pas, est-ce que tu as des choses à rajouter euh…?

Mme D (pointant mon guide d'entretien, au niveau du 4ème thème) : Bah, si tu veux, moi j'ai travaillé en EREA.

E : Voilà, non mais de toute façon je vais y venir mais c'est juste avant de…

Mme D : Ah pardon excuse-moi.

E : Non non mais… Est-ce que t'as des choses que t'as envie de dire sur la relation euh… de façon générale ?

Mme D : Bah, non, enfin pour, pour ce qui est de S*** voilà je l'ai… dit. Et puis je pense que évidemment c'est une des relations qui se passe le mieux. Euh… Après ben, tu vois pour l'autre orthophoniste euh…je trouve ça dommage et à la limite bon. Je… je vais le faire mais là la… la maman est en train de changer d'orthophoniste donc tu vois j'attends aussi enfin voilà, là elle devait voir je sais plus en janvier ou par là euh... donc il va falloir mettre tout ça en place aussi. C'est vrai que quand les professionnels bah se déplacent pas c'est beaucoup plus dur d'avoir des relations. Et puis bah tu vois par exemple quand l'orthophoniste se déplace pas aux équipes ben c'est… voilà. Bon ben c'est dommage quoi. Y'a pas de dialogue euh… Bon, ça changerait pas… peut-être rien au schmilblick hein, mais euh... voilà. Après ben non, non je sais pas euh…

E : Bon bah donc du coup, à ton avis, qu'est-ce qui serait différent euh si tu travaillais en classe ordinaire ou en IEM ?

Mme D : Alors en classe ordinaire j'ai quand même été un an [rire] en classe ordinaire. Euh… mais bon à ce moment-là moi j'avais travaillé avec le RASED.

E : Oui.

Mme D : Avec une euh… j'avais euh… une élève qui faisait un… un b/ un blocage quoi. Enfin c'était plus ça en fait parce que j'avais euh…

E : C'était quel niveau ?

Mme D : Alors j'avais euh… tous les niveaux de maternelle, plus le CP. J'avais quatre niveaux.

E : D'accord !

Mme D : Et donc j'avais… cinq élèves en CP.

E : Oui.

Mme D : Et euh… J'avais une élève qui… on voyait que, voilà, enfin, c'est qu'elle faisait plus un blocage tu vois sur l'apprentissage de la lecture, donc c'était l'enseignante du RASED qui la prenait euh… deux demi-heures par semaine pour faire du code. Pour faire euh, voilà.

E : D'accord. Donc c'était le maître E du coup ?

Mme D : Maitre E oui. Voilà c'est ça. Qui euh…voilà. Et parce que bah elle prenait aussi mes autres CP une autre demi-heure… enfin bon, c'était un peu euh… une organisation, voilà. Au début elle prenait que les CP mais comme je voyais qu'elle elle avait des besoins particuliers euh… j'avais préféré quand même qu'elle la prenne en individuel. Euh… donc, après bah, je suppose que ça serait un petit peu la même chose, si tu veux, dans l'ordinaire. Voilà avec un SESSAD qui interviendrait euh… bah tu aménages un endroit, là euh… bah c'était dans le vestiaire hein qu'elle était, parce que c'était une micro-école, t'imagines bien, deux classes ! [rires] Donc elle se mettait dans le vestiaire qui était quand même chauffé. Avec une petite table et tout ça, ou dans le dortoir, enfin bon voilà euh… ou dans la cantine. Enfin c'est vrai que tu trouves quand même toujours un endroit dans une école. Euh… et puis bah après euh…. Ça se faisait euh… Euh voilà hein. On se voyait bah sur le temps de la récréation, par exemple, puisqu'elle intervenait toujours euh d'un côté ou de l'autre de la récréation ou si… de temps en temps elle venait manger à l'école euh… Donc euh… Bon après c'était une enseignantes alors peut-être ensuite que les relations sont différentes quand euh… mais bon. Si le contact humain passe bien ensuite euh ça peut… ça peut se faire comme ça aussi.

E : D'accord. Et du coup si t'étais prof plutôt en collège mais en classe ordinaire, tu penses que… ?

Mme D : Euh pff… bah, en collège c'est vrai que c'est un petit peu délicat parce qu'on… … oui, ou si, dans ce cas-là euh.. Bah je pense de toute façon que c'est quand même plutôt l'enseignant de français qui… ferait appel euh… à l'orthophoniste. Euh… si pour, ouais, bah l'étude de la langue. Parce que là euh… on considère quand même un peu qu'au collège euh les… enfants savent déchiffrer. Ce qui est pas toujours le cas, mais enfin bon voilà. Donc je pense ça… voilà. Peut-être j'interviendrais là-dessus ou peut-être que justement je demanderais euh… si… si je vois qu'il y a un enfant qui a des grosses grosses difficultés en lecture euh c'est… là-dessus que j'inter/ que… que je demanderais, mais bon. Tu vois un SESSAD après il peut juste intervenir euh, tu parles de l'orthophoniste dans le cadre du SESSAD ou de l'orthophoniste en général ?

E : Peu importe en fait.

Mme D : D'accord. Parce que le SESSAD c'est forcément pour un élève en situation de handicap.

E : Oui.

Mme D : Donc c'est quand même bien spécifique. Après euh, un élè/ là euh… mon élève… l'élève dont je te parlais était une élève euh ordinaire quoi. Euh… bah c'est vrai que moi, en tant qu'enseignante, premier degré, bah tant que… le RASED existait je trouvais que c'était important de… voilà. D'aller euh… d'aller euh… plutôt vers euh… cette piste-là. Maintenant j'avais un élève qui allait chez l'orthophoniste mais euh… indépen/, enfin ça c'était passé l'année d'avant euh, j'ai jamais eu de lien, aucun lien avec cette orthophoniste.

E : Et t'en n'as pas ressenti le besoin, ou… ?

Mme D : Bah, il y allait ce jeune. Je, y'avait… effectivement pas... spécialement de progrès euh en… enfin, en tous cas j'en sais rien, peut être que ça aurait été encore pire s'il y avait pas euh… s'il y avait pas eu l'orthophoniste. Mais euh… je trouve que dans les petites classe il y a un amalgame et de plus en plus on dit… dès qu'un élève a une difficulté de lecture : euh « allez voir euh l'orthophoniste ». Moi je trouve, enfin, pour moi l'orthophonie, c'est quand même un petit peu de la thérapie.

E : Ah oui oui, c'est sûr.

Mme D : Enfin, ça vient du côté thérapeutique. Et euh… je pense qu'en CP euh…. On peut pas tout de suite dire qu'un enfant, il a euh… des difficultés cognitives telles qu'il ne peut pas apprendre à lire. Et donc je pense que là euh…, on va trop vite vers les orthophonistes, dans les petites classes, alors qu'à mon avis on verra vraiment rien de...

E : […?]

Mme D : Oui, bien sûr. Et puis bon, c'est vrai que en CP effectivement si on voit qu'il y a eu des difficultés qui perdurent quand même depuis euh… Il y a d'autres enfants que… voilà. Eventuellement au CP j'aurais dit bon, on peut y aller mais, enfin, c'est pas à nous de faire ces diagnostics,

E : Non, non non.

Mme D : c'est au médecin scolaire de le faire, enfin d'abord au médecin scolaire, ça peut être le médecin de famille mais… et ça je pense que… un peu trop vite l'enseignant dit « faut aller voir l'orthophoniste. » Je crois qu'il faut d'abord que ce soir le médecin scolaire qui éventuellement évalue, même si… il est pas toujours à même de le faire non plus, mais voilà. Si y'a un RASED qui peut exister bah… tant qu'à faire autant le faire. Euh, ici, y'a plus de RASED au collège quoi.

E : Donc là du coup tu vois un peu le rôle de l'orthophoniste comme le rôle de… d'un maître E du RASED ?

Mme D : Bah, c'est différent parce que là effectivement euh… les jeunes ont un… handicap avéré. Alors euh je dis pas qu'en CP ils l'ont pas mais je pense que tous ceux qui vont chez l'orthophoniste n'ont pas forcément euh voilà. Après ben… ç'a quand même l'avantage d'être une prise en charge individuelle hein. Qui donc du coup est évidemment plus efficace que quand tu fais des groupes de niveau dans la classe avec euh le temps que tu peux donner à chacun euh... Mais bon… enfin après y'a une prise en charge médicale, enfin bref, y'a… d'autres choses derrière quoi. Euh… Ici, pff… bah c'est un peu… c'est pu/ c'est délicat. Parce que le RASED il intervient à l'école primaire, il intervient vraiment dans… au début de l'apprentissage de la lecture. Là au niveau du collège et au niveau du SESSAD c'est qu'il y a d'autres difficultés qui sont en jeu quoi. C'est pas que l'apprentissage de la lecture euh après euh…voilà. Est-ce que les méthodes sont fondamentalement différentes euh je ne sais pas.

E : D'accord.

Mme D : Parce que… je sais qu'il y a d'autres méthodes qui existent. Quand j'étais en… l'EREA, là euh, on essayait de travailler avec la méthode Borel-Maisonny. Bon… ça c'est, ça c'est… on n'est pas… beaucoup, on n'est pas formés pour quoi. Donc l'idée est intéressante mais ça je pense que tu, c'est vraiment un travail que tu, c'est vraiment un travail que tu peux faire en orthophonie, qui a… qui est bien mené en orthophonie qui est très… voilà. Hein, qui est cafouilleux quand même [rire].

(…)

E : Et oui donc quand tu étais à l'EREA du coup, il y avait un bon contact avec les orthophonistes ou… ?

Mme D : Ben tu vois c'est, c'est… je suis en train de réfléchir… Vraiment les ergothérapeutes j'ai toujours eu des contacts avec eux. Parce que c'est vrai que je pense déjà on est vraiment dans le concret, dans le poste de travail donc euh… Les kinés euh… j'avais aussi euh… bah plus quand on faisait des sorties ou du sport ou des choses comme ça. Mais je suis en train d'essayer de me rappeler si je voyais des orthophonistes… et je, j'arrive pas à m'en souvenir quoi. Donc euh… à priori non, pas trop.

E : D'accord.

Mme D : Si je m'en souviens pas, c'est que… pas trop. Donc ça veut dire aussi que ça manquait, enfin on se voyait évidemment à… à l'inverse euh … à l'EREA euh, toutes les réunions de synthèse on y assistait.

E : D'accord.

Mme D : Donc là j'avais euh le… voilà. Chacun avait le bilan de chacun. De ce qui était fait par chacun.

E : D'accord.

Mme D : C'est vrai que du coup moi je faisais mon bilan scolaire, eux ils faisaient leurs bilans d'atelier et puis… voilà.

E : Et tu penses que c'était lié à quoi ce manque de contacts ?

Mme D : Pff… bah c'est, enfin je pense que c'est beaucoup… c'est quand même beaucoup le temps qu'ont les gens hein. Le temps euh, la taille de la structure euh… Euh… il y avait quand même beaucoup plus de... Enfin, il y a certaines personnes de l'IEM qui allaient… vers l'EREA mais… c'était quand même beaucoup plus nous qui allions… vers euh l'IEM. Ap/ voilà. Bon après euh, c'est… c'est les mentalités de chacun aussi euh mais c'est vrai que du coup ça, ça coupe. Et puis bon euh enfin... je sais pas si tu vois comment il est fait l'EREA d'Eysines ? T'as euh… voilà t'as… t'as… t'as plusieurs bâtiments mais maintenant ils ont carrément mis une grille quoi entre l'EREA et l'IEM. C'est/ et les… enfin, cette grille elle symbolise bien les relations qu'il y a entre les deux structures. C'est dommage quoi hein.

E : D'accord.

Mme D : Donc voilà, et puis après ben y'a des relations tendues, parce que bah c'est toujours cette histoire de placer les soins mais sur des heures de cours alors ce qui fait qu'y a plus de cohérence pédagogique, donc il y a cette guerre-là aussi. Mais c'est vrai que même, je, j'essaye de réfléchir mais, orthophonie, j'ai pas l'impression qu'il y avait beaucoup de jeunes qui étaient rééduqués euh… tu vois en orthophonie. Je me souviens pas trop de… Il y avait beaucoup, beaucoup de kiné, et euh… parce qu'ils sont quand même plus lourdement handicapés qu'ici. Mais c'est vrai qu'orthophonie euh j'me souviens pas trop trop, tu vois euh qu'il y ait beaucoup euh… Ou alors c'était peut-être en dehors, en dehors des cours ou… Parce que je sais pas s'ils ont énormément d'orthophonistes non plus à l'EREA quoi.

E : D'accord.

Mme D : Voilà. Mais bon effectivement je, je saurais pas te dire les relations spécifiques avec les orthophonistes du coup quoi.

E : Bah non mais c'est intéressant. Ça veut dire qu'il y en avait… pas ou peu quoi.

Mme D : Hm hm.

E : Et euh… ouais, t'as jamais travaillé en IEM où euh… enfin moi j'ai été en stage dans des IEM où c'était tout dans le même lieu quoi.

Mme D : Bah non, parce que là c'est IEM et EREA. Alors c'est deux euh… l'IEM c'est vraiment l'APAJH et l'EREA c'est l'éducation nationale

E : D'accord.

Mme D : Donc euh… il y a une indépendance de chacun et mais… il y a aussi je pense historiquement des tensions… Enfin, bon là après euh voilà. Après ça se fait au cas par cas et humainement. Je pense qu'il y a aussi des anciens, moi j'y suis restée que quatre ans. Il y avait d'autres enseignants qui étaient là depuis plus longtemps, et puis qui s'investissaient peut-être plus, hein. Je me remets aussi en cause là-dessus hein. Et qui allaient voir euh... les orthophonistes. Mais je pense quand même aussi qu'à cette époque, moi j'avais… beaucoup plus de méconnaissance du métier. Euh… que… là. Et sincèrement euh c'est quand même, il faut le dire, grâce à Sandrine hein que j'ai euh une meilleure euh connaissance euh voilà du r/… de ce qui est fait et tout ça.

E : Et ces meilleures connaissances, est-ce que t'as l'impression que ça peut… influencer tes contacts avec les orthophonistes ou… ?

Mme D : Dorénavant tu veux dire ? Bah après euh pff… oui, après euh, c'est vrai que là le fait de se voir concrètement, ça aide quand même beaucoup aussi. Euh… il va falloir que je vois avec le, avec l'orthophoniste là de de, de l'autre élève euh … Et de toute façon apparemment elle est dans le Lot-et-Garonne alors euh, voilà. Et euh… mais bon, là, en aparté et de manière vraiment personnelle, c'est vrai que quand je suis chez moi et ben en fait j'ai mes deux bambins, et c'est très difficile pour moi de travailler. En dehors. Et donc là c'est vrai que tant qu'ils sont pas à l'école de toute façon, c'est clair que les relations extra-euh… temps à l'école, tu vois j'essaye de rentabiliser en général à fond mes journées de… de rester le soir mais là, bah… là à 17h30 je dois aller les chercher à la crèche donc je sais que bah je finis à 17h faut que je me grouille de rentrer quoi.

E : Ah bah oui, oui oui.

Mme D : Enfin c'est vrai que c'est des trucs euh… cons mais…

E : Bah non mais c'est la réalité, enfin, c'est comme ça pour tout le monde !

Mme D : Voilà. Vendredi, j'ai de 15 à 17 où je peux, donc en général là je fais un max aussi pour tout ce qui est extra… extra-école, extra-préparation quoi. Tout ce qui est relations avec les autres mais… bon. Voilà, c'est pas euh… Concrètement aussi matériellement bah je peux pas passer un coup de fil directement, faut que je passe par le standard. Tu vois ça c'est plein de petites choses mais qui au bout du compte euh ben, font que la communication elle se fait pas non plus euh correctement euh pour ça, quoi. Puis ben, si j'ai deux heures, je peux pas aller à droite à gauche non plus, j'ai pas le temps euh… L'année prochaine eh bah, c'est bête, mais j'aurai une journée de plus donc comme ça j'aurai beaucoup plus de temps pour euh, pour ça aussi.

E : Ouais.

Mme D : Après euh bon, fondamentalement euh je suis pas… J'te dis, je sais pas euh, je pense qu'avec L*** ça aide vraiment par exemple. Tu vois, voilà, quand il y a un travail bien spécifique et qu'on peut le réinvestir. Ensuite, si, je pense plutôt que c'est, enfin ouais, l'idée de la synergie quoi. Chacun amène de l'eau au moulin et euh… le moulin qui est l'élève euh bah… avance un peu mieux quoi. Bon ç'a un, c'est intéressant de savoir ce que fait chacun, mais après… Je ne sais pas si… si on se voyait plus ou quoi est-ce que ça marcherait mieux ? J'en sais rien.

E : D'accord.

Mme D : Voilà.

E : D'accord. Et t'as pas la sensation par exemple qu'il y a quelques années quand tu débutais euh… le fait de pas trop savoir ce que c'était l'orthophonie ça t'empêchait de téléphoner ou…

Mme D : Euh pfffffffffffffffffffffffffff….

E : C'est pas ça qui te/

Mme D : Ouais, bah… c'est vrai que là… c'est un peu plus concret euh… et puis moi ça m'intéresse toujours en plus hein euh, c'est vrai j'suis, c'est pas, enfin c'est pas de la curiosité malsaine, c'est vraiment que je suis, ça m'intéresse de voir euh, de découvrir effectivement plein de choses donc euh. Moi si je pouvais euh… aller euh… dans les cours voir ce qu'ils font mes collègues euh parce que eux c'est des spécialistes de leur matière c'est vrai que ça m'intéresserait vachement. Si je pouvais de temps en temps bah voir ce que vous faites euh voilà en… en rééducation et tout bah voilà euh… ça m'intéresserait vachement aussi, hein, c'est vrai, peut-être que je pourrais demander. Mais le problème c'est que comme c'est des jeunes que j'ai aussi bah, eux, peut-être que ça pourrait… enfin bon, après… faut pas charrier non plus, ils sont quand même assez grands et euh.. Voilà, je pense que… Mais c'est vrai que ça m'intéresserait ça de, de temps en temps venir euh, même venir voir voilà ce que vous faites avec L*** sur une heure , si, si je pouvais euh… Bah je serai ravie hein. De voir aussi comment vous travaillez parce que là pour le coup, je pense que ça, ça… c'est presque plus, ouais, l'observation tu vois que les bilans, qui permettraient ben aussi de pouvoir euh, moi euh changer des choses dans ma pratique. Parce que ça, là aussi c'est en aparté mais c'est par rapport à l'ULIS, je suis super isolée, et euh ça ça me manque. Tu vois de, enfin j'ai, c'est, j'ai… pas trop de contacts avec mes collègues. Donc là, si, c'est… j'ai un collègue qui m'a passé des trucs et tout, mais ça me manque. Quand t'es dans une école primaire tu te réunis euh… en...ni/, en cycles euh, tu te réunis euh … en conseil euh des maîtres, en conseil euh d'école. Et ça c'est… vachement important au niveau pédagogie, pour euh… voilà pour avancer. Ici ça me manque. Mais comme je suis entre la pédagogie et la rééducation c'est vrai que moi si je pouvais de temps en temps euh bah, venir vois un peu ce qui se fait bah ça, ça… ça apporterait beaucoup dans ma… pratique, je pense.

E : D'accord.

Mme D : Voilà. Là on a ouvert un petit peu ! [rire] De la réunion à peut-être l'observation euh… d'une prise en charge qui… qui pourrait être intéressante parce que c'est comme ça qu'on évolue quoi, on puise à droite à gauche des choses : « Ah tiens ça j'y avais pas pensé ! Je vais essayer ça, ça peut être un fiasco total mais ça peut marcher aussi quoi ».

E : Bah oui oui oui, puis c'est vrai que c'est euh… enfin oui c'est les inspirations multiples euh…

Mme D : Hm hm. On travaille avec l'éduc tu vois, ensemble sur un projet, bah c'est vrai que c'est… c'est vachement enrichissant d'être à deux sur un projet quoi hein. Et pourquoi pas faire euh, un projet en orthophonie ? Mais bon après faut… Quoi que je sais pas si ç'a besoin d'être avalisé par euh… Mme B*** [médecin du SESSAD, ndlr] quand euh…

(…)

Mme D : Mais tu vois peut-être que ça, ça serait aussi là du coup, peut-être quelque chose de très positif euh… à mettre en place quoi. C'est vrai que ça c'est à réfléchir euh… sur un atelier collectif…

E : ouais.

Mme D : Pourquoi pas, quoi.

E : Donc ça toi tu penses que ça pourrait…

Mme D : Bah là après faud/

E : influencer positivement…

Mme D : Ah oui ! ça, je pense ouais.

E : la relation, quoi.

Mme D : Ah aussi oui, bah évidemment le fait de travailler ensemble, ça c'est sûr que… Et euh…

E : Bon. D'accord.

Mme D : A voir si voilà, à voir si c'est possible justement de mettre euh quelque chose en place, après il faut qu'il y ait des envies qui naissent des deux côtés quoi puis euh… pourquoi pas travailler sur un projet ensemble euh… Parce que là ça serait intéressant je pense. D'abord parce que bah, justement tu peux trouver une méthode de travail commune, et chacun s'enrichit je pense aussi de la méthode de travail euh… de l'autre. Et puis bah, pour les jeunes, de… travailler avec des, enfin voilà avec des partenaires ensemble, je pense qu'ils comprennent quand même qu'on est… partenaires. Mais… tu vois, d'avoir vraiment une activité commune, ben là je pense que ça… ça peut peut-être euh… mélanger les pinceaux de qui est qui, mais bon à la limite euh… je dirais que c'est pas très… grave. [Rire] Par contre voir qu'on travaille ensemble euh… forcément euh… Quand de temps en temps il y a des tensions, parce que dans des groupes de travail il y a toujours des tensions, je pense que les jeunes ils en pâtissent un peu quand même hein.

E : ouais.

Mme D : Avec euh… des petits pics qui peuvent être lancés. Là ça va mieux ce/ beaucoup mieux cette année. L'année dernière euh… voilà, enfin j'avais essayé… un petit peu de mettre les… les choses au point. Enfin… d'ailleurs chacun avait bien pris euh… pour argent comptant [rire]… par exemple S*** qui n'était pas du tout concernée euh… elle l'avait bien compris. Mais voilà, parce que… à force il y avait vraiment des pics et des choses qui partaient et c'est non euh… Les jeunes ils sont au milieu de tout ça et c'est pas bon du tout quoi.

E : Ouais. Tu veux dire que… chacun faisait des réflexions sur les autres…

Mme D : Sur le travail de l'autre voilà, d'un autre professionnel et… et c'est, là c'est vraiment pas bon. Et peut-être que tu vois ben s'il y avait la possibilité alors, sans parler effectivement de réunion ou de machin, mais peut-être, pourquoi pas, se faire de temps en temps, ou se faire sur l'année bah une heure, voilà, de projet collectif, euh bah peut-être que ça ça permettrait aussi de, de bien améliorer les relations euh…

E : Puis de mieux comprendre pourquoi untel agit comme il agit…

Mme D : Exactement. Puis voilà de comprendre exactement le métier de chacun, le rôle de chacun et comment il intervient euh… Parce que, tu vois quand, par exemple, quand on fait le projet avec euh… F***, bah, notre rôle il est bien défini euh à cha/, à chacune. Et du coup bah tu vois on en… on en discute un petit peu avant. Et elle, elle va me dire bah vraiment son point de vue d'éduc, moi je vais lui dire mon point de vue d'enseignant, et donc elle elle interviendra pour ce qui est de, bah de, de s… Bah du rôle éducatif, et moi j'interviendrai plus pour ce qui est du rôle pédagogique. Et du coup ça… bon, enfin pas tout le temps, c'est pas hyper-scindé mais, quand il y a un point qui nous semble important, voilà, c'est vraiment elle qui va aborder sur certains points et puis moi sur d'autres. Et euh… et du coup ça c'est euh… enfin c'est bien quoi. Je trouve qu'on…

E : Ce projet c'est quoi en fait ?

Mme D : Bah on a fait euh… Alors d'abord, au début de l'année euh donc on fait le… la préparation au cross. Donc par exemple bah F*** elle a insisté sur tout ce qui était bah autour euh, bien s'hydrater, avoir une tenue de sport etc. Bon évidemment, en tant qu'enseignant on peut le faire mais tu vois là c'était vraiment ce qu'il y avait de plus… éducatif. Et puis après ben la mise en place de l'entraînement là c'était, c'était plutôt moi… moi qui l'avais mis en place. Evidemment cha/, chacune avait son rôle. Jusqu'au parcours de cross, on est allés le voir ensemble, enfin bref on a organisé ça. Et puis après on a fait le projet bande dessinée.

E : Oui. Ah c'était avec elle aussi.

Mme D : Et puis là bah du coup euh pour euh être un peu dans la continuité du projet de bande dessinée parce qu'on a créé un petit scénario et tout ça, on va peut-être partir sur un modeste court métrage. Voilà. On a quand même là jusqu'à la fin de l'année, on… Au début on voulait faire un projet arts-plastiques et puis finalement comme ils ont quand même bien adhéré à… à ça on s'est dit : « bon bah attend, on va plutôt partir à ce moment-là sur de l'audiovisuel, il y a plein de choses à faire avec l'informatique donc enfin, et puis qui puisse, ça peut en plus parler à certains jeunes aussi pour leur orientation future euh… ». Voilà

E : D’accord.

Mme D : Donc du coup, tu vois, puis voilà, le fait de travailler ensemble ben c’est ça aussi, il y d’autres idées qui arrivent, et puis on fait évoluer les projets et… ça c’est intéressant aussi. Voilà.

E : D’accord. Bon est-ce que veux rajouter quelque chose euh… ?

Mme D : Bah que au moins euh… merci pour cet entretien parce que ça m’a aussi permis du coup de réfléchir et puis tu vois d’évoluer sur certaines choses et de me dire euh… Peut-être que, alors peut-être que ça se fera pas pour euh X raisons mais enfin, la piste soit ben, de temps en temps moi de venir observer votre travail c’est… enfin voilà si c’est accepté pourquoi pas. Et puis après ben pourquoi pas pour l’année suivante euh, si S*** est intéressée euh peut-être mettre en place un projet qui… voilà où on apportera chacune euh notre pierre à l’édifice et euh… et où ça pourra être euh voilà quoi intéressant de travailler ensemble euh… réellem/ enfin… réellement, disons, voilà, physiquement quoi.

E : Bah merci à toi de m’avoir accordé cet entretien !

Transcription de l'entretien avec Mme S. : enseignante de français dans le collège comprenant une ULIS

E : Donc euh… bah du coup vous suivez L*** dans votre classe cette année. Euh autour de cet enfant qu'est-ce que vous pouvez me dire de votre relation partenariale avec son orthophoniste ?

Mme S. : Alors nous nous sommes rencontrées donc à deux reprises. C'est la deuxième fois, cette fois-ci. J'apprécie euh la collaboration. Euh… c'est bien de faire euh un point parce que on peut être euh parfois un peu euh livré euh à soi-même et être euh perdu parce qu'on n'a pas fait de formation pour euh… pour aider aux mieux le, les élèves. L'élève en question. Et justement aujourd'hui euh on m'a donné d'autres indications qui peuvent euh en effet m'aider au niveau des… du codage. Mais il ne faut pas oublier qu'il est donc inclus dans une euh… de classe, une bonne classe, avec euh… un niveau haut euh… de de compétences euh assez… assez élevé, en ce qui concerne là cette euh… cette classe. Voilà moi je, j'apprécie euh aussi le… le travail de l'auxiliaire de vie. Qui est tout à fait utile ainsi que… que les parents qui font un travail euh de fond, un travail personnel qui moi m'aide euh énormément et… sans eux je crois que je pou/ je pourrais pas euh… ou en tous cas on ne pourrait pas être aussi efficace euh pour…

E : Pour L***/

Mme S. : Pour L***.

E : Oui. D'accord.

Mme S. : On a besoin de ce… de ce partenariat un peu tripartite hein finalement hein.

E : Ouais. Tripartite c'est-à-dire vous, les parents… ?

Mme S. : Les parents, l'auxiliaire de vie.

E : D'accord.

Mme S. : Mais bon nous on, je crois qu'on, on arrive un peu après j'ai l'impression quand même euh… parce que on reste dans nos objectifs euh… euh classiques. On n'est, on n'adapte pas, enfin on adapte on essaye euh de, d'aménager mais pas… pas peut-être comme euh… il le faudrait.

E : Et euh… enfin quand vous essayez d'adapter, d'aménager vous vous basez sur quoi ? Enfin d'où vous tirez vos…

Mme S. : Euh… pff bon… Oui c'est vrai que là j'ai pas de documents euh puisque j'ai... j'ai pas fait de, de, de, de recherche en orthophonie même si peut-être j'ai suivi par euh… de ci, de là des stages euh d'apprentissage euh… pour enseigner à des élèves euh qui seraient en difficulté. Mais bon… voilà, on essaye un peu d'être inventif, ou de s'appuyer sur des conseils euh… euh lors de la précédan/ du précédant contact avec euh… euh avec l'orthophoniste euh… elle m'avait bien recommandé de travailler sur des… des indices. Des choses euh très ciblées. Et… et du coup euh j'ai pu le constater que c'était… bénéfique pour L***.

E : D'accord. Vous parlez de stages que vous avez suivis, c'est organisé par euh… ?

Mme S. : Oh y'a longtemps ouais euh parce que j'étais dans l'enseignement privé/

E : D'accord/

Mme S. : et l'enseignement privé euh… a dû, est assez soucieux des élèves en difficulté. Et donc euh… c'était la PPO, des stages euh… de la PPO, la Pédagogie Par Objectifs ou euh… le traitement de la difficulté euh… chez des élèves euh en situation déjà aussi sociale euh… difficile et puis aussi euh… d'autres stages euh… euh de, de pédagogie un peu innovante euh… des travaux de… Laurent Goigoux (en réalité Roland Goigoux), là j'ai vu qu'il venait d'ailleurs à XXX, je pense que j'irai… j'irai l'écouter. Mais justement lui il travaille peut-être différemment parce que il… travaille sur les textes résistants. Les, les, les, les textes euh qui euh… demandent à l'élève euh… une euh… une recherche euh… un peu moins mécanique. Je, je, je sais pas dans quel sens ça pourrait être euh utile pour des élèves euh… bon, handicapés.

E : D'accord.

Mme S. : Je sais pas mais moi en tous cas je… c'est vrai que ça m'intéresse. [… ?] c'est plutôt les élèves qui sont en difficulté que les élèves qui réussissent. C'est sûr c'est…les élèves qui réussissent c'est gratifiant mais euh… en même temps sortir un élève euh qui est en difficulté euh… ça l'est aussi hein !

E : Oui, c'est peut-être plus dur mais finalement la…

Mme S. : C'est plus dur, on sait pas comment on… s'y prendre mais c'est… quand on voit qu'ils font un petit pas euh… c'est, c'est intéressant.

E : D'accord.

Mme S. : Mais euh je ne dis pas avoir euh… la maîtrise de… euh… de ça. Mais en tous cas ça m'intéresse oui.

E : D’accord. Donc euh… je reviens un eu sur la nature des échanges que vous avez eus avec euh l’orthophoniste. Qu’est-ce que vous pouvez me dire de ces contacts que vous avez eus, comment ils se sont déroulés, à quelle fréquence/

Mme S. : Très bien, très très bien, très convivial, euh très intéressant euh…

E : D’accord.

Mme S. : Bah oui. Beaucoup plus intéressants peut-être que euh après je, je peux être critique

[Rire + paroles inaudibles]

Mme S. : Beaucoup plus intéressants que des fois ave certains collègues euh… Parce que des fois on est, on est seul euh face à… à la gestion de, de la difficulté et là en effet on peut/ on est sur le même terrain finalement et on… on discute de… des problèmes que rencontre un élève donc ça euh… ça ne peut être euh… qu’intéressant.

E D’accord.

Mme S. : Moi j’ai apprécié euh…

E. : Et est-ce que vous diriez que euh… que du coup les… la relation que vous avez établie autour des… de… de L*** euh… elle est représentative des relations partenariales que vous avez avec les orthophonistes en général ?

Mme S. : Non là c’est vraiment la première fois aussi que… que je suis sollicitée vraiment par euh… par l’orthophoniste.

E : D’accord. Vous avez déjà eu des élèves en situation de handicap ?

Mme S. : Oui des élèves en, oui, oui oui. J’ai eu des élèves en situation de handicap mais euh… je n’avais pas de contact avec euh les orthophonistes hein.

E : D’accord.

Mme S. : Même s’ils suivaient donc bien des séances d’orthophonie.

E : D’accord.

Mme S. : Je, nan, j’avais pas de… de contact direct et là je dois reconnaître que… bah j’ai été sollicitée et… de manière très aimable et donc ça se passe euh, ça se passe bien. Si on avait le temps ça serait bien de le faire plus régulièrement hein c’est sûr hein. Bah de faire un pointage euh… toutes les quatre semaines par exemple euh… ça serait bien. Mais… nous nos charges euh… s’alourdissent, les classes sont… les élèves sont nombreux, les élèves sont euh… sont plus aussi euh… alors, comment dire ?... sont plus aussi… calmes qu’on le souhaiterait donc c’est vrai que c’est pas, c’est pas… facile hein.

E : D’accord. Et euh… donc sur les enfants en difficulté que vous avez pu avoir avant, ou en situation de handicap que vous avez pu avoir avant, euh vous dites que vous avez pas eu de contacts directs avec les orthophonistes/

Mme S. : Hm.

E : Est-ce que vous en avez eu euh indirectement ? Enfin par l’intermédiaire de mails, téléphone,… ?

Mme S. : Non.

E : Par parents interposés euh… ?

Mme S. : Non. Non.

E : Non ? Aucune nouvelle euh…

Mme S. : Non non, non non. Le seul lien c’était avec l’AVS, mais... c’est tout, c’est tout. Ça c’est vraiment… utile, hein, de les avoir en classe euh…

E : Ouais. Et… eux, les AVS, vous savez s’ils étaient en lien avec l’orthophoniste ou pas ?

Mme S. : Bah… pas vraiment, non plus, hein je crois… Y’avait pas forcément euh contact avec les AVS, ceux que j’ai connus.

E : D’accord.

Mme S. :… Euh avec les, pardon, avec les orthophonistes !

E : Oui. Enfin j’avais corrigé ! D’accord. Euh… donc euh quand vous entrez avec / en… contact avec l’orthophoniste, vous quels sont vos objectifs ? A vous ? Quand vous…

Mme S. : Bah peut-être de savoir comment euh… vous travaillez avec euh… l’enfant. Parler peut-être plus de vos méthodes à vous. Parce que nous on n’a pas eu euh vraiment euh d’initiation. Et… et puis aussi bah oui

une aide ou des conseils euh, des orientations dans les méthodes de… de travail. Là je vois aujourd'hui on a pu… confronter un nou/ un code euh… que vous aviez mis en place et qui peut être en effet euh… inséré dans le travail euh fait avec euh l'élève.

E : D'accord. Euh… donc vous… vous espérez plutôt des… oui, des conseils/

Mme S. : Des c/ oui des conseils plutôt, des méthodes ouais. Oui.

E : Euh… vous avez pas une démarche de… recherche d'informations euh… enfin je sais pas …

Mme S. : Non on n'est pris/ c'est pff, c'est toujours le temps hein !

E : Non mais c'est pas, enfin c'est pas du tout des critiques hein ! c'est juste pour/

Mme S. : Oui oui oui oui ! Oui oui, oui oui. Non, non j'ai pas eu le temps de… de voir euh… ce qu'il était possible de faire.

E : Oui. D'accord. Euh… bon. Donc, euh est-ce que vous pouvez me dire ce que vous savez de la rela/ de la profession d'orthophoniste et comment vous le savez ?

Mme S. : Non je peux… pas grand-chose. Je sais que c'est des études après le… le bac euh… combien d'année peut-être euh… 3 ans ? Et je… Non, je sais pas du tout. Comment c'est… ça fonctionne euh…

E : D'accord. Et sur la… profession en elle-même, plus le… travail des orthophonistes aves les enfants… vous diriez que ça porte sur quoi ?

Mme S. : Bon. Sur le langage, la prononciation euh… la prononciation correcte euh… travailler sur les structures de la langue. Sur les sons.

E : Oui d'accord.

Mme S. : Je, après je… [rire] je sais pas.

E : Non, mais c'est intéressant. … D'accord.

Mme S. : Je sais pas après s'il y a une partie euh… plus psychologique euh ou si, si vous vous contentez de… simplement la retranscription des, déjà des sons, des phonèmes ou… là j'ai vu que vous travailliez sur les, les, les structures de… les, les groupes de mots. Voilà le travail sur la langue, le son…

E : Hm. Mais tout ça c'est très juste. Vous le savez comment du coup ?

Mme S. : Je ne sais pas, bon déjà l'étymologie du mot [rire] ortho et phonê et euh… après j'ai, j'ai, c'est vrai que moi je, j'aimerais bien finalement assister à une euh… à des séances. Si je me suis un peu intéressée une fois aux sons quand on a parlé de la méthode Thomatys. Mais c'est pas la même chose, je crois qu'il faut distinguer orthophoniste et phoniatre. Il va plus travailler peut-être sur la rééducation de la… de la voix. C'est ça ou… ?

E : L'orthophoniste aussi fait de la rééducation/

Mme S. : Ouais de la voix aussi, ouais.

E : D'accord. Euh… et donc euh… ces connaissance que vous avez, parce que vous en avez quand même/

Mme S. : Hm.

E : est-ce que vous trouvez que ça intervient dans vos… contacts avec l'orthophoniste euh…

Mme S. : Mais oui mais à quel niveau ?

E : Est-ce que ça vous aide, est-ce que ça… soutient vos questions ou est-ce que… vous voyez du coup plus clairement de quoi elle parle ou… enfin je sais pas…

Mme S. : Oui, non, c'est-à-dire que faudrait surtout assister je crois, on devrait nous peut-être enseignants assister à quelques séances d'orthophonie finalement, pour voir comment ça se passe. Bon, il est certain que en français aussi euh… moi je travaille euh sur la… le… le phonème euh et la graphie.

E : Oui.

Mme S. : On est obligé parce que on leur dit par exemple euh… La difficulté du français c'est de euh…d'avoir euh pour un seul son des di, différentes graphies. Si on prend le son [e], je vais pouvoir l'écrire de différentes graphies. Et on peut faire prendre conscience aux élèves justement de la difficulté orthographique euh de… de la langue. Donc euh… ç, ç, c'est une façon de, de procéder, en effet. Ça on le constate euh constamment parce que… aujourd'hui on a… pas mal d'écriture phonétique euh mais pas tellement euh orthographique. Donc si l'élève en a conscience, je pense que le… On peut le travailler à la fois aussi en français comme en langue sur euh… phonème/graphème, eh bien euh… on peut peut-être les aider à surmonter ou être vigilant euh… sur les transcriptions de, de certains sons. En les reconnaissant : est-ce que c'est un… un infinitif euh en er, est-ce que c'est une deuxième personne du pluriel en ez, est-ce que c'est euh… un participe passé, est-ce que c'est un imparfait euh…, est-ce qu'il est au singulier, est-ce qu'il est au pluriel euh… voilà, alors je sais pas après vous si vous travaillez comme ça mais nous on est quand même amenés à… à… à parler euh… voilà, de sons et euh de graphies.

E : Oui, d'accord. Et vous m'a, vous m'avez parlé de la méthode Thomatys, vous en avez eu connaissance comment ?

Mme S. : Là c'était une euh, une euh… connaissance, une jeune connaissance qui avait fait des otites euh à répétition et euh que la mère avait conduite donc à ces séances Thomatys euh… moi personnellement j'avais en, voulu en faire l'expérience mais… je trouvais que c'était un peu cher donc je ne l'ai pas fait, et j'ai rencontré une autre personne récemment aussi qui l'a… qui avait euh… fait cette méthode et qui avait, qu'é, qu'é, qu'était dyslexique. Qui était gênée aussi dans ses apprentissages et à partir de là paraît-il que… tout a changé.

E : Oui, ç'a été miraculeux quoi.

Mme S. : Oui, ç'a été miraculeux. Oh bon il est peut-être aussi décrié par euh, par certains mais… je, je sais pas moi. Je sais pas vraiment en quoi ça consiste euh… on écoute de la musique, on se laisse aller à… faire ce qu'on a envie, je sais pas du tricot, du dessin ou de la peinture ou… de l'écriture aussi. Mais… voilà je, je peux pas en… mesurer exactement tous les effets mais les gens en général qui sont passés par là, bon, j'ai pu voir aussi sur cette jeune fille que… que ç'avait bien euh… rétabli son audition et… et maintenant je… crois qu'elle fait des études de médecine euh… Elle a été… aidée euh, par cette méthode.

E : D'accord. D'accord. Euh… donc est-ce que vous savez à peu près, enfin est-ce que vous pouvez me parler de ce que fait l'orthophoniste avec L*** et de la façon dont vous en êtes informée.

Mme S. : Eh non pas vraiment, le contenu, comme je vous disais, c'est pour ça j'aimerais bien assister, bon là vous… m'en avez dit quelques… quelques mots, mais… non. Non je ne le sais pas vraiment. Ce qui se fait exactement dans les, dans… cette lieu. Quelle est la régularité des séances, euh… Comment l'enfant régit, quels sont ses progrès, ça je… Je ne sais pas.

E : Vous savez pas.

Mme S. : Non. Faut être franc quand même euh… je sais pas.

E : D'accord. Euh est-ce que vous pouvez me dire ce que ce serait pour vous une relation partenariale idéale et qu'est-ce que ça permettrait ?

Mme S. : Qu'il y ait vraiment peut-être une interaction euh… de nos deux euh professions, une interaction plus étroite encore de nos deux, deux, deux professions. Et un échange de… de méthodes ou… pareil en… multiplia les contacts. Mais il faut, pareil, il y a une question de…matérielle de, de temps. De temps. Mais sûrement que on aurait à apprendre euh… A chaque fois moi j'ai appris euh des… des deux contacts qu'on a pu avoir. Mais je manque aussi de temps pour l'appliquer et… pour le faire euh…

E : Donc vous le réinvestissez comment le… contenu de ces rencontres euh…

Mme S. : Bah par à-coups. Ça peut pas euh… ça peut pas se systématiser mais par à-coups. Mais sinon euh… en ce qui concerne cet élève bon euh… il est encadré à la maison, il est aidé par l'AVS et donc euh… il y a une grosse somme de, de travail qui… qui est euh… faite et… et les difficultés qui sont aplanies. Mais moi… euh… j'essaye de, de réduire un petit peu peut-être la somme de travail, et peut-être un peu plus… directive et… comment dire euh en essayant de de simplifier hein, toujours, un peu. Comme vous me l'aviez recommandé à… au précédant contact euh de travailler plutôt sur euh des notions indiciaires euh et j'ai pu voir, on en a parlé là tout à l'heure que quand il y a des dictées ou… les groupes de mots sont énoncés euh pour cet élève euh c'était beaucoup plus facile euh de transcrire. Il était moins perdu dans le… dans la forêt de la phrase. Et j'avais l'impression qu'il euh… faisait mieux ses repères. Qu'il euh… les posait mieux à l'écrit.

E : D'accord.

Mme S. : Je sais pas si… j'ai bien répondu euh mais enfin le partenariat idéal ouais voilà ce, c'est toujours pareil hein C'est un travail de chaque minute euh… à chaque moment et… Et pour ça il faut, ça demande du temps.

E. : La relation partenariale/

Mme S. : Oui. Oui. Une relation idéale ce serait, ça serait ça. Ça serait un, une collaboration vraiment très étroite euh… de semaine en semaine ou, ou de trois semaines en trois semaines mettons euh… pour faire e point quoi.

E : Et qui passerait par quoi du coup ?

Mme S. : Ben par euh… comme on a fait là aujourd'hui, se, se, se rencontrer pour faire le, le point euh… Voir ce que vous vous avez fait, ce qui a été fait euh, en classe euh…

E : Des rencontres individuelles plutôt.

Mme S. : Oui.

E : D'accord. Euh…/

Mme S. : Ou alors euh oui bah alors après on peut avoir aussi des… des séances générales je sais pas de, de, d'orthophonie et... je sais pas moi, je ne sais pas si on peut demander ça aux enseignants de d'aller suivre euh vraiment de…

E : D'aller suivre des/

Mme S. : Des cours euh, des cours euh d'orthophonie ou des… de façon à pouvoir euh les, le transmettre dans les cours.

E. : Vous voulez dire des cours/

Mme S. : Enfin vous vous suivez une formation, vous suivez une formation, est-ce qu'on peut l'exiger de la part des enseignants aussi pour intégrer au mieux des élèves handicapés dans la classe ?

E : La même formation/

Mme S. : Oui enfin pour euh...voilà cette initiation, cette formation pour pouvoir euh… mieux réinvestir euh tout ça dans la classe. L'idéal euh ce serait ça aussi hein, que nous nous soyons euh… chargés de… de cours un peu d'orthophonie pour aider au mieux les élèves handicapés. Je, je, je sais pas.

E : Donc avoir/

Mme S. : Bon déjà les structures qui existent, ce, ce, c'est quand même pas mal malgré tout euh puisque ici il y a une section ULIS, qu'il y a des AVS, et qu'il y a euh… les orthophonistes euh qui… qui suivent euh… chaque élève.

E. : Ça vous aide ça, la présence de l'ULIS au collège pour vos intégrations, enfin vos inclusions ?

Mme S. : Oui quand même, bien sûr, oui.

E. : Oui. Vous… enfin comment vous en saisissez euh… ?

Mme S. : Ben justement par le, par les, par l'échange on peut… on n'est pas… on n'a pas UN élève handicapé dans la classe euh… et, et les bons sont groupés derrière nous, il y a toujours euh ben le… la section ressource euh le, la personne ressource euh donc euh… que l'on peut rencontrer sur place euh c'est quand même un avantage hein.

E : D'accord.

Mme S. : Plutôt que d'avoir un élève intégré comme ça et… sans, avec un suivi à l'extérieur enfin je sais pas euh, je sais même pas si ç'a été envisagé ou s'il y en a qui… qui travaillent comme ça ? Mais… ça c'est bien oui, qu'il y ait cette section.

E : Vous en avez eu des enfants qu'étaient suivis par un orthophoniste à l'extérieur du collège ou euh… ?

Mme S. : Oui je pense que des fois dans les rencontres de parents on a… Il y avait des parents qui me disaient que euh leur enfant avait suivi euh… X séances euh… X années aussi d'orthophonie et que parfois ça n'avait pas donné de résultat.

E : D'accord.

Mme S. : Ça oui, j'ai souvent entendu oui. Des parents, des élè… Tous les élèves d'ailleurs étant en difficulté euh… aux réunions de parents, après les parents me disaient que… leur enfant avait suivi des… des séances d'orthophonie mais tout, en général ils étaient un peu déçus… Ça avait pas toujours porté ses fruits.

E : D'accord. Et donc, des enfants qui étaient suivis en même t/ enfin en parallèle de/

Mme S. : Des cours oui hein à l'extérieur, à l'extérieur du collège oui. Oui.

E : Et vous aviez euh … pas de contact ?

Mme S. : Avec les orthophonistes ? Non, non, non non. Là non, du tout, non. Non non puis les parents l'avouaient comme ça, comme euh… presque comme une maladie honteuse euh mais… [Petit rire]

E : Ah oui, d'accord. D'accord. Euh tout-à-l' heure vous m'avez parlé de… la classe.

Mme S. : Hm.

E : Du fait que c'était une bonne classe et…

Mme S. : Hm.

E : Bah qu'est-ce que ça implique pour vous dans l'inclusion de L*** euh… cette classe, enfin…

Mme S. : Bah parfois les, les objectifs sont… sont assez euh … assez élevés et puis… on sent bien qu'il ne… qu'il ne peut pas les… les atteindre. Donc c'est difficile et donc on ne veut pas créer euh… une, une souffrance supplémentaire aussi pour lui. C'est à la fois le… le bienfait et le, et le danger aussi.

E : Le bienfait/

Mme S. : Bah le bienfait parce qu'il peut profiter quand même de ce qui se dit, des échanges euh… de la participation des élèves euh… de la réflexion, du travail qui est donné. Mais en même temps euh, c'est difficile pour lui de… de l'atteindre. Donc il faudrait pas non plus qu'il se sente euh… submergé.

E : Oui, d'accord.

Me S. : Mais… voilà euh… il y aura toujours le pour et le contre hein euh… c'est pas bon non plus de le… de le mettre dans une mauvaise classe ou dans une classe euh… agitée euh… où il perdrait vraiment tout là.

E : D'accord. Et euh… est-ce que vous pensez que… enfin quels sont, à votre avis, les bénéfices pour L*** de la relation que vous avez établie avec euh… son orthophoniste ? Qu'est-ce qu'il en retire lui de la/

Mme S. : Alors lui je sais pas il faudrait lui demander ! Lui demander si… si ça l'aide et si… si on, si on lui retirait tout ça euh…est-ce qu'il y aurait pas plus d'angoisse euh… chez lui ? Moi je pense que c'est… dans cette euh… comment dire, bah ça va le rassurer il…

E : Ouais vous vous/

Mme S. : C'est un soutien important, oui.

E : D'accord. Vous vous pensez que ça le rassure/

Mme S. : Je pense mais là c'est vrai que je, je… voilà, n'ayant jamais assisté, je sais pas quelle euh… la relation qui, qui, qu'il a lui-même avec l'orthophoniste il… il en parle pas hein. Il en parle pas. Puis quand il parle c'est plutôt euh… c'est pas à propos de ce que nous faisons mais euh… plutôt euh… des activités qu'il fait, lui. Ou alors il va retenir quelque chose de… très… enfin très, très simple, ou très imagé euh dans, dans ce qu'on étudie.

E : Et ça vous arrivez à le… à vous en saisir, à le réin/, enfin…

Mme S. : Oui après je… je sais pas il y a tout un travail moi j'interviens finalement euh… on pense euh… les avoir euh… souvent mais… on intervient que quatre heures, ça passe assez vite euh et… je, je, je sais pas. Euh… je sais pas. Il faudrait que moi aussi j'ai une relation plus… plus… plus privilégiée avec lui euh… de seule à seul mais bon, c'est pas sûr que ça marche mieux hein. Pace que j'ai vu en ATP quand je suis restée bon bah je vous disais pour essayer de trouver des groupes, ranger, de classer des verbes par leur groupe euh… ça bloquait et… je, je voyais pas euh…par quel autre moyen lui… faire comprendre si… C'était bloqué. C'est vrai qu'il faut trouver constamment des… des stratégies. Pour essayer de… fixer certains, certaines choses.

E : Et ces stratégies vous les… trouvez/

Mme S. : Bah non, bah là c'est euh… avec votre aide. Là c'est, c'est vous euh… Je, j'ai pas une relation euh…

E : Ouais, donc en fait/

Mme S. : assez… assez privilégiée, sauf quand on est en soutien et… qu'on est en petit groupe, je peux m'asseoir à côté de lui et… je peux voir où ça coince mais là aussi le temps passe très vite euh… Il y a d'autres élèves à contrôler et donc euh… Je peux pas passer l'heure à lui expliquer euh… comment ça fonctionne à trouver euh… LA stratégie euh… la meilleure pour que… qu'il réussisse.

E : D'accord. Et donc bah à votre avis, qu'est-ce qui serait différent, dans la relation partenariale, si étiez enseignante…à l'ULIS ou… en EREA enfin… si vous étiez dans une classe plus adaptée ?

Mme S. :… Pff je sais pas euh… privilégier peut-être toujours cette relation euh la relation à l'enfant.

E : La relation à l'enfant ?

Mme S. : Hm hm.

E : D'accord. Vous pensez qu'elle serait plus privilégiée avec euh, si vous étiez/

Mme S. : Euh… en EREA ? Oui ! Ah oui ça c'est sûr oui.

E : D'accord. Et la relation partenariale ave les orthophonistes euh... . ?

Mme S. : Aussi elle serait plus… plus rapprochée, plus fréquente euh… Là nous on a la, la gestion d'une classe entière hein donc euh…

E : Et au niveau de la, de la teneur des échanges, enfin de ce qui se dit, vous pensez que ça serait euh… du même domaine ou… ?

Mme S. : Je pense et puis ce serait peut-être plus approfondi, encore plus… d'une efficacité plus… plus probante.

E : Plus approfondi dans…

Mme S : Oui.

E : Dans quel sens ?

Mme S. : Bah dans les… dans la façon de travailler, puis dans les acquisitions. Parce que moi, je vous l'ai dit au début euh… moi personnellement, bon j'aménage mais pas… pas autant que je me repose euh sur… sur l'AVS. Et je… Sur votre travail euh… en amont. Mais moi euh… J'ai pas trop de, de méthode euh… miracle. [Rire]

E : Euh… vous dites que vous aménagez pas autant, pas autant que… que quoi ?

Mme S. : Qu'il le faudrait je pense, oui que… qu'il le faudrait ! Parce que je… on, on reste un peu… un peu classique hein. C'est toujours la relation maître-élève euh… Il y a un apprentissage euh… pour tous. Donc euh... A chaque cours je pense pas à… à L*** euh… à aménager euh spécifiquement pour euh… pour lui.

E : Hm hm. Et entre… collègues vous en discutez un peu de la situation de L*** ou… ?

Mme S. : Non, pas vraiment non. Je sais pas en hist/ euh en histoire il est intégré ?

E : Euh je pense que c'est…

Mme S. : Il a été retiré hein ?

E : Oui.

Mme S. : Oui. Donc il est en maths, en français… et en… en… ?

E : En SVT je crois, en techno, enfin je crois qu'il est [… ?]

Mme S. : Ouais, hm.

E : Donc nan vous en… enfin, vous échangez peu en fait euh… ?

Mme S. : Non.

E : Et L*** vous le sentez comment euh… dans sa classe euh…

Mme S : Bah pas trop mal. Il a pas l'air de trop… quand même euh… se sentir mal à l'aise euh… ni trop… stressé. Mais peut-être aussi euh, alors c'est peut-être paradoxal, mais peut-être aussi trop assisté. Trop euh trop encadré puisque elle… à la maison il y a… la maman… en classe, l'AVS. Il y a à l'extérieur aussi euh… l'orthophonie. Et je sais pas lui euh où est-ce qu'il trouve ce… sa part de… d'initiatives et de… de liberté.

E : D'accord.

Mme S. : Ça c'est peut-être euh quelque chose que j'aimerais… vérifier. Mais est-ce qu'on peut courir le risque de le… de les laisser ? Enfin… … … bon. Mais par le, mais par moment euh j'ai le, le sentiment que qu'il est écra/ qu'il est écrasé quand même par les… le poids. Le poids de ce qu'on demande, de… le poids du travail à faire… Et le, le, peut-être aussi le manque d'initiatives euh qu'on l'a, qu'on l'empêche d'avoir. Dans la meus où tout est… Tout est repris euh… retapé euh… Euh… je sais pas.

E : Ouais vous… vous pensez que ça pourrait être intéressant qu'il ait une… plus grande part de liberté ?

Mme S. : Oui. Un petit peu, pour voir, oui. Voir la, la part d'autonomie qu'il peut… qu'il peut exercer.

E : Hm. Vous avez parlé de l'AVS. Euh… Qu'est-ce que vous pouvez me dire sur le rôle de l'AVS dans… Enfin dans cette inclusion, dans sa place entre vous et l'orthophoniste, enfin AVEC vous et l'orthophoniste ?

Mme S. : Bah, pour moi il est quand même essentiel et euh… très utile. Très utile. En ce qui me concerne. Moi je maîtrise pas euh… bah l'outil informatique donc ben ça m'aide évidemment que les textes ils soient tapés euh re… reformatés euh… donc ça c'est une énorme aide. Ça c'est sûr.

E : Donc une aide technique plus ?

Mme S. : Oui, une aide technique.

E : D'accord. Et euh… avec l'orthophoniste vous parlez de… la place qu'il prend dans… les productions en fait ?

Mme S. : Ah peut-être, peut-être un petit peu, oui, c'est pour ça que je voudrais… qu'il y ait plus d'autonomie. Je, je, je mesurerais mieux, ça m'aiderait à mieux mesurer aussi ses difficultés. Là comme elles sont un peu gommées euh je me rends pas compte euh de… du travail euh accompli par euh… Par L***. Voilà, même l'expression écrite qu'on a réaménagée euh… comme elle a été travaillée un peu… une vingtaine de minutes avant je sais pas dans quel sens euh… est-ce que ç'a été écrit, est-ce que ç'a été dit euh… Donc L*** s'est peut-être contenté juste de retranscrire euh… ce qu'il avait entendu ou ce qui avait été dit. Et donc là moi, je peux pas euh… mesurer la difficulté qu'il va rencontrer pour euh démarrer sur euh… un intitulé de sujet.

E : Oui parce que du coup c'était un… travail à faire en classe, c'est ça ?

Mme S. : Oui.

E : L'AVS l'avait aménagé/

Mme S. : Eh oui parce que je lui avais donné quand même euh le travail euh différent euh… avant, pour qu'il ait le temps de… de préparer. Mais du coup euh… il y a eu trop de… il y a eu des ch/ trop de, trop d'informations euh… données.

E : Ah oui.

Mme S. : Donc peut-être que… il s'est un peu… il s'est un petit peu… perdu. Dans ce, ce flot d'informations.

E : D’accord. Est-ce qu’il y a des choses que vous avez envie d’évoquer autour de… l’orthophonie, de la relation avec l’orthophoniste euh…

Mme S. : Non pas, pas particulièrement non, cette année c’est vrai que j’ai apprécié de, d’avoir euh un contact direct, avec vous et…

E : Et donc pour les années à venir euh je sais pas, si vous vous retrouvez à nouveau en situation de… avec un élève inclus dans votre classe, est-ce que vous envisagez euh… je sais pas de/

Mme S. : Oui bah pourquoi pas oui. On va progresser quoi ![rire]

E : Progresser dans quel sens euh...? Pour euh… maintenir un lien, c’est ça ?

Mme S : Oui oui, c’est ça oui.

E : Donc éventuellement avec la même orthophoniste, ce serait ça ou… ?

Mme S. : Oui, c’est… oui. Ça dépend du handicap euh de l’enfant, je ne… sais pas. Vous intervenez dans… à tous les niveaux de handicap ?

E : Bah là euh… S*** elle intervient pour… les enfants du SESSAD qui ont besoin d’orthophonie, c’est elle la… l’orthophoniste du SESSAD donc c’est elle qui intervient. Et si par exemple vous aviez un enfant qui est suivi par euh… un orthophoniste mais à l’extérieur, qui n’est pas suivi à l’ULIS mais euh… qu’est-ce que vous envisagez du coup ? … Autour de cet enfant-là ?

Mme S. : [soupir] Ah je… je sais pas, oui euh… bah qu’il… qu’il suive des cours d’orthophonie, oui.

E : Mais vous sur votre classe euh… Enfin… est-ce que vous envisagez de faire plus de lien avec l’orthophoniste ou pas… ?

Mme S. : Ah bah oui maintenant que c’est, puisqu’on a eu ce bon contact euh et que c’est… que c’est fructueux euh autant le poursuivre oui.

E : Avec S*** ?

Mme S. : Oui, c’est, c’est plutôt intéressant de… de garder le même lien et de pas changer. Donc là précédemment il y avait eu des orthophonistes euh… Euh non, pas des orthophonistes euh, euh des AVS euh… avec lesquels je, je, je m’entendais bien et… c’était un échange intéressant.

E : D’accord. Et donc si c’était hors, une autre orthophoniste euh vous seriez prête à… vous investir aussi ? Plus difficilement ou… ?

Mme S. : Ah bah il faudrait recommencer euh… Il faut d’abord recommencer à se… à se familiariser et se re… Ça voudrait dire contacter une autre personne, ça serait mieux de garder quand même euh les … les mêmes personnes euh… pour qu’il y ait un suivi et puis une euh… une connaissance de, de l’une et de l’autre. Je pense que… on travaille mieux quand même comme ça, plutôt que de changer à chaque fois de tempérament, de caractère, de méthode, de façon… de façon de faire.

E : Euh… En début d’année pour L*** il y a eu une équipe de suivi de scolarisation euh… Vous y aviez assisté je crois ?

Mme S. : Oui, hm.

E : L’orthophoniste état là aussi.

Mme S. : Eh oui. C’était S*** euh… oui ? J’ai un petit peu oublié, oui.

E : Oui. Et euh… bah qu’est-ce que vous en avez retiré de cette euh… équipe euh… ?

Mme S. : Oh bah c’était très bien euh je, moi j’aime bien être informée euh très vite euh… des problèmes. Elle est même arrivée même un peu tard. Même si c’était euh… quinze jours même trois semaines après euh… Je sais pas la date euh j’ai gardé les papiers…

E : Oui, c’était en Octobre je crois.

Mme S : Ah oui peut-être, alors c’est trois semaines, alors faudrait peut-être qu’elle soit plus tôt.

E : Oui.

Mme S. : Parce que vraiment hein les trois premières semaines aussi en Septembre hein sont… sont primordiales, dans les méthodes de faire euh… dans les méthodes euh… Il faudrait que ce soit… plus tôt, oui.

E : Et vous aviez eu des informations sur euh… les spécificités de L*** avant ?

Mme S. : Du handicap euh oui mais a restait un peu flou ce qui fait qu’on n’a… on sait toujours pas exactement euh ce qu’il a eu euh bon euh… je crois avoir compris qu’il y avait un traumatisme crânien et… et un acci/ et…, suite à un accident. Mais il y avait/ ça/ c’était pas… si, si, si/ On avait l’impression qu’il y avait des choses qui devaient rester un peu secrètes, je sais pas.

E : Oui. Hm. Bah il y a la part du secret professionnel, oui.

Mme S. : Ouais, oui.

E : Mais sur la compréhension vraiment de son fonctionnement euh…

Mme S. : Oui c'était explicite euh là… M*** [l'enseignante de l'Ulis] avait… nous avait envoyé ensuite un petit dossier … un petit briefing là euh qui… Bon c'était à peu près clair, oui.

E : Oui. Et euh… il y a des fiches euh… qui récapitulent un peu euh…

Mme S. : Oui, oui c'est ça. Elle nous a envoyé ça, oui.

E : D'accord.

Mme S. : Elle nous a envoyé ça en pièce euh… jointe, après. Mais déjà bon, ben… pff… moi je pense que ça devrait être euh…vraiment plus tôt, parce que comme ça on… On a bien conscience euh… Parce que, comme il a été dit justement à la réunion c'est que… avec L*** euh… rien n'apparaît. Le… le handicap il apparaît pas. Et… on pense pas qu'il est… Je veux pas euh… utiliser des mots trop… graves mais bon, on pense pas qu'il est… si important. Quand on le voit.

E : Oui. Et ça, ça vous déstabilise ?

Mme S. : Bah c'est dé/ c'est trompeur, oui.

E : Vous pensez avoir été trompée en début d'année/

Mme S. : Non, non je vais pas dire ça, à ce point quand même, non, non non non non, mais comme bon on est prévenus un peu tard, on a l'après-midi, ça sert bien euh… Il y a pas de… problèmes majeurs et puis après on, on réalise en effet qu'il y a euh… que les difficultés sont… sont là. De compréhension, d'apprentissage, de mémorisation… Et… voilà, bon, beaucoup de choses ont été dites, ont été faites et… On a été peut-être pas… On a été trop vite euh… en début d'année pour lui et je… je sais pas en fait. C'est peut-être pour ça qu'il y a… qu'il y a eu des petits clash, des petits dysfonctionnements euh… je sais pas avec les parents ou… dans la passation des consignes. C'est vrai que au début il y a eu… une mauvaise compréhension. Je sais pas, est-ce que c'était dû à ça je sais pas. Je ne sais pas.

E : Et euh… du coup vous les avez réali/ enfin vous avez réalisé… à quelle occasion les/

Mme S. : euh… oui un peu, un peu tard oui les… bah dans le travail, dans la… façon de… de rédiger… ou dans la première dictée euh… Moi j'avais pas pensé que… à aménager, à proposer autre chose et… Ouapf je sais plus… Je sais pas sa première dictée… Qui devait être une dictée classique hein sûrement pour lui, je sais plus hein. Tiens c'est bizarre, bon qu'est-ce qu'on avait fait ? Non, il avait 14 à la première donc ça va ! [Rire] Oh je sais plus. Je sais plus ce qu'on avait fait. Je sais plus. C'est sur le… toujours pareil les questions de… de cours, de mémorisation, là c'est… oui il avait eu, pareil euh… 5. Test sur la classe des mots, il avait eu 11.

E : Oui. Et donc au moment où vous avez réalisé en fait l'ampleur de ses difficultés vous avez fait quoi ? Enfin…

Mme S. : Bah là j'ai… davantage discuté avec l'AVS et puis si… on s'est rencontrées, je sais plus quand est-ce qu'on s'est rencontrées ? Euh… en Décembre c'est ça ?

E : Oui, par là…

Mme S. : Voilà, j'ai pris contact avec [l'enseignante de l'ULIS] aussi euh… Voilà. Pour parler un petit peu euh… … … … Voilà.

E : D'accord. Je vais pas vous embêter plus longtemps ! [Rires]

Transcription de l'entretien avec Mme B. : orthophoniste en libéral

E : Donc bah vous preniez L*** en charge euh… l'an dernier. Euh… autour de cette prise en charge, qu'est-ce que vous pouvez me dire sur votre relation partenariale avec les enseignants ?

Mme B : Euh… alors moi je les ai vus qu'une seule fois les enseignants. C'était lors d'une euh…d'une équipe éducative. Il y avait… la prof principale qui était prof d'anglais. Il y avait… la conseillère d'orientation je crois ou… enfin je sais plus exactement euh qui c'était. Euh… et ensuite il y avait le médecin scolaire, euh… le médecin euh… je sais pas, peut-être… peut-être le médecin de/ enfin je sais plus qui c'était comme médecin, mais enfin un référent. Et euh…sa maman, euh… sa kiné, et moi.

E : D'accord.

Mme B : Donc euh… les autres professeurs euh ne s'étaient pas déplacés ou ne pouvaient pas, j'en sais rien. Donc la prof d'anglais euh… a représenté un peu tout le monde. Alors c'était… c'est très particulier en fait parce que depuis… depuis toujours, enfin moi L*** je l'ai suivi… un an. Depuis toujours euh… sa maman euh… voilà, a décrié euh… L'année d'avant elle décriait le… l'instituteur euh…, là, cette année-là elle décriait tous les professeurs. Donc euh… donc voilà. Elle avait vraiment pas un avis positif sur eux et euh… et incitait vraiment pas à… au contact en fait. Donc euh… de contacts, il n'y en a pas eus. Euh… si ce n'est lors de cette réunion où euh j'ai expliqué un peu ce que je faisais avec L*** euh… J'ai expliqué à la prof d'anglais aussi, pour qu'elle puisse transmettre aux autres professeurs ce que je jugeais bon de mettre en place comme adaptations euh…euh… voilà. Et … ça c'est pas très bien passé parce que euh… parce que la prof d'anglais n'attendait qu'une chose, c'était qu'on, qu'on lui dise que L*** n'était pas capable d'être euh… dans cette classe et que… voilà, enfin elle attendait qu'on lui… qu'on, qu'on affirme un peu ses positions, à savoir euh L*** faut le mettre de côté, faut pas s'en occuper, il a rien à faire là. Donc elle a... elle a un peu déformé mes propos euh dans ce qu'elle a… dans ce qu'elle en a compris. Et… donc au final ç'a pas été une bonne expérience du tout. Et il faut savoir que dans… tous… les professeurs qu'il avait cette année-là, y'en avait qu'un qui euh… mettait un petit peu euh… des adaptations en place, et je crois que c'était le prof d'histoire.

E : D'accord.

Mme B : Oui il me semble que c'était le prof d'histoire. Le prof de sport aussi euh… mettait beaucoup de choses en place pour L***. Mais les autres euh… ils lui mettaient des mauvaises notes alors que… alors que c'était en aucun cas un manque euh d'apprentissage ou… Et ils ne voulaient rien savoir euh… sur euh… sur ce qu'on pouvait faire pour l'aider ou pour ne pas le pénaliser outre mesure euh…

E : D'accord.

Mme B : Voilà. Et la prof d'anglais en était la fidèle représentante, c'est-à-dire que c'était elle encore plus que les autres euh qui euh… qui refusait euh… quoi que ce soit. Alors après j'ai peut-être un jugement un peu dur mais euh… Mais vu que j'ai pas eu beaucoup de contacts avec eux euh… je me suis fait beaucoup influencer par… par les dires de la maman. Donc euh… je suis très consciente que peut-être que mon jugement n'est… pas bon.

E : D'accord. Et du coup, là euh c'était…c'était à la fin de l'équipe éducative que vous avez échangé avec la prof d'anglais ?

Mme B : Non c'était pendant.

E : Pendant. D'accord. Et il y a jamais eu d'autre contact,/

Mme B : Non

E : par mail ou par téléphone ?

Mme B : Non, rien du tout.

E : D'accord. Et euh… Et du coup, est-ce que vous diriez que cette relation partenariale, si on peut l'appeler comme ça, elle était représentative des autres relations que vous arrivez à établir pour d'autres enfants ou pas ?

Mme B : Mmh… Non.

E : D'habitude ça se passe mieux ou… ?

Mme B : Bah d'habitude, déjà moi des enfants de collège je… j'en n'ai pas beaucoup. Euh… et… si j'en ai euh… j'ai pas trop de contacts avec les professeurs non plus. Et euh… les contacts que j'ai c'est avec les instituteurs et institutrices. Et donc ils sont, ils sont tous seuls. Mais bon là c'est pareil c'est pas… je trouve pas ça très évident non plus parce qu'il y en a qui… qui vous font comprendre que… qu'ils ont trente autres élèves à gérer dans la classe et que… ils peuvent pas avoir de contacts avec 30 orthophonistes. Mais sinon euh…sinon euh… c'est des contacts par téléphone essentiellement ou alors lors des réunions euh... auxquelles j'assiste. Euh… pour savoir un petit peu euh… enfin, moi c'est, c'est toujours moi qui, qui, qui prend contact hein euh… j'ai jamais eu euh… un instit' euh qui m'a contactée moi pour savoir euh… ça s'est

jamais produit. Donc euh… c'est toujours euh… je sais pas comment ça se passe avec les autres orthophonistes mais euh… voilà. A priori c'est toujours dans ce sens-là que ça marche.

E : D'accord.

Mme B : Et euh… et donc euh moi je le fais dans le but déjà de… montrer que… que j'existe, qu'il se passe des choses avec cet enfant et que… on met des choses en place. Euh, et puis d'autre part pour savoir un peu comment ça se passe à l'école euh… Est-ce que le, l'instit a vu euh a vu un petit peu les difficultés de l'enfant ou pas du tout, est-ce que… voilà. Comment ça se passe à l'école.

E : D'accord. Et donc là pour L*** apparemment la maman a été assez euh… enfin, elle a eu une place importante dans cette relation partenariale dans le sens où elle vous a pas incitée euh…

Mme B : Hm.

E : … quelque part à prendre plus de contacts. Est-ce que dans d'autres relations partenariales vous avez l'impression que les parents ont une place dans la relation partenariale, et si oui est-ce qu'elle est euh…

Mme B : Non.

E : Non ?

Mme B : Non

E : Vous avez l'impression qu'il y a/

Mme B : J'ai vraiment l'impression que… alors c'est peut-être ma façon… de faire aussi qui implique ça j'en sais rien mais, j'ai vraiment l'impression que ça… que je dois, moi, toute seule, aller euh… vers les autres.

E : D'accord.

Mme B : Vers les instits euh, vers les médecins…

E : Et les parents eux-mêmes euh… ne sont pas demandeurs en général de contacts euh…

Mme B : Les parents euh … sont demandeurs uniquement quand il y a des réunions. Ils me disent euh « il y a une réunion tel jour, est-ce que vous… vous serez là ? » Donc euh… la plupart du temps j'y vais, enfin de toute façon dès que le parent me dit euh qu'il y a une réunion j'y vais. Euh… Mais… est-ce que eux font le lien euh… ?

E : Et… vous avez l'impression qu'ils attendent quoi justement quand ils vous informent qu'il y a une réunion et… ils ont… envie de votre présence ou pas, et… qu'est-ce qu'ils en attendent ?

Mme B : Oui oui je pense qu'ils ont euh… besoin euh… de ma présence. Alors, après, les réunions euh c'est… forcément pour des enfants euh un peu plus en difficulté. Moi, ceux que j'ai euh… ils ont un handicap. Qui est reconnu. Donc euh… c'est pas juste un retard de langage ou… de langage écrit. Euh donc les parents sont… ils comptent vraiment sur euh… sur nous euh… pour y aller, pour euh… Je prends par exemple l'exemple d'un… d'un petit enfant qui euh… qui a… une surdité unilatérale et euh… et donc elle comptait sur moi la maman pour que je dise à la maîtresse euh…euh bah d'arrêter de le mettre au fond de la classe, euh de… de bien lui parler en face euh… voilà. Elle comptait euh elle comptait sur moi pour euh… pour ce genre de choses.

E : D'accord.

Mme B : Puisque elle-même, quand elle en parlait ça… ça fonctionnait pas visiblement.

E : D'accord. Donc quelque part apporter plus de poids euh…

Mme B : Mh. Oui oui,

E : une voix professionnelle quoi euh…

Mme B : Et puis aussi euh… c'est pour montrer je pense euh… « Voilà… on… mon… mon enfant a des difficultés, mais on s'en occupe vous voyez euh, il y a une personne qui est là pour en témoigner, voilà on fait des choses » euh… Je pense que… je pense qu'il y a de ça aussi hein…

E : D'accord.

Mme B : … dans le fait que les parents aient envie euh, que je sois là ou que… que le kiné, puisque je travaille avec un kiné, que le kiné soit là. Alors après je pense à une autre petite fille euh… qui euh… qui pareil euh… a un handicap. Euh… les parents, eux, ils ont envie que je sois là je pense mais pour essayer de… de la pousser vers le haut cette petite fille. C'est-à-dire que… ils sont dans le déni et… Et ils attendent de moi que je dise euh « mais non elle peut tout à fait passer en classe supérieure il y a pas de souci » euh… Et ça euh… bon. Je leur donne pas euh… ce, ce, voilà je dis pas ça, c'est pas à moi de le dire. Mais bon la fois d'après ils ont quand même envie que… que je revienne euh… à la réunion enfin… oui, c'est pour euh, c'est pour parler euh… pour expliquer à l'école les difficultés de, de leur enfant euh… et voilà. Et que, que, qu'on s'en occupe et qu'à l'école ça doit se passer euh… mieux.

E : D'accord.

Mme B : Pour dire peut-être aux, aux enseignants euh… « Mon enfant est pris en charge euh il… c'est pas la peine de le laisser de côté en se disant « il y arrivera pas » euh… voilà ». Enfin, il faut essayer de trouver des adaptations…

E : Donc tes objectifs quand tu… rentres en contact avec des enseignants c'est plus du coup de transmettre euh… toi des… des informations, des aménagements…

Mme B : Alors, moi je… Je raconte brièvement ce que je fais avec l'enfant. Euh, je dis brièvement, parce que… parce qu'on me le demande pas. Donc euh… je vais pas m'étaler euh… euh… voilà euh… si l'instit a pas envie de savoir c'est pas à moi de lui dire « 'faut faire come ci, comme ça avec l'enfant », euh… moi je sais ce que je fais et puis… et puis voilà après l'instit euh… de son côté euh… elle coopère ou pas hein. Euh moi c'est surtout pour savoir euh… enfin, comment ça se passe à l'école euh… Mais même dans le comportement général hein, comment… comment il est intégré, comment… comment il est désireux d'apprendre, de suivre, est-ce qu'il écoute, est-ce qu'il est dans son coin, est-ce que… voilà.

E : Et ces informations-là, après ça vous aide vous dans votre prise en charge ou… ?

Mme B : Bah moi ça m'aide à, à… à savoir comment il gère sa difficulté en fait. Voilà, si par exemple euh je rééduque un… trouble du langage écrit et que sa maîtresse me dit « mais cet enfant il euh… il refuse euh, il refuse euh totalement d'écrire » euh je me dis bon bah voilà peut-être qu'en rééducation on va pas insister, on va passer par autre chose pour rééduquer le trouble sans passer par le langage écrit quoi. Parce que visiblement il est en difficulté, il fait un rejet euh… donc vaut mieux peut-être pas euh… Bah après c'est, voilà, c'est plutôt euh…, plutôt une approche euh… psychologique oui, de tâter un peu… la personnalité de l'enfant euh comment… Parce que bon… on les voit euh une ou deux séances par semaine euh l'école c'est autre chose quand même. Donc il faut essayer de voir comment ça se passe euh… dans ce cadre-là.

E : Et est-ce que du coup, par les contacts, vous avez l'impression d'avoir des retours sur euh… je sais pas, l'efficacité de votre prise en charge ou…

Mme B : Euh oui, quand … oui oui quand je peux rappeler euh… ou même quand je demande aux parents, si je rappelle pas directement l'école euh…, si je demande aux parents « alors qu'en dit la maîtresse ? » euh « Oh bah il a fait des progrès » ou « c'est encore difficile » voilà j'ai des retours euh peut-être pas… toujours directs, mais euh… les parents me racontent, oui. Et puis euh... et puis après oui, enfin, oui oui ça… les instits euh… si je demande me disent euh… comment ça évolue enfin, comment… elles trouvent que ça évolue quoi.

E : Oui.

Mme B : Après euh… il y a, enfin… moi je trouve ça particulier les relations avec les instits parce que euh… parce que comme je vous dis, enfin j'ai jamais eu euh, peut-être une fois je crois, et encore je suis même pas sûre de si c'est moi ou si c'est elle qui avait appelé, j'ai jamais eu d'appel direct de l'instit. Donc euh… voilà. Qu'est-ce qu'il se passe de ce côté-là euh… Comment elles considèrent euh l'orthophonie, sachant qu'il y en a qui, qui, qui disent euh « c'est bon il peut arrêter euh, il a plus besoin d'orthophonie » ou euh… ou « là il a besoin » euh… Enfin voilà. Elles se posent un peu en … en… distributeurs de… des séances d'orthophonie ou… et du coup les parents euh… les parents euh… écoutent quoi. « Mon fils en a besoin parce que la maîtresse a dit » euh « mon fils en a plus besoin parce que la maîtresse a dit » euh… Ça se passe souvent comme ça aussi. Après euh… après bon… ça c'est un autre sujet, mais j'ai eu un contact avec une instit aussi pour un enfant, qui avait un… un retard de langage, il était en grande section, et euh… et la maman me disait « oui euh… la maîtresse est… est très euh… est très paniquée parce que… elle trouve qu'il comprend rien euh… i… il est dans la lune euh, il répond à côté tout le temps euh... Enfin il comprend rien du tout euh ». Donc euh, moi j'étais justement en train de faire un bilan d'évolution donc déjà ça me paraissait bizarre ce qu'elle disait mais je… je me disais peut-être qu'elle a mal compris ou je sais pas. Donc j'ai fait un bilan d'évolution, j'ai insisté sur la compréhension et puis j'ai appelé la maîtresse après euh pour lui dire euh… bah pour lui dire enfin ce que j'en pensais quoi. « Pour moi, c'est pas des problèmes de compréhension, c'est autre chose ». Et du coup on a bien pu discuter euh toutes les deux. C'était vraiment très intéressant comme échange parce qu'au final euh c'est pas vraiment ce qu'elle avait voulu dire euh… Elle avait pas voulu dire qu'il avait des problèmes de compréhension mais euh il était dans la lune euh, il écoutait pas vraiment, enfin voilà, il y avait des… plus des petits troubles d'ordre attentionnel ou euh… voilà, d'immaturité tout simplement qui, qui faisait qu'il… n'avait pas envie de suivre euh donc on a pu recadrer euh grâce à cet échange-là euh, toutes les deux euh… donc c'était intéressant.

E : D'accord. Et euh… hm… ouais je sais pas euh est-ce que t'as/ est-ce que vous avez envie de rajouter quelque chose euh… je sais pas, sur la nature des échanges euh… comment ils se font euh… ce que vous en retirez, ce que vous avez l'impression d'apporter dans… aux enseignants euh, est-ce que vous avez l'impression qu'il y a des intervenants extérieurs qui tirent parti ou qui… agissent sur cette relation… ?

Mme B : Euh… non. Enfin moi je… je déplore un peu euh… justement cette euh… qu'il y ait pas assez de relation entre les enseignants et les orthophonistes. Alors après euh… voilà. Je comprends que… dans une classe il y ait beaucoup d'élèves euh, je comprends que... dans un cabinet d'orthophonie il y a… y'a beaucoup de, de patients et que c'est pas toujours évident euh voilà de… de faire les choses. Après euh… voilà.

E : D'accord. Dans ce cas-là je vais passer à mon deuxième thème donc c'est sur euh… vous ce que vous savez en fait, du métier d'enseignant et… si ça vous aide euh… soit dans vos contacts avec les enseignants soit dans vos prises en charge euh… Donc on peut commencer par cibler sur L*** et puis après étendre sur d'autres personnes euh…

Mme B : Ce que j'en sais euh… c'est vague comme question puisque euh…

E : Est-ce que vous avez l'impression d'avoir des connaissances sur ce qu'il se passe à l'école, si oui d'où elles viennent… Par exemple, pour L*** euh est-ce que vous saviez ce qu'il se passait pour lui en cours, enfin, où il en était, je sais pas.

Mme B : Alors moi je savais euh… puisque la maman me… me le disait, quand on en parlait. Euh… Je savais où il en était dans son programme aussi euh… mais… voilà. Toujours en… parce que je discutais avec la maman, parce que je lui demandais, parce qu'elle me racontait. Euh… Après c'est le, c'est… c'est la seule occasion que j'ai de, de savoir un petit peu euh… comment ça se passe euh… en cours. Je… J'ai eu un, un… enfin en fait euh… j'ai… un autre enfant euh… au collège. Euh et… le papa était par contre très investi euh… dans la relation avec les enseignants. Et du coup euh… ça passait par lui. Je, j'ai, pareil. J'ai eu aucun contact euh avec les enseignants, mais tout est passé par le papa en fait. Enfin il y avait ce trio-là. Et euh… et en fait euh... j'ai fait passer mes informations par courrier. Voilà. Euh il m'avait demandé d'expliquer euh... de faire une lettre aux enseignants pour expliquer ce qu'avait son fils euh… je l'ai fait. Il m'avait demandé euh de… de mettre des… les adaptations à faire en cours euh… je l'ai fait. Euh… mais j'avais pas l'impression qu'il avait vraiment envie que moi j'aille euh… prendre contact avec les enseignants euh… un peu comme euh, comme la maman de L*** qui est très euh… voilà, retient euh… qui a envie de gérer quoi. Qui a vraiment envie de gérer euh… tout ça. Et même euh… L*** était suivi par un neuropsy qui travaille avec moi. Et euh… et donc on se croisait régulièrement, donc on en parlait mais euh... j'avais l'impression de faire un peu ça dans le dos de la maman, puisque… puisqu'elle-même ne me disait pas euh… elle faisait pas le lien en fait hein. Il y avait l'orthophonie, il y avait la neuropsy de l'autre côté et euh… et elle cherchait pas à faire de lien. Donc finalement nous comme en, comme on se connaissait on… on en discutait, de L*** mais euh, voilà, c'était pas un… C'était pas explicitement demandé par euh, par la maman et j'ai l'impression que les autres parents, c'est la même chose. Euh… Alors peut-être que eux-mêmes euh… que… les parents ne connaissent pas… ne savent pas que… ce lien-là est important et du coup euh… du coup voilà, ça… ils le font pas. Donc peut-être que… qu'il faudrait insister davantage euh… sur ça. En expliquant aux parents que… qu'on peut aussi travailler en partenariat avec les enseignants. Mais euh… et donc cette, ce, cet enfant-là, dont je parlais, qui était au collège euh… euh… tous les… tout ce que j'ai pu apporter aux professeurs je l'ai fait par l'intermédiaire du papa. Et le papa lui me disais comment a se passait euh... au collège. Mais j'ai jamais eu de contact avec les enseignants.

E : Et les enfants, eux-mêmes, quelquefois vous rapportent des éléments de la vie… du collège ?

Mme B : oui, euh bah… oui.

E : Et du coup euh… quand ils ramènent comme ça quelque chose de l'école, vous vous en saisissez ou pas, ou… ?

Mme B : Euh oui selon… selon ce qu'ils me disent oui. Alors après ça peut être de l'ordre de… de l'apprentissage, comme ça peut être de l'ordre de, de… quelque chose de négatif qui a pu se passer ou de positif euh… L*** il pouvait, il pouvait en discuter. Il pouvait dire euh… oui mais ce professeur euh… il m'a fait des reproches euh… parce que… je connaissais pas ma leçon ou… oui il pouvait dire des choses comme ça.

E : Et du coup ça vous le… repreniez euh…

Mme B : Ouais,

E :… quand, quand il rapportait ça par exemple, qu'est-ce que vous en faisiez ?

Mme B : Je pense en particulier à… quand il… la documentaliste en fait, c'est une fois par semaine il euh… il avait euh… enfin voilà il faisait cours à la bibliothèque avec la documentaliste. Euh… ou une prof, je sais plus. Euh… et en fait euh… d'après ce qu'il m'en disait, L***, et d'après ce que m'en disait ma… sa maman, euh… il euh… elle l'avait pris en grippe en fait, L***, elle … Parce que voilà, il suivait moins bien que les autres euh… Et euh… et donc L*** m'en parlait beaucoup et donc je reprenais euh… je reprenais avec lui euh... en lui, en lui disant euh… mais tu sais euh… voilà, faut que tu lui expliques que c'est pas de ta faute euh… qu'il s'est passé ça dans ton histoire et que du coup euh… tu peux pas euh… pas suivre euh… Voilà, je reprenais ça de cette façon avec lui euh… toujours pour essayer de… de dédramatiser un peu et de… de lui dire euh… « Oui, L***, c'est vrai, t'arrives pas à suivre, oui c'est vrai t'arrives pas à finir ton devoir, mais euh… il faut bien que tu comprennes que euh… que c'est pas un manque de motivation que euh… que c'est pas parce que tu le fais exprès euh… voilà ». Pour qu'il évite de se dire euh « c'est moi, euh... ça va pas » euh… pour qu'il comprenne un peu que... que les difficultés qu'il a euh… il peut rien euh… y faire et que… et que voilà. Qu'il faut qu'il s'adapte en fait. Qu'il faut qu'il s'adapte et qu'il fasse comprendre à ses professeurs euh… que c'est pas un… désintérêt. Et ça c'était pas évident à… à comprendre pour eux. Apparemment.

E : Pour eux ?

Mme B : Pour les professeurs.

E : D'accord, d'accord. Et euh… ouais, de façon générale, euh… enfin, ouais je sais pas euh… est-ce que euh… avec/

[Son bébé pleure, nous interrompons l'entretien le temps qu'elle aille le chercher. Elle l'aura sur les genoux pendant la suite de l'entretien, et ses pleurs rendront quelques paroles inaudibles.]

E : Oui, du coup dans votre formation initiale euh, vous aviez eu des éléments sur euh… sur la, le, les enseignants, le système scolaire euh…

Mme B : Ouais, mais sur euh… mais en primaire.

E : Hm hm.

Mme B : Sur les programmes euh… de la maternelle euh… jusqu'en… primaire. Euh… c'était un enseignant euh… référant qui… qui nous avait fait cours. Oui oui on en a eus.

E : Et ces... informations vous avez l'impression qu'elles vous… aident au quotidien ou… ?

Mme B : Alors c'est difficile parce que c'était très théorique donc euh… donc euh… j'y retourne pas souvent mais euh… oui, enfin je, je, ça m'arrive de rouvrir mes cours et euh... et de voir euh… où en est l'enfant euh… voilà. Ça m'arrive.

E : Et votre objectif dans ces cas-là c'est quoi ?

Mme B : Ben c'est de pas lui proposer des choses qu'il euh… qu'il est pas capable de faire quoi. Et de voir euh… si euh… si par exemple euh… tel enfant connaît pas telle chose et que j'ouvre mon classeur et je me dis « ah bah oui c'est normal, il l'a pas encore vue » euh… donc euh… voilà. Et puis je pense euh… enfin quand c'est, quand vous parlez d'enseignants vous incluez le, les instits aussi ?

E : oui, oui.

Mme B : Je pense à une autre petite fille euh… qui était en… moyenne section. Et en fait euh… enfin au départ je l'avais vue pour euh… pour un… pour un pseudo-bégaiement, qui s'est vite résorbé et puis au final euh… je m'étais aperçu que cette petite fille euh… elle avait vraiment beaucoup de mal à se repérer dans le temps, dans l'espace, donc on avait un peu travaillé sur ça. Et euh… enfin, elle était petite mais euh… mais voilà, ça me semblait quand même bizarre euh… même malgré son âge qu'elle sache pas se repérer, comme ça. Et donc j'avais dit à la maman euh « bon bah on travaille ça, en ce moment euh… Voilà, je pense qu'on va faire encore quelques séances et puis après euh… je pense que ce sera tout à fait bon.» Donc on avait continué et puis euh… un jour elle est revenue euh… en disant « oui j'en ai parlé avec la maîtresse euh… Euh… Elle trouve que… qu'effectivement elle a du mal à suivre une histoire, à raconter une histoire dans l'ordre et tout ça mais euh… Elle trouve que c'est normal à son âge. » Bon bah j'avais dit « Bon bah très bien euh… dans ce cas-là si jamais vous voyez dans quelques mois que ça s'est pas… amélioré vous revenez me voir euh… » On avait arrêté euh, comme ça. Moi j'avais un, un petit doute sur euh… la normalité ou pas. Mais euh… j'ai préféré arrêter pour euh… voilà, pour pas non plus insister sur euh… quelque chose qui euh… n'en valait peut-être pas la peine à ce moment-là de euh… de son parcours et… voilà. Et si euh, après euh… si euh… s'il y avait pas eu d'amélioration euh… elle serait revenue je pense.

E : Donc à priori c'est que ça s'est amélioré.

Mme B : Je n'ai pas eu de nouvelle. Mais euh voilà, bon là euh… c'était aussi intéressant comme échange parce que là euh bon, j'avais un doute. Je me disais pas euh « elle a un problème, il faut absolument que… que ça … se règle » euh voilà. Je me disais « mais c'est un souci ou c'est pas un souci à son âge ? » Je savais pas vraiment. Elle était particulière et puis euh… il y avait d'autres petits soucis euh… donc euh… je me disais que c'est, ce, c'était peut-être lié et puis du coup le, l'avis de la maîtresse, là, m'a… voilà, m'a incitée à… me dire « bon, bah on verra plus tard euh… le bégaiement est parti euh… le reste on verra plus tard. »

E : D'accord.

Mme B : Donc là aussi c'était intéressant, mais c'est par (…) ça c'est fait par l'intermédiaire de la maman.

E : D'accord. Bon.

Mme B : En plus c'est, c'est particulier la relation avec les enseignants parce que euh… parce qu'il y a toujours le secret professionnel euh… euh… qu'on peut pas euh… voilà. Et du coup, qu'est-ce que qu'on peut dire aux enseignants, qu'est-ce qu'on peut pas dire, y'a les parents euh… qui sont euh… qui sont au milieu et qui savent très bien euh que nous on peut…on doit pas dévoiler des choses et… et voilà. Du coup, comment prendre contact avec un enseignant, sans lui dire euh… des choses euh… médicales, hein, euh… c'est bizarre. Donc du coup moi je préfère euh… quand c'est, quand il y a pas trop de problèmes moi je préfère euh passer par euh... par le parent. Et après le parent dit ce qu'il veut.

E : D'accord. Du coup c'est le, à la discrétion du parent.

Mme B : Hm. Hm. C'est comme quand… je fais des compte-rendu et que les parents euh… le veulent. Moi, je leur dis bien « Vous en faites ce que vous voulez euh… mais vous n'êtes pas obligés de le transmettre à l'école ».

E : Oui. Et du coup quand euh… vous vous dites que ce serait bien, peut-être, de prendre contact avec l'enseignant, vous leur demandez avant ou… ?

Mme B : Euh… de toute façon ils sont systématiquement au courant. Alors après est-ce que je… euh, oui, oui oui je leur demande euh : « Est-ce que vous acceptez que j'appelle l'enseignant ? » oui je dois le… je dois demander ça comme ça.

E : Ouais. D'accord.

Mme B : Enfin, ils sont… je, je le fais jamais dans le dos des parents ça c'est sûr donc oui forcément je dois leur demander, je sais plus exactement mais, je dois leur demander comme ça oui je pense. Ou lors euh, lors de l'anamnèse euh… je leur demande le nom de l'enseignant, le nom de l'école euh… et là je dois demander « est-ce que vous acceptez que… je contacte euh… » enfin d'une façon ou d'une autre euh, oui je demande. Ça doit se passer comme ça. Après je, j'appelle enfin, comme je vous ai dit j'appelle pas tous les enseignants de tous les enfants. Et la plupart du temps les contacts que j'ai avec eux ils sont initiés par une équipe éducative euh auquel j'a/ à laquelle j'assiste. C'est comme ça qu'on prend contact la première fois. Après euh… on reste ou pas en contact euh…avec l'enseignant mais… J'appelle pas systématiquement pour dire euh « Je vois tel enfant de votre classe ».

E : Et euh… qu'est-ce qui fait que vous décidez de… vous mettre en contact ou pas ?

Mme B : Bah le type de difficulté, euh… et le, le fait que l'enfant ait besoin de… d'un projet coordonné avec tout le monde et en général c'est lié euh, c'est lié au handicap euh, aussi bien un enfant qui a un simple

euh, un simple retard de…de parole, je vois pas trop l'intérêt euh… d'aller appeler l'enseignant pour lui dire « cet enfant-là euh… ne dit pas euh… il fait des apocopes euh… » « Oui bah c'est bon, j'entends, merci ! »… je vois pas trop l'intérêt euh… Oui, c'est surtout euh, quand un enfant euh, est suivi euh, voilà, est suivi par plusieurs professionnels euh, est suivi, a un dossier je dirais, auprès du médecin référent, euh, du médecin scolaire euh…. Voilà, c'est surtout dans ce contexte euh…

E : Et du coup euh… je repars un peu sur L*** euh... qu'est-ce qu'il, qu'est-ce que vous aviez l'impression qu'il en pensait lui de cette euh… ces contacts ou cette absence de contacts justement avec ces professeurs ? Est-ce que… bon ?

Mme B : J'avais l'impression que… qu'il s'en foutait complètement en fait. Que… qu'il voyait pas euh… qu'il y avait un lien. Enfin qu'il pouvait y avoir un lien entre les professionnels. Même euh… avec sa kiné, qu'il connaissait depuis plus longtemps que moi. Euh… et avec qui il parlait encore plus euh… il faisait pas le lien entre nous deux en fait.

E : D'accord.

Mme B : Alors qu'on se connaissait, on travaillait dans le même cabinet, on a beaucoup de patients en commun euh… Et euh… il faisait pas vraiment le lien en fait. Même avec le neuropsy euh… C'est moi tout le temps qui lui demandais « alors euh, comment ça s'est passé, qu'est-ce que tu as fait, euh ? » Et lui il… il racontait jamais. Alors que finalement euh… mon travail et le travail du neuropsy étaient vraiment complémentaires puisqu'on s'était accordés tous les deux euh moi pour travailler telle chose et lui pour travailler telle autre, puisqu'on s'était essentiellement ciblés sur les troubles attentionnels et exécutifs alors euh, donc très neuropsy même dans la rééducation orthophonique. Euh... Mais euh lui pas du tout. Des fois je lui proposais euh un exercice sur le même logiciel euh… qu'il avait travaillé avec euh… en neuropsy euh… Moi je savais qu'il avait travaillé sur ce logiciel et euh… il disait rien hein. Rien du tout. Il disait pas « ah oui je connais, je l'ai déjà fait » ou…

E : D'accord. Donc vous avez pas l'impression qu'il était… enfin qu'il transposait un moment euh…

Mme B : Moi j'avais l'impression qu'il se laissait… alors il était jeune hein, il avait dix ans ou onze ans, mais j'avais l'impression qu'il se laissait vraiment porter euh voilà « il faut le faire, donc je le fais » mais euh… mais qu'il réfléchissait pas forcément sur euh… sur euh… sur ça. Après euh… après je sais que ça se passait pas du tout bien au collège, ni avec les professeurs ni avec les autres élèves ; donc c'était… c'était vraiment difficile pour lui euh d'être dans ce collège. Euh… il en parlait pas vraiment. Il en parlait beaucoup avec euh, avec sa kiné. Euh… qui lui posait plus de questions sur sa relation avec euh… surtout avec ses copains enfin avec euh, avec les autres élèves. Il en parlait beaucoup. Avec les professeurs bon moi il… je lui demandais donc il en parlait il… voilà, bon on sentait que vraiment il avait conscience que ses professeurs euh… le mettaient de côté, l'avaient pris en grippe. Alors est-ce que c'était une conscience personnelle ou est-ce que c'était influencé par euh… ce que pouvait dire sa mère qui en parlait tout à fait ouvertement devant lui euh… ? Mais euh… lui, lui-même ne faisait pas euh… il faisait pas de lien.

E : Et est-ce que vous avez l'impression que euh… que plus de contacts auraient permis, lui auraient permis de faire plus de lien ou pas ?

Mme B : Euh… peut-être, oui, que ça lui aurait permis de faire plus de lien mais je… pense que… ça ne l'aurait pas aidé. Ça ne lui aurait pas servi. Quoiqu'il s/ soit arrivé euh il euh… enfin il y aurait eu la même issue c'est-à-dire qu'il était pas bien dans ce collège euh, les professeurs ne le considéraient pas euh, il n'y avait aucune adaptation, pour eux c'était un élève normal euh qui avait… que des mauvaises notes. Euh… donc euh… voilà il était… à mon avis il était considéré comme ça dans ce… dans ce collège. Un élève euh tout-à-fait, parce que l'équipe connaissait pas euh le… le handicap de, de L*** hein heu. Il y a… voilà, il avait rien à faire dans ces collège et euh… et du coup comme il réussissait pas les devoirs eh ben c'était euh échec scolaire, allez hop. A part euh, ce prof d'histoire euh qui… acceptait que L*** ne finisse pas son devoir et qui acceptait de le noter uniquement sur ce que L*** avait fait.

E : D'accord. Et c'était la… seule adaptation en cours ?

Mme B : Hm. Oui.

E : Et euh… au niveau neuropsy par exemple, j'imagine que vous essayiez de lui donner des stratégies pour mieux retenir. Est-ce que… lui il vous disait que ça lui servait pour apprendre ses leçons par exemple ?

Mme B : Ah il me disait, il me disait que oui, après euh… je sais pas s'il était capable de les mettre en pratique euh… dans le contexte du collège ou de la maison euh… Il me disait que oui. Après moi je voyais en séance quand même qu'il euh… au fur et à mesure qu'il réussissait lui-même euh tout seul à… à avoir de bonnes stratégies. Euh, et à… et à appliquer euh celles que je lui avais euh… proposées. Est-ce que il s'en servait au collège euh… je sais pas s'il était capable de faire le transfert.

E : D'accord.

Mme B : Mais c'était, c'est… enfin, c'est difficile, hein, parce qu'il a, il a une euh… il était au même titre que les autres, donc il apprenait autant de leçons que les autres, il passait d'un cours à l'autre euh comme les autres euh c'est… voilà il leur avouait que c'était très dur. Donc si en plus fallait qu'il se… mette en place des stratégies qu'il avait apprises en-dehors euh… à mon avis c'était trop compliqué pour lui. Ça se passait très bien en séance, mais euh… il avait besoin euh…de plus d'attention, de plus de temps, il avait besoin de plus de pauses, de moins de… stimulations en cours, de moins de changements donc c'est euh... à mon avis c'était pas possible de faire le transfert.

E : Et est-ce que vous pensez du coup que si les professeurs avaient été plus ouverts euh, enfin que… il y avait eu une relation partenariale plus… soutenue, est-ce que vous pensez que lui il aurait pu s'y retrouver mieux au collège ou pas ?

Mme B : Alors si on parle (…) que tous les professeurs euh auraient été d'accord pour mettre en place toutes les adaptations nécessaires euh… enfin ça me paraît euh… difficilement envisageable hein. Que… que les professeurs… Moi c'est ce que j'avais proposé hein euh… lors de la réunion, (…) je m'étais fait rembarrer hein heu, par euh… la prof d'anglais, et même par la maman qui avait trouvé que… qu'en parlant des adaptations euh… nécessaires, j'avais poussé son fils vers la sortie et… et euh… et donc j'avais incité euh le médecin référent et l'instit' enfin l'enseignant référent à… à dire euh « L*** n'a rien à faire dans ce collège ». Donc ça m'était plutôt retombé dessus euh… mais euh… je pense que c'est, enfin il faut se mettre aussi à la place des enseignants euh c'est… c'est, c'est compliqué quoi hein. De mettre en place des adaptations pour UN élève euh…, en considérant qu'il a qu'UN élève en difficulté dans la classe. Pour UN élève de… de faire des devoirs différents, de faire des cours différents, de… D'accepter de noter différemment ça je pense que c'est faisable. Je pense que ça aurait dû être fait. Pour pas… pousser L*** au fond du trou euh…ça ça aurait dû être fait. Ça c'est dommage euh… que les professeurs en aient pas tenu compte. Mais de… de faire des devoirs différents ou des devoirs plus courts enfin c'est… c'est compliqué je pense. Surtout au collège euh… où il faut quand même que… les professeurs déjà en discutent entre eux, euh… je sais pas. Je pense que… je pense que c'était vrai, L*** n'avait rien à faire dans ce collège. Donc euh… ça c'était vrai, [… ?] rien mais euh… malheureusement cette année-là il a pas pu faire autrement que d'y aller, et euh… donc il a perdu une année quoi. Je crois que… il faut euh… voilà quoi 'faut, 'faut se rendre à l'évidence, quand il y a un handicap lourd comme ça euh… on peut pas suivre une scolarité normale. Les, les enseignants euh… on peut, on peut… on peut dire tout ce qu'on veut sur eux euh… [… ?] Ce sont même pas des enseignants spécialisés euh… L*** il avait besoin d'une attention euh… particulière.

[Mme B*** se lève pour aller chercher la tétine de son bébé qui pleure beaucoup.]

Mme B : C'était euh… je crois que c'est un très bon collège le collège XXXXX euh… avec un bon niveau.

E : Oui donc ils ont des statistiques à préserver…

Mme B : Alors ça j'en sais rien hein, je dis pas ça mais euh… voilà, ils avaient peut-être pas l'habitude euh… d'avoir un élève [… ?] et puis euh… et puis euh… les difficultés de L***, les difficultés de L*** elles sont euh transparentes en fait euh… Physiquement euh… voilà, ça se lit pas sur son visage euh… ça se lit pas sur son visage qu'il a… qu'il a quelque chose euh… C'est un trouble attentionnel euh qui peut… voilà, qui peut facilement passer pour euh… voilà pour un manque de motivation euh… pour un trouble d'a/ enfin pour un trouble euh… enfin pour un manque d'intérêt, pour euh… un gros trouble du comportement, quoi. Alors que… enfin c'est, c'est mal connu hein je pense euh… les difficultés comme ça exécutives heu… liées à un traumatisme crânien euh bon… Voilà même chez les adultes on… on le voit bien hein. Ils sont inadaptés socialement, ils ont pas d'amis, ou peu euh … parce que, bah parce qu'ils sont bizarres euh… Voilà, hein, c'est considéré comme ça hein. Les enseignants étaient… étaient peut-être pas euh… avertis euh… Je sais pas si j'avais pas fait un courrier d'ailleurs, pour leur expliquer… Faudrait que je regarde si j'ai pas fait ça ? Pour expliquer un petit peu ce qu'il avait. C'est possible. Mais euh hm ça… si je l'ai fait ç'a pas eu trop… de conséquences.

E : D'accord.

Mme B : En tous cas je sais qu'il y a… qu'il y a un collège euh… sur Bordeaux qui a une classe de… euh de dys. Euh dysphasiques, dyslexiques euh… et ç'a… ç'a l'air super parce que du coup les enseignants ils sont, ils sont au… au fait des… des difficultés des… de leurs élèves et… du coup, là c'est possible de mettre, et… l'enfant que je suis qui est au collège euh qui… qui serait dyspraxique euh il …est dans cette classe et euh et les enseignants euh… voilà. Ils prennent tout à fait en compte ses difficultés et ça se passe beaucoup mieux. Mais c'est une classe spécialisée dans un collège euh qui accueille euh beaucoup d'enfants qui ont cette difficulté.

(…)

E : Et euh… ouais. De façon générale, qu'est-ce que ce serait, à votre avis, une relation partenariale idéale. Qu'est-ce qu'il faudrait pour qu'elle se mette en place, et qu'est-ce qu'elle permettrait ?

Mme B : (soupir) Bah, déjà je pense que 'faudrait plus de contacts. Aussi bien d'un côté que de l'autre. On fait pas suf/ enfin… moi je parle pour moi, je pense que je suis pas la seule mais… On fait pas suffisamment euh… les démarches pour euh... ben prendre contact avec euh… l'enseignant ou euh… dans l'autre sens, pour prendre contact avec l'orthophoniste. Euh… La situation idéale, oui, ce serait un échange euh… où l'un dirait euh « en classe euh… il a des difficultés sur ça euh…qu'est-ce que vous faites, vous, pour travailler ça euh… qu'est-ce que moi je peux faire ? » euh… voilà. Et euh, dans l'autre sens ce serait euh… « Je travaille euh tel domaine euh… euh… est-ce que vous trouvez que… ça l'aide en classe ou pas euh… » Voilà. Un échange comme ça euh… dans les deux sens. Moi j'ai, j'ai, j'ai beaucoup de mal à… à faire ce lien là parce que euh… j'ai toujours l'impression euh… de tomber euh… voilà, là où on m'attend pas et de… de tomber comme un cheveu sur la soupe euh… d'appeler l'instit' euh qui euh… a pas forcément envie que je l'appelle ou… enfin voilà. Je trouve que la relation entre les orthos et les instits ou les enseignants euh elle est… elle est particulière quoi. C'est l/

E : Et qu'est-ce qui permettrait qu'elle soit plus simple à votre avis ?

Mme B : Bah que chacun euh… connaisse bien euh… la définition du rôle euh… de l'autre quoi. Et que les orthophonistes euh sont pas euh… sont pas là pour donner des cours. Et que… et qu'elles n'attendent pas de l'enseignant euh… d'avoir un rôle de rééducateur. Et que chacun euh… soit bien à sa place et que chacun connaisse bien la place de l'autre. Voilà, « moi je suis là pour enseigner », « moi je suis là pour rééduquer euh, je prends pas la place de l'enseignant » et l'enseignant prend pas la place de l'orthophoniste voilà. Et… et souvent c'est… dans l/ l'esprit des parents c'est pas toujours clair hein. Parce que… souvent ils parlent de cours d'orthophonie euh… Donc voilà. C'est pas… c'est pas une relation très claire.

E : Et du coup quand un parent vous parle comme ça de cours d'orthophonie ?

Mme B : Bah je remets les choses à, à leur place. Je dis que c'est pas… voilà quoi. Je, je n'enseigne rien. Et que… que je suis pas là pour euh… ça, et que l'enseignant le fera, et que si ç'a pas été/ Si par exemple un enfant n'a pas… correctement appris quelque chose c'est pas moi qui vais lui apprendre, mais moi je vais travailler sur pourquoi est-ce qu'il n'a pas réussi euh… voilà. Donc j'essaye d'expliquer ça aux parents euh… quand, quand… le papa du, du, du jeune collégien là euh, au début il venait avec les leçons de géométrie euh et il me disait : « est-ce que vous pouvez reprendre ça avec lui euh ». Je lui disais : « bah… Donnez-moi son cahier mais je vais pas reprendre ça avec lui, je vais essayer de voir pourquoi est-ce qu'il a du mal à l'intégrer mais je… voilà, il faudra qu'il l'apprenne euh à la maison ». Donc euh… oui, je me servais du cahier pour euh… pour faire des petites choses dessus mais euh… j'ai clairement expliqué au papa que je n'allais pas lui apprendre euh… sa leçon.

E : Et vous pensez que ç'a été intégré ou… ?

Mme B : Il me… Oui. Je pense qu'il a compris euh… que j'étais pas là pour euh… pour lui faire apprendre ses leçons. Enfin, même si, enfin je dis pas que c'était ça qu'il pensait mais euh… mais voilà. Par contre il revient régulièrement avec les cahiers mais euh… je trouve pas ça inintéressant dans la mesure où on… voilà, on peut travailler sur euh… le fond du problème.

E : Oui ça donne une idée du fonctionnement de l'enfant.

Mme B : Ouais. Les parents, il y a certains parents aussi qui viennent avec euh les évaluations euh… qui sont, mais qui sont juste contents de montrer quoi. De Montrer que… que là euh… c'était bien, que là il y a encore des difficultés euh… Ouais c'est pas forcément pour dire « oh bah vous voyez là il a une mauvaise évaluation euh… faudrait insister sur ça euh… » Non. C'était juste pour euh… parce qu'ils sont contents de… ben des bonnes notes, je sais pas enfin peut-être de… de faire le lien euh… Ça ça vaut euh… en primaire surtout je trouve.

E : Et donc à votre avis si vous travailliez en… en IEM ou en SESSAD, qu'est-ce que ça changerait pour la relation partenariale ? Après je sais que c'est difficile comme question, c'est …

Mme B : Les IEM je connais pas… bien. Après en SESSAD peut-être qu'on aurait un… un, un rôle un peu… clair pour les enseignants puisqu'il y a des interventions à… à l'école, au collège. Euh… donc euh… donc je pense que la relation avec les enseignants serait plus claire et plus… facile. Euh… puisqu'ils sont sur… leur classe. Euh… Après je sais pas comment…. Je sais pas trop comment ça fonctionne. Enfin moi je, j'avais fait un stage en SESSAD pendant mes études et eh… honnêtement l'orthophoniste ne m'a jamais parlé des relations avec les enseignants, je sais même pas si elle en avait.

E : D'accord. Elle intervenait pas dans les collèges ou…

Mme B : Euh je, j'en n'ai jamais eu connaissance.

E : C'était un SESSAD pour euh… quel type de/

Mme B : C'était un SESSAD pour troubles du comportement. Troubles psychologiques.

E : D'accord.

Mme B : Non elle n'a… elle m'a jamais palé des relations avec les enseignants. Je suis persuadée qu'elle en avait pas. Et c'est la seule… expérience que j'ai de… du SESSAD. Même lors des réunions euh… je pense au SESSAD là euh… personne n'en parlait.

(…)

Mme B : Et vous avez eu des contacts avec euh des enseignants ou pas encore ?

E : J'ai… rencontré l'enseignante spécialisée, là, pour l'instant. Et euh… bah je vous ais dit, j'aimerais bien rencontrer un enseignant du collège où L*** était. Ça risque d'être un peu compliqué, mais bon… Peut-être que eux aussi ils seraient…

Mme B : Je sais pas du tout comment ç'a été perçu de leur côté. Moi ç'a été… avec L*** une expérience euh très… bizarre. Voilà. Parce que euh… parce que il y avait des différends avec la maman et voilà. C'était bizarre dans ce sens-là. Alors est-ce que euh… je sais pas. Je sas pas du tout si mes propos, mes impressions ont été déformés ou pas euh… moi je, enfin la seule expérience que j'ai c'était cette réunion et euh… et j'ai pas senti la prof d'anglais euh très … coopérative, quoi.

E : Bah on verra, je vais essayer et puis…

Mme B : Ouais quand je lui ai fait part de mes observations et de, des adaptations à mettre en place elle m'a clairement dit que… c'était pas possible.

E : Et c'était quoi comme adaptations par exemple ?

Mme B : Bah c'était euh… justement, de proposer des devoirs euh plus courts euh, euh…. Eventuellement de lui laisser plus de temps si c'était possible euh, de lui permettre euh… de prendre des notes sur son camarade et pas de prendre des notes directement, voilà quoi, de pas écrire quand euh le prof faisait son cours quoi. D'écouter, et après de photocopier euh… Même photocopier ça, c'était pas possible. La conseillère de… d'éducation, enfin je sais plus comment on dit…

E : La CPE quoi ?

Mme B : Oui, voilà, qui avait dit que c'était pas possible de faire des photocopies de tous les cours.

E : Ah oui d'accord.

Mme B : Voilà.

E : C'était même pas les profs euh…

Mme B : Non, non je crois que c'était elle euh…

E : C'était d'un point de vue logistique quoi

Mme B : Voilà. Oui oui, c'est ça. Donc même euh… voilà. Le dispenser de… de prendre ses cours euh… c'était pas possible. Lui… faire des devoirs euh … adaptés euh… voilà, à lui, mais ça aurait été juste euh… des devoirs plus courts ou… le noter juste sur ce qu'il avait fait euh… Là c'était « oui mais par rapport aux autres élèves euh… gnagnagna… » Euh… Qu'est-ce que j'avais proposé d'autre euh… je sais plus. De… oui de… de l'interroger à l'oral quoi, plus qu'à l'écrit…. Des choses comme ça. … Alors euh… voilà. C'a pas été un… un non catégorique je crois. Euh… mais euh… Mais on savait tous que ça serait pas fait.

E : D'accord.

Mme B : Et puis de toute façon très vite euh… très vite le sujet s'est orienté sur euh, sur l'orientation de L*** justement. Sur le fait qu'il lui fallait une classe adaptée et spécialisée.

E : Elle a eu lieu quand euh cette euh…

Mme B : C'était euh… Oh, je voudrais pas dire n'importe quoi. Peut-être euh… en début d'année… En… pas, pas… Octobre, Novembre… peut-être en… Janvier-Février, peut-être. Y'avait que le… les cours avaient déjà commencés depuis pas mal de temps, mais c'était pas à la fin de l'année non plus. Ca devait être en… ouais, en Janvier-Février.

E : D'accord… Vous souhaitez rajouter des choses ou… ?

Mme B : Hm… non.

Transcription de l'entretien avec M.T. : enseignant de français dans un collège ne comprenant pas d'ULIS

E : Donc euh… en fait du coup j'ai organisé mon entretien autour de trois thèmes. Enfin trois principaux et un dernier. Donc le premier c'est… autour de la nature du partenariat que vous avez… pas entretenu du coup avec, l'an dernier avec l'orthophoniste. Le deuxième c'est sur vos connaissances en fait du… métier d'orthophonie et… et ce que ça vous apporte/

M. T : C'est bref hein/

E : C'est, ça peut être très succinct hein y'a pas de souci hein, enfin c'est vraiment euh…

M.T : Non non mais c'est/ justement je pense que c'est un peu un souci euh pour nous quoi. C'est que… on a de plus en plus, bon et de toute façon euh… il y a de plus en moin/ au moins dans un collège comme celui-ci euh… il y a de plus en plus de parents qui viennent et qui nous donnent des informations euh qu'on maîtrise absolument pas… sans avoir euh ré/ de contact directement avec les orthophonistes c'est toujours les parents qui… qui viennent nous… nous en parler. Et euh… pff… sans qu'on connaisse vraiment euh ce que fait l'orthophoniste. Et euh… sans qu'on sache euh vraiment euh si c'est réel, si c'est…/ Mais euh c'est vrai que euh… pour moi ce que j'en pense c'est que c'est de plus en plus difficile de … juger les élèves sur l'orthographe par exemple parce que tout de suite c'est euh… il est dyslexique euh donc euh… bah il peut pas donc euh… bah on peut pas lui demander les mêmes choses donc euh enfin… et après c'est tout le… tout le processus un peu qui se met… qui se met en route et nous on est complètement euh… J'ai un autre élève là euh, qui est aussi euh… Alors lui c'est vraiment euh… c'est quand même un handicap parce que… Il y a des parents qui viennent en nous disant que leur enfant est dyslexique et honnêtement ça se voit/ ça se voit pas quoi.

E : Oui. Qui compensent bien ou…

M. T : Ouais ou je sais pas ou alors euh… Parfois c'est un peu étrange hein parce que on voit rien du tout euh… Même par rapport aux autres élèves euh… C'est vrai que les… moi j'ai l'impression que les gens ils… ils médicalisent de plus en plus quoi. C'est-à-dire que maintenant euh… il y a tout de suite le médecin derrière euh l'orthophoniste et que c'est un peu une parole euh comme ça euh… d'évangile euh qui… Bon il y a tou/

E : Hm ouais. Dont vous savez pas… vraiment quoi faire en fait ?

M. T : Ah oui, absolument pas. Et puis… c'est vrai qu'on n'a pas de contact avec l'orthopho/ Mais ça c'est vrai pour le côté… orthophoniste mais après on a tous les parents qui viennent aussi avec un… avec un papier de je sais pas quoi ou même sans papier euh… parce que un psychologue a dit que leur enfant était hyperactif. Et… moi c'est un peu euh… du coup ça me fait un peu le même effet. Et… donc euh il y a des parents qui viennent mais avec des turcs euh pour nous, mais avec des trucs euh… un peu de fou quoi ! Avec des, des listes de trucs… à respecter. Donc ça peut être euh… ben l'enfant faut pas qu'il soit près d'une fenêtre parce que sinon il va être découragé. Nous on a toute la… toute la… toute la classe à gérer quoi. Donc euh… il faut pas qu'il soit près de la fenêtre euh… il a le droit de… de faire des petits dessins pendant le cours. Et… enfin plein de trucs, des trucs assez euh… Et du coup euh… on se retrouve avec cette sorte de parole d'évangile qui tombe de je sais pas d'où et nous après faut qu'on s'occupe de toute la classe euh… Et ça c'est pas possible ! S'il y en a un qui commence à dessiner… tous ils vont le faire enfin bon… on a ça à gérer quoi.

E : Oui, je comprends.

M.T : Enfin bon c'est peut-être pas en rapport trop avec/

E : Si si, tout à fait. Mais en fait, enfin tout ce que vous allez aborder euh... aura plus ou moins un rapport, après c'est moi dans l'analyse/

M.T : D'accord. Faut pas hésiter à me dire si c'est euh… à me couper hein si ça vous… si c'est pas un truc qui vous intéresse euh…

E : Ouais. Alors en fait juste euh… du coup c'est un entretien semi-directif donc moi je vais vous lancer sur des pistes, et je vais vous laisser parler. L'objectif c'est de recueillir justement euh vos expériences, votre ressenti euh… enfin voilà. Donc euh p't'être, enfin si à des moments vous vous sentez perdu euh vous m… vous me redemandez mais… voilà, l'objectif ça va être de vous laisser parler donc euh… Donc voilà. Effectivement le deuxième thème ce sera sur la connaissance du métier d'orthophoniste. Euh… le troisième thème ce sera vous vos attentes en fait euh… vis-à-vis d'une euh… relation qui pourrait s'établir avec une orthophoniste. Et après euh… éventuellement je vous demanderai peut-être euh… Ce que vous envisage/ enfin… pour vous comment ça se passerait si vous travailliez dans d'autres euh… cadres de travail, enfin si vous étiez enseignant spécialisé en ULIS ou en… EREA par exemple. Mais euh après on va… on verra. Donc bah du coup vous suiviez L*** euh… dans votre classe l'an dernier. Qu'est-ce que vous pouvez me dire de votre relation partenariale avec son orthophoniste ?

M.T : Bah moi j'ai jamais eu de… contact quoi. Vraiment hein je…je, j'l'ai pas vu euh… j'ai pas eu de… contacts euh… donc j'ai/ moi ça ce c'est…en fait euh… J'ai eu des informations par l'intermédiaire de la maman. Et ce qui du coup euh… est toujours assez difficile, là je vis un peu le même euh… la même situation cette année c'est que… les parents euh, en tous les cas la maman de…c'est toujours très difficile pour eux parce que leur enfant il a… alors je sais pas comment dire, alors après on sait plus même comment faut leur parler, faut pas dire trop handicap mais en même temps si, enfin il a un problème mais bon on sait plus quoi. Et au début de l'année en règle générale c'est assez cordial euh c'est que… ils sont contents euh bon ben en

tous cas la maman de L*** c'était ça, son enfant il était au collège donc il était un peu comme tout le monde, etc… Bon sachant que… Elle a, elle… c'était un truc difficile, je sais pas si vous connaissez la situation mais/

E : Oui, si, je le suis actuellement/

M.T : Ouais voilà donc euh, et puis même euh comment ça s'est passé euh… enfin bon moi j'ai pas trop su mais bon apparemment c'était un accident, la maman était là, bon. Donc euh è… elle … elle investit beaucoup dans ce qui se fait autour de L*** euh, dans L*** et… enfin, c'est un sujet qui lui, bah forcément qui lui tient euh… très à cœur. Donc euh au début de l'année plutôt euh : « il faut le… juger euh, il faut adapter un petit peu » hein. « Il faut… » bon, il y avait l'AVS, il faudra… 'faut qu'on en reparle aussi mais « il faut… », il fallait adapter un petit peu donc euh peut-être euh… Bon si on donne quatre exercices il faut qu'il en fasse trois etc. Mais… je dirais que au cours de l'année euh ce… Cette situation-là elle évolue et souvent euh les relations avec les parents elles se tendent un petit peu parce que… dès que y'a une m… une mauvaise note ou une vraie mauvais note euh ils ont du mal à l'accepter quoi.

E : Ouais.

M.T : Donc euh… il y a ce problème de la note c'est que… Moi j'ai l'impression que… au bout d'un moment, c'est pareil avec l'élève que j'ai cette année, c'est que… Moi j'ai l'impression que mon rôle c'est plus vraiment de le faire progresser euh… même si c'est en commençant en lui mettant un deux sur vingt parce que ça vaut deux sur vingt. J'ai l'impression que petit à petit mon rôle c'est… de faire en sorte que les parents soient pas trop traumatisés et de me débrouiller pour lui filer un exercice où il aura douze.

E : D'accord.

M.T : Donc euh… c'est un peu un, quelque chose qui… s'inverse. C'est que euh… bah par ex/ c'est vrai que je peux vous parler de L*** mais L*** il y avait aussi le… le truc de… de l'AVS. Pour vous faire comprendre euh, donc l'élève que j'ai cette a… cette année, euh… bah on pff… on, on tra/ il est euh… dyslexique euh… dysorthographique euh… je sais pas vraiment ce qu'il y a euh… derrière ces mots-là hein.

E : Vous avez rencontré son orthophoniste à cet élève-là ?

M.T : Non. Non. Il y a eu… la professeure, le professeur principal a rencontré euh… par exemple a rencontré plusieurs fois la maman. Moi j'ai vu la maman. Euh… elle a rencontré elle, il y a eu une réunion ou la professeure principale elle était mais… Bon en tous les cas ça se voit que il a des gros gros problèmes, des grosses difficultés euh… pour l'orthographe, pour écrire etc… Mais euh donc forcément euh là on… quand on travaille sur une rédaction il peut euh… compenser, et il peut… donner certaines idées etc. donc euh… ça va à peu près. Mais là comme on faisait un travail vraiment d'orthographe, j'ai eu beau enlever un exercice, j'ai eu beau lui laisser plus de temps, euh… honnêt/, ça vaut zéro.

E : Ouais.

M.T : Et et… du coup euh bon alors euh… on peut pas mettre zéro à un élève euh… comme ça alors que bon, finalement euh… Moi je comprends, c'est difficile à entendre, mais concrètement euh, l'élève qu'a, par contre, qui a cinq et qu'est pas suivi euh comme ça, ce cinq il compte dans sa moyenne euh et… Et donc on peut pas mettre zéro donc là aujourd'hui euh je me suis décarcassé donc je lui ai trouvé des exercices euh…. plus simples etc. euh… dans l'espoir de pouvoir lui mettre une note à peu près correcte. Mais finalement par rapport à la moyenne ça veut p/ des autres, ça veut plus dire grand-chose. Et par exemple L*** c'était ça. C'est que moi je… je crois qu'il fallait admettre que L*** euh… il fallait pas le juger par rapport aux autres élèves.

E : Oui.

M.T. : Mais… le… mais la maman… pour lui c'est ce qu'elle dit au début de l'année. Mais petit à petit ça se transforme. Et quand tout le monde se décarcasse parce que… moi mon/ moi je/ mon rôle pour L*** euh… C'était plus que finalement euh… il se sente bien au collège, que il soit content de venir en cours, que il se sente plutôt dans un climat euh… plutôt assez agréable. Donc euh… mais c'était pas vraiment de le faire travailler. Moi c'est, le travail que j'ai fait l'année dernière avec L*** honnêtement, peut-être que… sans/ il a… appris des choses parce que quand on a travaillé en classe euh… etc. Mais, j'ai pas l'impression de l'avoir vraiment euh… fait travailler.

E : D'accord.

M.T : Et j'espère qu'il a retenu des choses qu'on a dites. Mais j'ai l'impression d'avoir rien fait de… spécial. Et par contre c'est vrai que… ben je pense que petit à petit la maman elle se dit bon ben… parce que les profs qu'on est on essaye de l'encourager un peu, donc on va pas lui mettre euh… deux sur vingt alors on lui met… on lui met un… on essaye de lui mettre autour de la moyenne, etc. Parce que… pour le, pour l'encourager. Mais les parents ils… perdent de…

E : Du coup ils perdent la notion…

M.T. : Oui, ils perdent la notion, ils se rendent pas compte que ce, derrière ce dix, bah c'est pas dix euh… C'est pas le… le même dix qu'un autre élève. Et du coup euh… Et après ils croient que du coup euh... bah si euh… il a à peu près le… il s'en sort à peu près comme les autres, il s'en sort pas si mal, et… là si on lui remet une note plus basse alors là c'est la catastrophe là c'est…

E : D'accord.

M.T. : Donc il y a ce, cette pression euh…

E : Parentale plus.

M.T : Ouais.

E : Et euh… au niveau des… aménagements que vous avez évoqués, enfin mettre un exercice de moins euh…Globalement laisser plus de temps hein pour L*** c'est… c'est ça.

M.T : Ouais bah si c'est ce… C'est ce qu'on fait hein mais honnêtement hein le truc c'est que… dès que c'est, ça touche leurs difficultés vraiment, peut-être sur une rédaction ça aide un petit peu remarque. On enlève une petite consigne, mais dès que ça touche quelque chose qui est vraiment euh le cœur de leurs difficultés… Ils y arrivent pas quoi.

E : Ouais, c'est pas suffisant quoi.

M.T. : C'est pas suffisant et du coup ils y arrivent pas et puis euh… Bah là moi l'élève que j'ai cette année euh… il… même avec des exercices de moins euh… c'était zéro quoi. Et euh… L*** c'était pareil l'année dernière. Moi j'avais eu… Il y a un moment euh… Son AVS était pas là. Donc euh il avait, il é…, justement il fallait qu'il fasse l'exercice tout seul euh il y avait un/ Il… y avait moins de… Il avait moins à faire que les autres, j'étais passé plusieurs fois pour le stimuler parce que L*** il…Bon bah c'était ça il avait besoin d'être stimulé régulièrement, qu'on le remette dans le fil euh… de l'exercice etc. donc euh… je l'avais fait. Mais s/… y'avait rien dans son contrôle. Et ça la maman elle … elle le comprenait pas. Elle comprenait pas que son fils euh… ben… parfois, peut-être qu'à la maison il y arrivait, peut-être que d'autres/ sur d'autres exercices, il y arrivait etc. mais que sur cet exercice-là euh… eh ben il y arrivait pas et que c'était zéro quoi. Et ça c'était impossible pour elle de… comprendre.

E : Et c'est la maman qui vous avait donné euh… les adaptations comme ça à faire ou c'était euh…

M.T. : Ouais bah elle nous a… ouais, ouais. Moi j'ai pas de… J'ai pas eu de contact hein donc euh… c'est… Nous, nous ce qu'on nous dit toujours c'est euh… bah je sais pas le tiers-temps alors que nous c'est pas facile le tiers-temps parce que … comme ça dure une heure on peut pas euh garder l'élève euh… donc c'est plutôt euh un, un… des exercices en moins quoi. Mais en sachant que… parfois même euh l'élèv/ enfin… ils y arrivent pas pour autant quoi . Et même quand on leur laisse plus de temps euh ils… ils z/ z/ ils en profitent pas. Là par exemple, l'élève à qui j'ai donné un travail pour euh… pour aujourd'hui euh… donc j'avais simplifié mais j'lui ai laissé/ s'il voulait il pouvait prendre toute l'heure hein ! Et il avait quand même fini au bout de cinq minutes. Et … bah, et… il a quand même un peu tout faux quoi ! Donc euh… je sais comment… Et après nous bon bah là euh… est-ce que c'est … Et les parents se plaignent mais on peut/ la p/ la pr/ Cet élève-là… la professeure de techno, je pense qui est la seule vraiment honnête lui a mis une mauvaise note, une mauvaise moyenne, il y a eu une lettre des parents euh… « C'est la plus mauvaise moyenne euh qu'il a euh… etc. etc. ». Donc euh ils jouent le jeu au début en disant « oui euh il faut qu'il soit noté comme tout le monde euh etc. » mais ils ont quand même du mal à l'accepter après quoi. Et après c'est le professeur qui se retrouve face à des parents qui sont … bah qui…qui… en plus euh c'est… ça les touche euh… Ils sont euh… C'est difficile en même temps de… de se rendre compte que son enfant euh… il arrive pas à faire ce que font en moyenne, ce que font tous les autres élèves euh...

E : Ah bah oui oui, c'est pas simple hein !

M.T : Donc euh… Mais c'est vrai que… pour le coup euh… je pense que… en effet euh… je préfè/ Il faudrait mieux avoir euh des… parler de ces problèmes avec des gens qui sont plus à distance, qui ont une connaissance scientifique du truc, et puis qui sont à distance de… de tout ça. Parce que les parents eux ils sont euh... ils sont …

E : Bah ils sont trop impliqués et… ils sont dans l'affectif

M.T : Ouais, beaucoup trop impliqués, trop à fond dans les sentiments, trop euh… Même zéro euh, « pauvre petit chou euh, c'est vrai qu'on le… on le, on l'accable euh… on l'encourage pas, on… ». Voilà.

E : Et euh… je sais que l'an dernier il y a eu une équipe euh quand même euh… pédagogique en début d'année, où sa prof principale devait être présente, alors elle vous a pas fait de retour ?

M.T. : Si si, c'est possible mais les retours euh moi je peux vous en montrer, c'est toujours les mêmes trucs. C'est toujours « il faut qu'il ait un peu plus de temps, il faut qu'il soit au premier rang, il faut que… il faut qu'on lui donne un exercice de moins, il faut… ». Bon et finalement c'est un re/

E : Ouais, en fait, enfin vous le ressentez un peu comme une liste de consignes et…

M.T : Ouais et puis un/

E : Et sans vraiment comprendre euh…

M.T : Sans vraiment comprendre et puis bon bah pff… sans… enfin, je sais pas ça me paraît… moi y'a pas de sens derrière tout ça. C'est pour ça que moi L*** je dis que je l'ai pas fait travailler parce que j'ai jamais compris euh… comment je… pis moi je, cette année je dois avoir 125 élèves donc même si j'y consacre un peu plus de temps euh j'ai pas le temps d'me pencher mais… j'ai jamais eu l'impression de lui donner un exercice par rapport à ce qu'il savait faire, par rapport aux progrès qu'il pouvait faire, un truc très euh… pointu. Enfin je pense que c'est peut-être plus pour les classes euh… je sais pas… ULIS ou les classes euh spécialisées où l'enseignant il a le temps de… de voir ce qu'il peut vraiment demander à l'élève. Mais moi c'est vrai que nous on travaille plus sur ce que la moyenne peut faire. Et après on enlève un exercice mais au fond euh… ça reste le même devoir quoi. L'exercice en moins c'est peut-être pour, juste pour, je sais pas, qu'il ait une note un peu meilleure mais... c'est pas du tout un travail sur euh… les compétences ou les savoirs que l'élève doit avoir acquis quoi.

E : D’accord. D’accord. Et euh… donc cette relation que vous avez… pas eue avec l’orthophoniste de l’an dernier euh… elle est … enfin c’est, c’est un peu tout le temps comme ça en fait ? Vous avez jamais euh… Elle est… C’est représentatif euh… ?

M.T. : Ouais. Bah moi j’ai cette impression-là après on peut… Je suis jamais allé à une réunion. Mais, aussi parce que là euh c’est… enfin moi j’ai, j’ai été prof pendant huit ans dans un collège euh… euh…plus défavorisé. Bon y’avait aussi des problèmes mais/ y’avait/ j’ai jamais vu un élève qui m’a été euh… qu’on, dont… on m’a dit qu’il était hyperactif, qu’il prenait des médicaments ou qu’il était euh…dyslexique, etc. C’est vraiment là moi je pense que c’est aussi là, les parents sont… Ils ont plus de temps à consacrer, savent mieux euh comment faire euh… Ils cu/… Mais là c’est vrai que du coup des fois euh… J’ai l’impression d’être un peu submergé, même sur des él/ Moi j’ai des élèves, là, dont on me dit que… ils sont hyperactifs, ça c’est un peu le… Alors que moi ce que je vois c’est pas du tout ça. Et on vient me dire qu’il faut qu’il soit devant que… Qu’il faut pas qu’il regarde les arbres que… enfin des trucs qui me paraissent complètement euh… sans…

E. Ouais. Pas de sens quoi.

M.T. : Mais je pense que… je finis par me dire que certainement que le, le médecin qui dit que cet enfant est hyperactif euh… C’est que certainement il a aussi/ qu’il y a les… la pression des parents et que… Je sais pas, si les parents viennent le voir et qu’ils attendent quelque chose euh… et… il finit par leur donner quoi. Et on se retrouve avec la même liste de trucs euh, faut qu’il soit au premier rang, il y a du monde au premier rang ! [Petit rire] Il faut qu’il soir au premier rang euh... il faut qu’il euh qu’il ait un peu plus de temps que les autres euh… Alors que bon on sait absolument pas s’il y a derrière quelque chose de fondé de scientifique de… et que en voyant l’élève euh ça me paraît complètement… euh… faux. C’est pas du tout un enfant hyperactif.

[…]

M.T. : Et puis sur l’orthophonie je sais que la, la maman de l’élève que j’ai cette année, qui est vraiment euh… dysorthographique enfin je sais pas quoi là elle me… elle me dit euh que… que, avec son orthophoniste… Son orthophoniste lui conseil/, lui a… conseillé de faire des exercices à trous donc elle m’en parle. Mais c’est vrai que les exercices à trous nous on fait ça un peu tout le temps et ça me pa/ J’me dis « bah si l’orthophoniste il… fait ça euh, je sais pas si du coup il y a vraiement une façon, une… une méthode pour le faire progresser cet élève. » Parce que je sais pas s’il y a quelque chose du coup c’est un/…. Parce que/

[…]

Mais c’est vrai que nous c’est ce qu’on fait même avec les autres élèves. On travaille un peu comme ça, bon en sachant que… l’exercice à trous ça… ça correspond pas à grand-chose euh… dans la réalité et que… puis que c’est pas une recette miracle. Et du coup euh je… je suis, je sais p/, je sais pas si… Sur un élève comme ça je me rends pas compte finalement j’ai aucune euh notion des progrès qu’il peut faire donc euh… Et si même il fait des progrès et euh… s’il y a des élèves comme lui qui ont fait des progrès euh… C’est vrai que c’est très…

E : Ouais. Que… vous vous vous sentez un peu perdu quoi.

M.T. : Bah là complètement euh… complètement là. C’est vrai que… Moi je… c’est un élève euh… comme je vous dis j’ai l’impression que mon rôle c’est de faire en sorte qu’il soit pas mal/ qu’il soit plutôt bien, que les parents soient plutôt rassurés. Et pour ça il faut que je me / que j’essaye de me débrouiller pour que il ait pas euh… quatre euh sur vingt de moyenne.

E : Oui.

M.T. : Donc euh c’est à moi de trouver les exercices pour que… qui vont lui permettre d’avoir une moyenne à peu près correcte pour que tout le monde se dise que bon euh… ça va. Mais en termes de progrès, vraiment… pfft.

E : D’accord. D’accord. Et euh pff… Et du coup si … enfin, vous avez jamais euh… vous téléphoné à une orthophoniste ou un orthophoniste euh… ?

M.T. : Non.

E : Non. Et si vous le faisiez, ça serait... avec quels objectifs, derrière ?

M.T. : Ah moi je… Dans, dans un sens euh… c’est vrai que… ça, ça pourrait être intéressant de voir ce qui… de voir ce qui faut/ Parce que même nous on entend parler de dyslexie et de plein de trucs mais on a vraiment des notions très… très… réduites euh là-dessus.

E : D’accord.

M.T. : Donc euh… ça ce serait certainement euh… un complément de formation à faire pour les… pour les professeurs etc. quoi.

E : D’accord.

M.T. : Pour voir euh justement ce qu’ils font et si vraiment il y a des méthodes euh qui vraiment fonctionnent qui vraiment sont intéressantes euh…

E : D’accord. Et… et donc euh... du coup... Ce que vous savez, le peu que vous savez de la profession d’orthophoniste euh vous le savez comment, d’où ? Enfin je …

M.T. : Je sais pas.

E. : Vous savez pas ?

M.T. : Ouais ça me semble euh… je sais pas. Franchement/

E : Des lectures, ce que vous entendez à droite à gauche euh… ?

M.T. : Ouais un petit peu euh ce qu'on entend un peu à droite à gauche euh… Mais vraiment très peu hein.

E : D'accord.

M.T. : Vraiment très peu.

E : D'accord.

M.T. : Parce que même, bon c'est vrai que moi quand j'ai ce/ il m'arrive de… d'avoir des… des élèves où j'me dis « y'a un vrai problème » parce que bon euh… tous les élèves font des erreurs d'orthographe euh… et… les élèves chez qui vraiment j'ai l'impression que… que c'est un petit peu particulier je dis aux parents « bah essayez de prendre rendez-vous chez un orthophoniste pour voir euh s'il y a quelques chose » mais, je leur dis ça mais eu fond euh je sais même pas trop ce que l'orthophoniste pourrait détecter euh…

E : D'accord.

M.T. : J'en sais rien.

E : Et euh… donc est-ce que vous savez un peu quand même ce que faisait l'orthophoniste de L*** avec lui ?

M.T : Non.

E : Non, pas du tout ?

M.T. : Non, vraiment pas euh… vraiment pas.

E : Et euh… L*** vous en parlait pas non plus euh… ?

M.T. : Non.

E : Non ?

M.T. : Non.

E : D'accord.

M.T. : L*** il parlait pas vraiment, il parlait pas euh… pas énormément et puis s… il parlait pas trop de ses… il pouvait parler de n'importe quoi euh… des sujets qui pouvaient l'intéresse beaucoup plus que ses… que toujours euh… ses problèmes. Donc ça pouvait être « j'ai vu un oiseau » ou…

E : D'accord. Euh… Donc du coup une relation partenariale idéale pour vous ça serait quoi et qu'est-ce que ça permettrait ?

M.T. : Ah déjà ça serait vraiment, ça serait que… je sais pas déjà qu'on se rencontre euh… euh… physiquement, je pense que ça pourrait être pas mal et puis vraiment euh… qu'on… que l'orthophoniste montre euh justement le travail qu'il est en train de faire euh… ce qu'on peut attendre de l'élève hein. Parce que nous c'est vrai qu'on est un peu dans le flou comme on sait pas ce qu'on peut attendre, on sait pas ce qu'on attend et on sait pas ce qu'on peut demander et… on est dans le flou là-dessus. Donc euh, ce serait plus euh plus ça. En sachant que, c'est vrai que je pense que les professeurs ils sont, ils peuvent avoir envie etc. de se… de s'occuper d'un cas précis et de passer du temps euh… mais en sachant que… ben… voilà moi je, cette année je crois que j'ai 128 élèves. Et 128 élèves qui… qui ont tous euh…des difficultés euh peut-être moins visibles euh, peut-être moins… Mais… Parce que après euh il y a un moment où par exemple euh… ça devient… c'est-à-dire que les uns… les é/les é/ les élèves qui sont très bien… suivis par les parents et qui vont voir des médecins etc. ils se retrouvent avec des tiers-temps avec plein de trucs, des exercices en moins des… Alors que les élèves dont les parents euh… par exemple dont les parents ne s'occupent pas beaucoup, nous on en a… y'en a beaucoup, y'a plein d'élèves qui sont comme ça, bon bah finalement euh ils sont euh… c'est un autre type de handicap mais qui les désavantage autant. Le fait que les parents les fassent pas réviser, leur fassent pas revoir les cours, les fassent pas / puisse pas leur expliquer les exercices, du coup ils sont aussi euh très défavorisés et… c'est vrai que eux euh ils ont aucun... truc qui peut les aider ou…

E : Ouais.

M.T. : Alors qu'ils mériteraient finalement aussi un tiers-temps, des exercices de moins euh… mais… faudrait retirer un exercice partout quoi [rire].

E : Oui du coup on décalerait la norme mais

M.T. : Non mais il y a un truc de…

E : Ouais. Et du coup euh… vous me parliez de l'AVS euh…Donc euh… Il l'a eu toute l'année ?

M.T. : Ouais. Pis il l'avait euh… tout le temps en français.

E : D'accord.

M.T. : Parce que qu'il avait d'autres cours où l'AVS n'était pas là. Et euh… ou pas tout le temps là mais en français elle était toujours là.

E : D'accord. Et vous comment vous voyiez euh… le rôle de l'AVS ?

M.T. : Bah, en fait elle était… elle était très sympa cette AVS puis on s'entendait… on s'entendait assez bien mais je pense que… finalement euh… déjà moi, par rapport à L*** c'était un filtre supplémentaire.

E : Ouais.

M.T. : C'est-à-dire que j'avais jamais accès vraiment ce que faisait L*** puisque elle lui notait les cours très souvent et que quand il y avait une évaluation euh c'est elle qui notait ce que lui disait L***. Mais euh… On a t/ On a toujours pensé euh que… même si elle l'aidait pas directement euh… elle l'aidait quand même. Parce que quand on pose une question euh « ah t'es sûr que c'est ça ? Euh…T'es sûr que t'as bien réfléchi ? »Euh… l'élève il… sent qu'il y a un problème, il change.

E : D'accord.

M.T. : Et… donc euh, moi je, la seule fois où j'ai eu vraiment accès au travail de L*** à 100%, pas fait par euh… pas aidé par les parents à la maison, pas euh… aidé par l'AVS, ça m'a un peu inquiété d'ailleurs c'est… y'avait rien.

E : Ouais.

M.T. : Et du coup, là je me suis dit euh bah euh… qu'est-ce qu'on fait, justement euh c'est… c'est, c'était un peu euh… j'avais un peu l'impression qu'on était vraiment dans… dans l'illusion quoi.

E : Ouais.

M.T. : Parce que, avec l'AVS euh il avait un s, on se débrouillait toujours pour, enfin elle se débrouillait toujours pour avoir dix euh… Elle faisait pas tout, mais il avait une base. Et le jour où l'AVS était pas là euh… C'était zéro quoi. Et… et donc euh… voilà. Et donc euh c'est vrai que c'était… elle… c'était quand même un filtre. Qui fait que j'avais pas trop accès au travail de L***.

E : D'accord.

M.T. : Donc euh…du coup je voyais pas trop euh… ses vraies difficultés euh… Je voyais euh… celles euh… les difficultés que l'AVS me laissait voir quoi. Et euh… et puis… mais, je pense aussi que elle son rôle était difficile parce que je pense aussi que elle avait euh… aussi la pression des… des parents. C'est que… c'est que… c'est que… voilà, je pense qu'au bout d'un moment euh les mauvaises notes euh ça aurait pu être, lui être reproché comme euh… « Vous faites pas ce qu'il faut pour permettre à L*** de dire tout ce qu'il sait » quoi. Et euh… je pense qu'elle avait euh… une certaine pression quand même. Je suis pas sûr que c'était… que c'était direct mais indirectement euh… je pense que nous la pression qu'on ressentait elle l'avait encore plus. Bon en plus elle était plus… plus jeune euh… c'était pas… et, puis elle avait tout le temps, elle avait tout le temps des rapports avec la maman parce que c'est ce qui, ils s'écrivaient sur un cahier, ils s'appelaient euh… donc euh… Je pense qu'il y avait cette pression là quand même.

E : D'accord.

M.T. : Qui fait que… qui fait que je pense qu'elle aidait pas mal L*** et que… c'était quand même une sorte d'illusion.

E : Et vous euh… vous étiez en contact avec l'AVS ? Enfin quand vous… quand vous donniez une évaluation par exemple euh est-ce que vous arriviez à… à expliquer un peu à l'AVS euh… quelle part elle pouvait prendre ou pas ou… Est-ce que vous vous sentiez légitime à faire ça ou pas, enfin… ?

M.T. : Absolument. Moi je donnais le, l'évaluation qu'était un peu euh... il y en avait un petit peu moins des trucs comme ça. Et puis après voilà ils se débrouillaient un peu tous les deux euh… Ils me rendaient une copie que je notais mais je crois que… On en avait discuté mais elle aussi elle était un peu euh… elle était un peu comme moi quoi. Elle savait pas trop euh si L*** il progressait, si ce qu'elle/ Elle savait pas trop si ce qu'elle faisait c'était bien euh… euh... Elle était aussi un peu dans le flou heu je crois. Elle, d'ailleurs euh elle disait que quand ils faisaient des réunions euh elle avait pas l'impression qu'elle était spécialement écoutée euh parce que elle elle participait, elle avait des/participé avec des… à des réunions où il y avait le… un peu tout le monde là euh et… elle avait pas l'impression d'avoir un poids énorme

E : Dans ces réunions-là.

M.T. : Voilà.

E : D'accord. D'accord.

M.T. : Mais en fait le/ c'est vrai que L*** au collège c'était… bon ben je pense que c'était sympa parce que… bon, il a vu ce que, il voyait ce que c'était, il était avec tous les copains etc. et puis… en fait euh… il y avait pas de problème. Le seul truc c'est que… voilà il faut pas euh… il faut pas euh… il fallait pas être dans l'illusion en se disant que… les notes qu'il avait ça valait euh… même s'il avait 11 de moyenne euh… c'était pas… Je veux dire si ç'a avait été clair avec les parents « bon il a onze mais c'est pour

l’encourager et puis… mais bon il faut pas non plus croire que il vaut onze euh si vous le laissez comme ça. » Euh… c’est un peu ce qui manquait quoi des… rapports très claire et très francs là-dessus.

E : D’ accord.

M.T. : Parce que moi euh/

E : Ouais. Quelque part vous, vous le saviez.

M.T. : Ben… ouais. Pis surtout euh quand j’ai vu ce qu’il était capab/ ce qu’il faisait quand il était tout seul et… mais ça bon euh… c’est difficile, enfin je pense que c’était un peu difficile, pour euh… notamment la maman de… d’accepter ça quoi.

E : Vous avez… essayé de lui dire, du coup ou… ?

M.T. : Ben ouais j’ai… ouais ouais j’ai essayé de… de lui dire etc. mais…c’est c’était pas euh… c’était pas simple. C’était pas simple et puis au bout d’un moment bon bah… euh on se dit bon bah… moi je… je vais essayer de lui dire euh les notes euh… Bon après je voyais que ça passait pas euh… bah au bout d’un moment j’me dis bah… « je vais pas… je vais pas me fâcher avec elle euh je vais pas la persécuter pour qu’elle euh… bon, pour qu’elle reconnaisse que son fils euh … a des difficultés qui l’empêchent de d’avoir des notes euh moyenne au collège quoi. Avec tous les autres élèves […?] ».

E : D’accord. Et donc du coup bah… A votre avis qu’est-ce que… qu’est-ce qui serait différent dans la relation partenariale si vous travailliez en tant qu’enseignant spécialisé ? Donc en ULIS ou en EREA…

M.T. : Bah moi je, enfin… même si je sais pas trop ce qui se passe euh… dans les classes ULIS etc. mais… je me dis déjà le nombre. Enfin… je me dis déjà le nombre d’élèves c’est que… c’est que… moi j’avais pas le temps euh de m’occuper euh de L*** et comme je voyais qui… parce qu’il aurait fallu que je me penche sur vraiment ce qu’il… faisait, que… je sais pas que je me documente, que je prépare des trucs vraiment spécifiques pour lui etc. mais moi j’avais, j’avais pas le temps de faire ça. J’avais pas le temps de voir vraiment euh… ce qu’il savait faire, ce que je pouvais lui demander, les progrès qu’il… pouvait faire euh… Et… ça euh ça je pense que… ça demande beaucoup de temps quoi pour comprendre tout ça pour travailler euh… travailler avec l’orthophoniste, travailler avec les gens qui travaillent avec lui etc. pour essayer de voir ce qu’il est possible de faire. Ça je pense que ça… ouais ça demande beaucoup de temps et moi je… j’avais pas le temps.

E : Ouais.

M.T. : Et puis aussi du coup euh… Comme moi je… bah je, j’étais, justement on est un peu dans le flou hein sur tout ce… sur tout ça. Bon bah c’est vrai que vis-à-vis des parents euh… on est p’t’êt/ On n’a peut-être pas de la crédibilité qu’il faut là-dessus pour leur euh… pour leur expliquer que… les choses telles qu’elles sont quoi. On marche un peu sur des œufs parce que finalement comme on n’a pas eu le temps de s’en occuper vraiment euh on sait pas, et que… c’est des choses qu’on ressent mais euh… je pense qu’il faut euh.. Il faudrait plus être considéré un peu comme un… spécialiste par les parents qui peut… dire les choses, les imposer euh… Alors que nous on est un peu plus ans la négociation euh… mais parce que, la présence de L*** au collège elle était… elle est/ pour moi elle est pas partie sur des bases claires hein. Si c’était l’intégrer au collège pour qu’il se sente bien, pour qu’il voie ce que c’est, pour qu’il ait plein de copains, pour qu’il voie différents profs etc. Si/ si on s’était… vraiment basés, si on s’était dit que c’était ça qui était important je pense que ç’a été réussi. Mais… par contre euh… si c’était vraiment le faire progresser euh… que ses notes euh… veuillent dire quelque chose euh… « Il a douze bah c’est assez bien. ». Ça on n’avait pas du tout, enfin pour moi on n’était pas du tout euh… on n’était pas partis sur des bases honnêtes là-dessus. Et du coup on a… mystifié.

E : Hm. Vous avez des dossiers, des trucs euh… enfin, euh je sais pas du tout quand un collège est accueilli/ euh, quand un enfant est accueilli au collège, est-ce que vous vous avez des… trucs que vous pouvez consulter euh… ?

M.T. : Il y a le do/, le dossier scolaire de l’enfant. Le dossier scolaire de l’enfant. Mais bon ça reste euh… ça reste souvent euh… assez vague hein. On a des notes on a des moyennes mais ce qu’il y a derrière la note euh… on sait pas trop. Mais, disons qu’avec des élèves, pas des élèves normaux mais des élèves euh… un peu moyens de collège on voit des, on voit vite quand même. On n’a pas trop besoin de regarder ça, on voit vite euh… le niveau de chacun, les difficultés euh… comment ils peuvent progresser euh… C’est vrai que… L*** euh… ou d’autres élèves/ pour nous c’est des élèves qui… qui… qu’on connaît pas quoi. Qui nous échappent un peu et du coup euh… et puis après euh… ce qu’il faut… quand même voir c’est que L*** euh… il avait des difficultés mais il était dans une classe hyper sympa où il y avait vraiment des élèves excellents quoi. Qui… pour le coup euh… sont quand même très loin.

E : Ouais.

M.T . : Ils sont très très… Alors c’est, il y a des élèves euh finalement euh… qui sont pas si loin, enfin si, mais qui… qui pourraient travailler un peu avec L*** etc. et il y en a d’autres quand même qui… ouais qui… sont capables d’écrire euh… une feuille double, de raconter une histoire euh… très… complexe euh sans faire euh… pratiquement de faute d’orthographe, avec des phrases très bien construites et, et eux euh on est aussi là pour euh nous les, les stimuler quoi. Alors du coup quand on essaye de stimuler euh… D*** euh… qui a dix-neuf de moyenne et L*** en lui donnant un exercice euh à trous ou… il y a un moment ou… il faut reconnaître que… que c’est pas possible quoi. Et… donc euh ce qu’il se passe c’est que, ben on travaille plus pour D***, et L*** on essaye de se dire qu’il comprend qu’il entend et puis que… ça lui sert toujours que… euh… il voit un peu ce qu’il se passe et puis on essaye d’adapter mais, c’est quand même un peu euh… un peu illusoire.

E : Ouais. Vous vous avez la sensation ouais d'être un peu euh… de maintenir un espèce de flou quoi autour de cette euh…

M.T. : Ouais. Voilà ouais. Parce que L*** lui c'était un gros/ c'était… il était très mignon mais c'est vrai que … le travail que j'ai fait euh… ce, au niveau progrès c'est très flou. Alors la maman des fois elle essayait de me faire plaisir, de me rassurer mais… Elle me disait « Ah oui il m'a parlé euh des… des héros antiques euh… »Peut-être qu'il, certainement qu'il s'intéressait à tout ce qui tenait à l'histoire, dès qu'il y avait une histoire etc. il retenait des choses euh… mais c'est vrai que… je pense qu'il retenait des choses mais que… enfin ç'avait, enfin… concrètement j'avais assez de preuves de… j'avais assez peu de preuves de ça quoi.

E : Oui. D'accord.

M.T. : C'était…

E : D'accord. Et du coup est-ce qu'il y a des choses euh… dont vous avez envie de parler, enfin autour des AVS ou de… enfin là du coup vous avez d'autres enfants en situation de…

M.T. : Ouais. Mais qui… Il n'y a pas d'AVS.

E : Qui n'ont pas d'AVS. D'accord.

M.T : Il n'y a pas d'AVS, bah c'est… C'est vrai qu'il y a toujours un peu euh… cette idée de… quand même un peu une idée de… Bah l'AVS c'est, c'est bien mais en même temps c'est vrai que moi j'ai trouvé ça… alors, on s'entendait très bien hein mais c'est vrai que c'était difficile parce que du coup euh… bah comme je vous ai dit euh c'est … c'était quand même un filtre. Et ce qui fait que bah L*** euh… j'avais pas trop de contact réel avec lui quoi. Donc euh… j'avais ce que elle euh… écrivait mais… mais c'était censé être euh la transcription euh… de ce que L*** lui disait mais euh… Mais…je pense que ça l'était pas tout-à-fait quoi. Même si elle lui donnait pas des réponses toutes faites mais…

E : Et comment vous… savez que ça devait être la transcription par exemple ?

M.T. : Bah parce que... ça on en discutait entre nous hein avec euh...

E : Entre profs ?

M.T. : Ouais pis avec euh… avec l'AVS.

E : D'accord.

M.T. : Donc euh… elle était sensée ne pas aider euh … L*** euh mais euh… Mais le stimuler quoi. Parce que souvent apparemment euh … il avait du… Quand on… lui pose une question, il fallait le mettre un peu sur la voie quoi. Donc euh… qu'il voit un peu dans quel domaine on l'interrogeait et puis une fois que c'était parti euh… c'e/ il pouvait, il pouvait euh… commencer à répondre et à s'y mettre. Mais… mais bon euh… après c'est difficile hein où s'arrête le travail de l'AVS euh quand est-ce qu'elle arrête de poser la question euh… Parce que les, tous les élèves du collège même/ il y en a qui ont cinq euh… de moyenne. Euh… On met quelqu'un à côté d'eux qui les met sur la voie euh… ils ont douze ou treize hein. Parce que c'est ça qui est difficile justement. Donc après euh… c'est, c'est difficile d'estimer ça quoi.

E : Hm. Et euh… qui vous avait dit que justement L*** il fallait l'aider à trouver dans quel domaine euh…

M.T. : Ça c'était la maman.

E : La maman.

M.T. : On s'était vus en début d'année, elle était venue voir un peu tous les… professeurs et… elle nous avait expliqué un petit peu hein du coup ce que… quelles étaient un peu ses difficultés, ce qu'il fallait fai/ essayer de faire, etc.

E : Et elle euh… elle avait… apporté des documents ou pas… ?

M.T. : Non non là c'était, c'était à l'oral comme ça.

E : Et vous vous avez pas eu de courrier euh d'aucun… professionnel médical ou paramédical ?

M.T. : Non.

E : D'accord. Est-ce que vous voulez rajouter des choses euh…

M.T. : Ben non c'est pas le… pas spécialement, je crois que… j'ai dit un petit peu tout euh… C'était/ ouais euh… C'était très bien au niveau de l'accueil, c'était un élève très euh… gentil et puis je pense qu'il… il était content d'être là euh et puis euh.. Du coup euh sa cou, sa pré, sa présence n'était pas du tout une gêne euh dans la classe euh… Les autres élèves euh… l'acceptaient très bien et avaient très bien compris, vu que c'était une classe très sympa, ils avaient très bien compris donc ça se passait très bien. Et par contre c'est vrai que le… la difficulté c'était que… il y avait… deux difficultés c'était que… concrètement au niveau progrès, travail qu'on lui demandait nous c'était très flou. Parce que... voilà euh… sortir un… exercice euh… les trois premiers exercices sont quand même au même niveau quoi donc euh… ça je… c'était, c'était pas clair. Et après je, je crois que l'autre truc c'est que c'est difficile d'avoir euh… comme interlocuteurs les parents qui sont euh… dans les sentiments et qui… qu'ont pas de distance euh… et… et ça

euh du coup euh c'est vrai que… ça devient presque un truc euh… à gérer. Qu'est presque plus difficile. Et… au bout d'un moment je pense qu'on passe plus de temps à gérer les parents qu'à… s'occuper de l'élève.

E : Vous aviez beaucoup de contacts avec la maman de L*** ?

M.T. : euh… un petit peu, Un … petit peu euh… et puis euh… et puis c'est surtout qu'il faut euh…, au bout d'un moment euh… toute mauvaise note il faut la justifier, enfin, ils le prennent très à cœur. Moi la maman elle justement j'avais… ça valait zéro son devoir mais ça elle pouvait pas euh…. accepter que il y ait un zéro dans la moyenne de L*** euh du coup elle était venue euh il y avait même la grand-mère euh… Donc après au bout d'un moment bon bah… bah… enfin…

E : Et… du coup la décision d'orientation euh… pour L*** vous avez contribué à… la poser ou pas ?

M.T. : Non. Je crois que c'était la maman euh… qui avait… vu ça. Mais bon moi je pense que c'était bien parce que c'est vrai que c'était bien cette année euh pour L*** au collège mais après euh… si, malgré tout je pense qu'il peut faire des progrès euh plus efficaces cette année euh… Même si finalement euh, j'en sais toujours rien ! Parce que peut-être qu'en classe ULIS euh on lui fait faire des exercices à trous bien prévus mais qu'il entend pas parler d'autres chose parce qu'il est moins stimulé par d'autres élèves. Donc euh… quel est son intérêt euh ? Finalement, j'en sais rien. J'espère que c'est bien pour lui en classe ULIS mais au fond euh… pfft. J'en sais rien quoi. Je sais pas ce qui lui sert vraiment, je…

E : Et euh… au niveau de l'inclusion, enfin on parle maintenant d'inclusion au lieu de parler d'intégration, vous avez eu vous des… enfin vous avez lu des choses sur l'inclusion ou pas ou…, et vous en pensez quoi ?

M.T. : Ben… comme euh… le cas de L***, quoi ?

E : Ouais, par exemple enfin… ouais.

M.T. : Bah… ouais, bah non, mais c'est un peu ça, c'est… C'est vrai que moi, c'est, c'est, parce que l'année, c'était la première année l'année dernière où j'étais dans un collège ainsi et… c'est des questions qui ne se posaient absolument pas là où j'étais avant en ZEP quoi. La seule euh… question comme ça c'était que… le fait que la SEGPA soit… dans le collège et c'est… bah du coup euh pf… Bah j'en pense pas grand-chose hein moi je… moi je veux bien accueillir des élèves comme L***, j'ai l'impression qu'il a passé une année sympa que… ça l'a peut-être fait progresser, qu'il a découvert des choses euh… C'est, c'est pas un problème si euh… par contre euh… on est sur des bases euh assez saines avec les parents. Et euh… ça c'est, c'est quand même un peu la difficulté.

Transcription de l'entretien avec Mme V. : orthophoniste en IEM

E : Donc du coup bah vous prenez en charge M***, qu'est-ce que vous pouvez me dire de votre partenariat avec ses enseignants actuellement ?

Mme V. : Alors euh… j'ai pas beaucoup de liens. Euh… en fait euh ce sont des liens informels. C'est-à-dire que par exemple euh… bah récemment euh… je suis allée dans la classe, et en fait euh on a discuté un petit peu de M***, on est parties dans le couloir pour en parler un peu. Parce que le souci ici c'est que c'est un établissement qui est très très grand. On reçoit 140 enfants. Et euh… de l'autre côté euh c'est vraiment un EREA avec euh beaucoup beaucoup de classes. Donc M*** elle, elle est en collège. Et euh… elle est dans une cinquième normale. Et euh… donc euh… bon, le syndrome frontal est très fort. C'est-à-dire que… elle est vraiment euh dans une désinhibition euh… très importante. Euh donc en fait, moi dans ma prise en charge euh… elle est très… euh… enfin ma prise en charge elle est pratiquement dans euh travailler à recadrer à… à pouvoir euh… la tenir. Parce que elle est complètement euh… désorientée euh… ça part dans tous les sens. Donc en fait moi mon travail par rapport à l'école c'est de repérer euh… si ça, si c'est pareil, euh si euh… à l'école bah ça se passe mieux. Bon dans le cadre avec justement la prof de français, euh… c'est vrai que elle a pu me dire que elle arrivait vraiment à faire du travail avec elle. Mais euh tout en… heureusement qu'il y a aussi une euh… une aide à la vie scolaire donc euh il faut vraiment bien être deux. Mais elle euh… elle va se cadrer plus, par exemple, en classe euh que chez moi. Et que euh aussi euh dans son groupe éducatif où elle euh… c'est compliqué un peu partout quoi, voilà. Voilà. Donc euh… pour M*** j'ai pas beaucoup de… partenariat, en fait. Alors après ce qui est très compliqué c'est que dès qu'on est en collège, euh… eh bien on a plusieurs euh… il y a plusieurs profs. Donc euh… on peut pas tous les rencontrer. On a très peu de temps, on a, on est… on a des prises en charge qui se succèdent et donc c'est très très compliqué de… d'avoir les enseignants.

E : D'accord. Donc là euh l'enseignante vous l'avez rencontrée du coup euh seule à seule.

Mme V. : Voilà. Euh… mais c'est pas de… l'enseignante exclusive puisque c'est la prof de français. Euh… Après, moi, les autres personnes je ne les vois pas. Euh… Et en plus on a un système euh dans l'établissement où on a des réunions de projet où le, où il n'y a pas les enseignants. Et par contre après, tout de suite après il y a une réunion de synthèse où les… cadres paramédicaux euh… amènent les éléments dont on a pu débattre en réunion de projet et euh où c'est transmis euh… aux enseignants.

E : Donc là les enseignants viennent se greffer un peu/

Mme V. : Bah alors euh… en fait c'est le professeur principal. Et la directrice euh… voilà, qui… bon puis ça peut être un autre cadre euh… qui est de… de l'enseignement. Voilà. Donc euh… donc on n'a pas de… de… de lien direct, il faut aller les chercher les liens directs. Donc ça veut dire que heu moi régulièrement quand j'ai un problème avec un jeune euh je… quand je sens qu'il faut que j'aille voir vraiment les professeurs, je vais prendre rendez-vous, on se débrouille pour se voir à la récré ou… entre midi et deux euh… souvent c'est sur les pauses aussi, sur euh nos pauses respectives en fait. Donc on déborde du travail. Voilà. Et euh… Et on le fait mais souvent c'est… plus particulièrement pour les enfants sans communication. Euh… ou… vraiment si un enfant euh… en prise en charge individuelle va… bah dire euh que c'est très compliqué quoi en classe et euh… et là, à ce moment-là on fait le lien, on va essayer de comprendre pourquoi et on va vraiment voir le professeur.

E : D'accord.

Mme V. : Pour M*** moi j'ai pas… j'ai pas eu euh ce… euh ce besoin là, hein. Parce que moi avec M*** je sais que euh… je suis, j'ai beaucoup de mal en pla/ à mettre en place la prise en charge orthophonique hein sur, on est vraiment sur euh… avec euh… pff en fait c'est une euh… c'est un cadrage que je fais, j'essaie un petit peu de baliser euh pour elle parce qu'elle a, elle a de grosses grosses difficultés, alors il y a des injures qui sortent, il y a enfin il faut comprendre elle est désinhibée elle est…

E : Ah oui elle est vraiment sur le versant désinhibé.

Mme V. : Ah oui oui complètement hein. Et, et elle n'a pas envie de travailler donc euh… voilà. Mais moi, c'est vrai que quand j'ai vu la professeure, je l'ai vue qu'une fois cette année hein. Euh… il y a pas longtemps. Bah j'ai profité d'un passage en classe pour euh, pour euh lui demander comment se comportait M*** en classe.

E : D'accord.

Mme V. : Et en cla/ elle a pu me dire qu'en classe euh ça se pa/ euh ça se passait mieux.

E : D'accord.

Mme V. : Voilà. Mais nos échanges euh… bon, ç'a été… ç'a été ça.

E : D'accord.

Mme V. : Alors que… on peut avoir des échanges, pour d'autres enfants, différents.

E : Alors différents qu'est-ce que ça… ?

Mme V. : Beaucoup plus précis, c'est-à-dire qu'on prend rendez-vous et on se penche sur le cas de l'enfant et on peut être en partenariat, se dire bon bah moi je travaille ça euh… euh… à… bon à la suite euh du prof euh… etc.

E : D'accord. De répartir un peu les objectifs.

Mme V. : Voilà. Ouais. Ça va dépendre des enfants. Alors c'est vrai que M***, là, ça tombe mal parce que… là on n'a, on n'est pas sur le même te/, alors on n'est pas sur les mêmes objectifs et euh de toute façon euh c'est une prise en charge bon, que je pense que je vais arrêter parce que j'ai… ça fait deux ans que j'ai M*** et que je n'arrive pas du tout à la mettre au travail.

E : D'accord.

Mme V. : C'est très très compliqué.

E : Et, et qu'elle ne progresse pas non plus sur le plan/

Mme V. : Non, alors qu'elle, qu'elle ne progresse pas euh… Non, euh… très très peu.

E : D'accord.

Mme V. : Les derniers temps un tout petit peu, mais… mais elle le dit d'ailleurs, elle, elle le, parce que bon… ça la rend triste aussi de pas pouvoir euh… Mais euh c'est plus fort qu'elle. Et euh… Mais elle est capable de, oui de… de tout faire balader et puis surtout elle veut pas euh… travailler l'écrit, alors que c'est ça qu'il faudrait euh faire pour euh… l'aider quoi.

E : D'accord. Et au niveau de… (…) au niveau de son syndrome euh est-ce qu'elle a des difficultés du coup de mémorisation, enfin…/

Mme V. : Alors euh grosses difficultés de mémorisation et d'atten/ et surtout d'attention et de concentration.

E : D'accord. Donc j'imagine que/

Mme V. : Donc moi je travaille l'attention et la concentration oui avec elle, beaucoup. Et… oui la cadrer, qu'elle arrive à tenir au moins un jeu de concentration.

E : D'accord.

Mme V. : Alors elle est dans le très ludique parce que… elle supporte pas d'être dans les apprentissages. Mais, à l'école euh elle, elle y est dans les apprentissages.

E : D'accord.

Mme V. : Mais à condition de cadrer euh… très fortement quoi.

E : D'accord. Donc, bah du coup cette relation partenariale elle est pas représenti/ représentative de ce que vous faites euh… habituellement.

Mme V. : Non. Non non.

E : Euh…

Mme V. : Alors par contre euh… il y a des moments où euh… on, on aurait envie d'y aller plus. Mais sauf qu'on n'a pas le temps. Et qu'on est complètement pris par le temps. Et de l'autre côté pareil hein. Donc en fait c'est un gros… souci ça. C'est que on a trop … de jeunes en charge et puis on n'a pas le temps matériel euh d'aller voir, effectivement les professeurs.

E : D'accord. Et vos objectifs quand vous allez voir les professeurs, c'est quoi ?

Mme V. : Alors mes objectifs euh… moi je travaille beaucoup avec euh les jeunes qui sont… sans communication verbale. Donc euh… c'est surtout avec ceux-là que je vais voir les profs. C'est essayer de trouver euh ensemble euh des pictos qui pourraient les aider eux, les professeurs, et qui pourraient aider le jeune, dans le cadre de la classe, et euh… Voilà et puis, et puis de leur montrer ce que je fais aussi pour euh… pour cet enfant là et dans sa communication générale. Donc l'objectif euh c'est d'établir une communication qui puisse fonctionner euh autant euh… à l'IEM que… qu'à l'EREA.

E : D'accord. Euh… au niveau de ces réunions dont vous m'avez parlé, où il y a le projet thérapeutique d'abord entre vous,

Mme V. : Oui,

E : il y en a une par an pour chaque enfant ?

Mme V. : Alors c'est pratiquement une par an parce qu'il y a tellement de jeunes… Alors ça dépend des groupes. Il y a des groupes euh… on a des, justement le groupe euh dans lequel est M*** euh… est un groupe euh où il y a juste quelques jeunes qui ont de grosses grosses difficultés. Donc euh… ils sont, je pense qu'ils sont… huit. Ce qui fait que au niveau des réunions ça revient.

E : Oui.

Mme V. : Voilà. Mais moi je ne suis pas référente de ce groupe, parce qu'on fonctionne, en fait les p/ les paramédicaux on… on est en référence euh sur les groupes euh… euh… éducatifs. Enfin du moins sur les réunions de projet des groupes éducatifs. Donc euh… en fait euh moi je n'ai, je n'ass/ je n'assiste pas à la réunion de M*** par exemple.

E : D'accord.

Mme V. : Alors, j'essaye de me dégager pour quand euh on a, quand j'ai un jeune que je prends en charge et qui passe dans une réunion autre j'essaye de me dégager pour y aller. Donc euh… bon, mais pour le moment M*** elle est pas passée euh… voilà. Elle a dû passer en début d'année mais moi j'ai pas pu y aller et euh… donc je pense qu'elle va repasser euh assez vite euh là et moi j'essaierai d'y aller oui.

E : D'accord.

Mme V. : Voilà.

E : D'accord.

Mme V. : Parce que l'idée, moi je fais beaucoup plus le partenariat euh… avec les éducateurs plutôt que… avec les professeurs.

E : D'accord, et alors les éducateurs c'est du personnel de l'IEM ?

Mme V. : Oui, voilà. Et donc euh… il y a cette espèce de relai qu'on a euh… Bon par exemple la prise en charge était très compliquée pour M*** à la fois pour rentrer, pour sortir et puis euh…le temps euh … qu'il lui fallait euh… qui correspondait pas du tout au temps euh… scolaire qui était d'une heure de… je crois qu'elle avait des sciences ou je sais pas quoi, bon. Parce que ils ont l'imp/ ils ont des emplois du temps de collège normaux. Et euh… et donc je pouvais pas envoyer M*** euh… avant l'heure. On peut pas la laisser trainer partout M***. Don en fait il y a eu vraiment un partenariat entre euh…l'éducateur et puis moi pour pouvoir euh instaurer euh il me l'envoie euh… un peu plus tard. Et puis si vraiment c'est trop trop difficile euh je reviens sur le groupe avec M*** et euh bon bah je reste euh sur le groupe et euh, euh…bon, et… en accompagnement de M*** mais euh… euh… voilà. Ça s'est fait avec les éducateurs. Je peux pas le faire moi avec les professeurs. Parce que les professeurs c'est vraiment du collège quoi, ils sont/ et en plus c'est du collège général là, hein, elle est en cinquième générale. Parce qu'après il y a des euh… ils ont des, des classes adaptées. Donc c'est plus facile d'aller dans une classe adaptée qu'aller dans une classe de collège par exemple.

E : Oui.

Mme V. : Moi j'ai, j'ai, je peux pas rentrer comme ça dans une classe euh de… collège normal. Et interrompre un cours.

E : Ouais, il y a un cadre euh plus…

Mme V. : Ben euh oui euh en, bah là c'est, c'est, c'est très difficile euh pour l'orthophoniste euh de, bah oui on peut pas, on peut pas y rentrer. Ça se sent et puis en plus euh ça, ça perturbe tout quoi c'est…

E : D'accord. Du coup ils sont aussi nombreux que dans une classe euh… de collège ordinaire ?

Mme V. : Alors euh…non, ils sont moins nombreux hein euh… Dans la classe de M*** je pense qu'ils sont euh pf…, pf… une dizaine ?

E : Oui. D'accord.

Mme V. : Et il y a une aide à la vie scolaire, hein. Aussi.

E : Elle a une AVS personnelle M*** ?

Mme V. : Alors elle, M*** n'a pas d'AVS personnelle…

E : C'est une AVS-co ?

Mme V. : Mais il y a une AVS euh… je crois qu'il y a une AVS pour une jeune fille qui est très en difficulté et…bon, et puis elle aide euh… un petit peu pour la classe aussi. C'est peut-être une AVS euh, alors là je sais plus si c'est une AVS euh personnelle ou une AVS pour toute la classe ? Je crois que c'est plutôt personnelle.

E : Ouais. D'accord.

Mme V. : Et alors par exemple euh… pour en revenir aux objectifs, par exemple euh dans cette classe-là il y a aussi euh… non c'est une autre classe mais j'ai euh… un jeune garçon qui est dysphasique,

E : D'accord.

Mme V. : Et donc euh les euh mon objectif c'était d'expliquer exactement ce qu'était la dysphasie. Euh… aux professeurs qui ne, qui n'en v/, qui n'en ont peu vu. Et qui donc peuvent être complètement déroutés par le comportement des enfants. Ce qui fait que, et puis par la non compréhension euh et… voilà. Et… la non-intégration euh… bah des apprentissages. Donc en fait euh moi j'avais… j'ai pris des rendez-vous aussi pour ces jeunes là.

E : Et là c'étaient des rendez-vous euh… individuels ?

Mme V. : Et des rendez-vous aussi individuels euh… voilà. Dans un cadre très précis où pendant une heure on a discuté de cet enfant.

E : D'accord. Avec chacun des professeurs ?

Mme V. : Ah non, non non. Juste euh le, le prof de français.

E : Ouais.

Mme V. : Qui relaye, qui est souvent euh le professeur principal de ces classes-là et qui donc relaye euh… ailleurs. Mais euh… mais bon, c'est aussi euh… c'est compliqué. Et… par exemple elle disait que… quelque part euh, elle a du mal à relayer chez euh… le prof de math, de, de dire eh ben l'enfant euh c'est pas parce qu'il est pas bon en math, c'est parce qu'il comprend pas la consigne.

E : Oui.

Mme V. : Et que… il peut pas. Donc en fait nous on a toute une réflexion actuellement par exemple sur les troubles de la compréhension. Euh… et dans ce… cadre là on se dit « qu'est-ce qui pourrait aider les professeurs ? ». On a aussi une recherche euh… de ce côté-là, et une proposition euh… d'aller vers les équipes euh… des professeurs, pour pouvoir discuter de choses comme ça.

E : D'accord.

Mme V. : Là on est aussi dans un partenariat mais, euh disons plus global. On est, on est déjà allés expliquer… les codes de communication, comment ça pouvait fonctionner et… voilà.

E : Et donc là vous intervenez sur l'équipe des professeurs complète de l'EREA.

Mme V. : Voilà.

E : Pas seulement autour d'un enfant…

Mme V : Oui. Ceux qui, ceux qui ont des enfants, par exemple, qui n'ont pas de communication.

E : Vous les… appelez comment ces interventions, enfin vous les… ?

Mme V. : Euh… pf, bah non, c'est des réunions euh… qu'on a, qu'on a demandées euh… à la direction et… qu'on a pu se… qu'on a pu euh… qu'on a pu avoir quoi.

E : D'accord.

Mme V. : Alors, après euh… il y a aussi euh… effectivement des réunions où euh… il y a pas qu'un prof. Il y a plusieurs profs aussi, ouais.

E : D'accord.

Mme V. : Pour, par exemple pour des… pour des jeunes euh qui ont euh… des trouble de co/, de la communication c'est vrai que euh… il peut y avoir euh.../

E : Vous faites des choses plus…

Mme V. : Oui, plus globales.

E : Et donc là c'est euh… administrativement parlant c'est euh… géré par vos directions, à la fois celle de l'EREA et celle de l'IEM ?

Mme V. : Oui, oui oui et puis, mais de toute façon il y a quand même une euh… une cohésion et le fait que les équipes euh c'est, c'est important qu'elle se, travaillent ensemble hein. On a aussi, enfin moi je, j'en n'ai pas, mais il y a des ateliers par exemple pour les petits il y a des ateliers qui sont co-animés par les... instits, et les orthophonistes.

E : D'accord.

Mme V. : Donc qui, qui vont en classe. Donc ça c'est, il y a vraiment un partenariat là. Pour le coup. Beaucoup plus euh… précis.

E : Oui, sur une action vraiment euh… commune quoi.

Mme V. : Oui, une action commune sur une euh, sur une classe. Mais on va le trouver, ça, chez les… dans le primaire. Voilà. Chez les petits. Où il y a vraiment beaucoup plus de… de cohésion. Après on est, on est, on est complètement pris par euh… bah par le fait que c'est un collège et que… les cours ils se déroulent et que… bah il y a des profs différents et que… bah là on a beaucoup plus de mal à… à établir un partenariat. Alors il y est hein mais… pas pour tous les enfants. Ça c'est sûr.

E : D'accord.

Mme V. : Je dirais pour les enfants les plus en difficulté.

E : Bah oui, ceux que…

Mme V. : Voilà, qui ont le plus de problèmes/

E : qui posent le plus question/

Mme V. : Oui. Voilà.

E : Bon. D'accord. Euh… au niveau de vos connaissances sur la profession d'enseignants euh… qu'est-ce que vous pouvez me dire, enfin, d'où vous avez ces connaissances, qu'est-ce que vous savez… ?

Mme V. : Alors euh… pff pfpfpfpfpfpfpf… Bah j'ai des connaissances euh générales de ce qu'est… un instit', un professeur, euh… pff… Bah c'est difficile comme question.

E : Oui, c'est très vague donc euh…

Mme V. : Euh… Oui, euh… après c'est euh… j'en ai une connaissance parce que c'est, il y a eu des moments où on a fait des réunions communes. Où euh… de, de travail autour de… justement des enfants euh… dans la classe. Mais là je parle plutôt du primaire.

E : D'accord.

Mme V. : Où vraiment euh moi il y a eu des réunions, on a eu, on a eu vraiment des réunions communes. Hein où on, où on discutait un petit peu de euh... comment euh…, comment mettre en route de la communication euh… avec les enfants, etc.

E : Et donc par ce biais-là vous arrivez à/

Mme V. : Bah ça p/ ça permet de repérer euh comment euh… oui, comment travaillent les enseignants. Et particulièrement euh… le secteur euh… inadapté.

E : Oui.

Mme V. : De, enfin de de, euh, alors le primaire ici ce sont des professeurs euh pour euh… justement des enseignants c'est de l'enseignement euh… euh…

E : Adapté.

Mme V. : Adapté. Euh… et il y a, il y en a deux sortes euh les… il y a/ le primaire c'est vraiment ils sont euh…, ils sont formés euh pour l'enseignement euh enfin avec de des euh… oui, adapté euh… complet, après. Nan, il y adapté puis il y en a un autre euh… Ah c'est l'enseignement… Enfin il y en a qui sont beaucoup plus spécialisés dans le handicap donc euh ceux qui sont spécialisés dans le handicap ce sont vraiment les primaires. Et après euh les… ici c'est un enseignement, le collège c'est un enseignement adapté donc ça veut dire que ce sont des professeurs qui viennent de n'importe quel collège et qui peuvent venir ici. Et qui, et la, la chose qu'ils ont à faire c'est de s'ada/ des, de de… de s'adapter enfin qu'ils, d'avoir euh un de, de donner des adaptations euh bon, qu'on donne nous au niveau physique par exemple euh en installant les tables, en faisant comme ça, euh… des choses comme ça. Mais euh… le programme est le même donc c'est pas vraiment euh… c'est pas de l'enseignement euh… oui pour euh… complètement inadapté quoi, c'est euh… c'est vraiment de la, de l'enseignement euh… euh… c'est le même enseignement que dans les collèges.

E : D'accord. D'accord. Et euh… du coup les connaissances que vous avez retirées de vos réunions commune avec euh… les enseignants, est-ce que vous… trouvez que ça vous aide, ensuite, pour prendre contact avec d'autres professeurs ou… dans vos discussions euh… ?

Mme V. : Euh, oui. Parce que… je vois euh effectivement le travail que j'ai pu faire avec des… personnes. Il y a, il y a eu des moments où par exemple euh j'ai… là j'ai l'exemple euh de, de, de… d'un professeur avec qui je faisais on faisait euh en commun un apprentissage de lecture chez une jeune fille mais euh, très particulier. Et euh… avec la méthode d'imprégnation syllabique et… et donc euh… euh… ça, ça m'a servi pour aller un peu en reparler à d'autres personnes, à d'autres professeurs qui venaient juste d'arriver.

E : Ouais.

Mme V. : Donc ça ça permet effectivement de euh de pouvoir dire qu'il y a un partenariat possible.

E : D'accord.

Mme V. : Voilà. Après il y a des professeurs qui sont assez fermés, qui ont pas envie de, de communiquer euh… Et c'est une grosse grosse boite euh donc euh…il y a des, il y a des gens qu'ont… qui comprennent pas hein qui pft.

E : Et… ça vous est arrivé de… demander à... à voir des professeurs comme ça qui…

Mme V. : Qui refusaient ?

E : Oui.

Mme V. : Non, ils refusent pas mais euh… mais par contre on sent bien qu'ils ne comprennent pas ce qu'on peut leur dire.

E : D'accord. Mais vous arrivez à les rencontrer quand même.

Mme V. : Mais on arrive à les rencontrer si on en a besoin, oui. Mais c'est vrai que collège et lycée, alors collège plus, on en rencontre plus, mais lycée euh… beaucoup moins. C'est un, il y a un lycée professionnel,

E : Oui,

Mme V. : Et donc là on, on les voit peu.

E : Vous avez jamais rencontré de professeurs de lycée ?

Mme V. : Lycée euh… pratiquement pas.

E : D'accord.

Mme V. : Par contre, les infos sont diffusées par le biais de la réunion de projet et de la réunion de synthèse.

E : Ah oui. Donc il y a quand même un contact/

Mme V. : Ah oui il y a un contact, mais c'est un contact que… voilà, par euh hiérarchie.

E : Ouais. Oui. D'accord. Euh… et donc les connaissances que vous avez… enfin, par exemple, pour M*** est-ce que vous savez à peu près euh ce que fait son enseignante de français, on va partir sur l'enseignante de français, avec elle ?

Mme V. : Alors là pas du tout.

E : Pas du tout.

Mme V. : Enfin si, je sais qu'elle applique le programme de cinquième. Maintenant je sais, maintenant où euh… où est-ce qu'elle en est euh… ? Je sais pas. Je sais que elle euh… enfin elle applique le quatr/ le programme de cinquième mais c'est une euh, c'est une pro/ c'est un prof qui est là depuis très très longtemps et il y a plein de choses qu'elle a abandonnées quoi. Parce que elle sait que ces enfants-là euh ne pourront pas euh y arriver euh… Donc euh moi ce que je sais c'est que elle est, elle est surtout euh dans… donner du goût à l'expression écrite euh… bon. Mais euh… pff, la dernière fois elle me disait qu'elle avait abandonné euh… de leur, de leur apprendre la nature des mots euh des choses comme ça c'est très, c'est très enfin elle le fait hein mais euh… il y a des choses qu'elle abandonne. Parce que c'est trop compliqué.

E : Oui. D'accord.

Mme V. : Donc euh après euh… enfin elle vous en parlera mieux mais c'est vrai que moi je, je, j'ai… je sais pas trop, exa/, je sais pa/, je sais pas exactement ce qu'elle fait avec M***, je sais que c'est le programme de cinquième mais euh… bon je sais que elle travaille autour de l'écrit, de la lecture euh des choses comme ça. Mais euh… voilà. Après je sais pas. J'ai pas la notion exacte.

E : D'accord.

Mme V. : Ouais.

E : Mais donc vous savez quand même à peu près vers quoi elle oriente son travail puisque…

Mme V. : Ah bah oui, oui oui.

E :…elle favorise le goût de l'expression…

Mme V. : Oui, tout à fait.

E :… et euh ça, le fait de savoir ça, est-ce que ça vous aide dans votre prise en charge euh… ?

Mme V. : Eh beh dans le cas de M***, non. Puisque M*** euh… elle est en refus de tout là. Donc euh… elle veut tout maîtriser, donc elle va partir sur des jeux de vocabulaire, mais elle en a deux et euh… elle tourne, et dès que on amorce quelque chose elle euh, elle explose.

E : D'accord.

Mme V. : Donc c'est, pour moi c'est extrêmement compliqué, je pense que je peux pas l'aider moi M*** hein donc euh… En même temps elle est très attachée hein à cette prise en charge, parce que moi j'ai commencé à poser… des jalons, en disant que ç'allait s'arrêter à la fin de l'année et… euh… c'est en train de tracer parce que là elle euh elle est revenue en, en me disant euh « moi je veux pas à la fin de l'année, j'ai pas envie » euh… Alors que je lui en avais parlé il y a quinze jours. Donc on voit bien que quand même il y a des choses qui tracent. Donc ça c'est intéressant quand même. Mais je pense que je, je peux pas lui apporter sur le plan orthophonique.

E : D'accord.

Mme V. : Donc euh… je pense que je vais m'arrê/ enfin là je m'achemine vers un arrêt de prise en charge.

E : Et du coup pour d'autres enfants euh… quand vous arrivez à savoir à peu près ce qui est fait en classe

Mme V. : Oui

E : est-ce que vous arrivez… est-ce que ça vous aide dans votre prise en charge ? Est-ce que vous l'incluez ou pas ?

Mme V. : Alors pour certains oui. Parce que par exemple euh… Moi j'ai eu deux rendez-vous pour des enfants euh… un qui était dysphasique et puis euh, euh, une autre petite fille euh qui est…enfin j'ai une petite fille qui est IMC, et qui a des difficultés quand même dans la compréhension, surtout dans le lexique, où on…on a pu se dire euh bon bah euh tiens là tu/ on va… essayer de renforcer ça euh… et on, on, bon, et où moi je me suis, je lui ai dit bon bah moi je vais travailler ça et ça et ça pour essayer de renforcer le côté écrit… etc.. Euh… là, là on… on peut avoir des liens. Quand on fait une réunion de travail comme ça à deux, effectivement euh on, on établit un lien euh… et des objectifs, en fait. Oui. Oui.

E : D'accord. D'accord. Et euh… à votre avis qu'est-ce que ça apporte aux enfants euh ?

Mme V. : Ah bah euh… c'est, c'est, c'est la cohésion, c'est le lien, c'est extrêmement important. On t/ on voit ici que justement on n'a pas assez de lien. Et que… dès que il y a pas de lien euh eh ben il y a des actions qui se font qui sont complètement euh… aberrantes quoi. Donc en fait euh… et que les enfants sont morcelés. Et euh… nous euh vraiment notre préoccupation c'est justement que les enfants soient pas morcelés euh… dans tous les sens. Donc euh… alors autant ici euh on a un impact on peut euh… justement euh… euh… par exemple l'enfant, quand on fait des bilans et qu'on s'aperçoit que bon il aurait, il, ça serait bien qu'il soit en psychomotricité, mais qu'il a besoin d'orthophonie aussi, il a besoin d'un tas de choses, de de kiné de… mais bon, c'est tellement, il y a tellement de choses que on se dit bah euh « tiens, on favorise d'abord la psychomotricité avant de passer à l'orthophonie ». Parce que c'est du trop. Et après l'enfant il est complètement morcelé. Donc nous euh on peut avoir une cohésion d'équipe mais à l'é, à l'EREA. Euh, à l'IEM ! Chose qu'on peut pas faire à l'EREA parce que c'est un établissement différent. Et donc on n'a pas ce… on n'a pas cette cohésion-là euh aussi forte que à l'intérieur de notre établissement. Entre professionnels.

E : Et… vous trouvez ça préjudiciable ?

Mme V. : Euh… bah, c'est, c'est dommage oui. Pour certains enfants c'est dommage oui.

E : Parce que du coup euh… vous avez l'impression d'être pas en phase entre ce que vous faites ici et ce que/

Mme V. : Euh voilà, sou/ souvent on a l'impression, enfin moi ma, il y a des fois j'ai dit, j'ai vraiment l'impression que les enfants euh… font des choses euh qui sont euh… au-dessus de leurs moyens quoi.

E : Au collège ?

Mme V. : Ah oui.

E : D'accord.

Mme V. : Que ce soit en… en SEGPA ou en… en collège normal ou euh… Alors ils ont des Aides à la Vie Scolaire, mais on voit bien que ce sont les aides à la vie scolaire qui font à leur place hein, et que… ils sont vraiment euh oui au-delà.

E : D'accord.

Mme V. : Et donc ils, ils sont maintenus un petit peu euh… dans une illusion. Parce que bon les professeurs ils di/ ils disent bien qu'on peut pas… toujours leur donner des mauvaises notes hein. Donc en fait euh ils ont beaucoup d'encouragements mais, l'enfant il a tendance à se dire « bah je peux aller plus loin » quoi. Et souvent nous on voit que il est limité que… ce qu'il faudrait travailler c'est la limite. Et pas de… et pas le maintenir dans l'illusion qu'il va pouvoir aller plus loin. Donc c'est là où c'est… compliqué. Après il y a plus, beaucoup plus de travail euh… en primaire. En primaire par exemple euh les instits viennent à la réunion de projet. Ils sont inclus dans la réunion de projet. Donc ça c'est très intéressant parce que ça permet justement une cohésion beaucoup plus importante. Mais on ne peut le faire qu'au primaire parce que il y a UN prof. Au collège euh on a plein de profs, on peut pas le faire.

E : Pour des raisons techniques de… ?

Mme V. : Bah de, déjà de, de… bah de temps. On va pas pouvoir réunir euh… cinq profs euh en même temps. Ils sont ailleurs hein les profs hein. Ils, ils ont un autre cours à la place. Bah, à chaque séquence ils ont des cours euh… ils s'occupent de plu/ de plusieurs classes. Donc en fait le prof de français eh ben il tourne entre euh… entre la sixième et la tr/, et la… troisième.

E : Oui. Bah oui.

Mme V. : Donc euh… voilà. Alors ils ont leurs propres réunions, ce qui fait que euh… des réunions en plus euh… c'est trop compliqué. C'est pas… c'est pas faisable quoi. C'est pas… on peut pas faire ça avec un collège ou un lycée. Autant on peut faire ça avec un… un primaire parce que en primaire il y a UN instit'. Et donc là euh entre les deux… structures il y a qu/ il y a… euh l'idée que on travaille ensemble. Et que donc, euh… ils participent effectivement à la réunion de projet.

E : D'accord.

Mme V. : Et donc c'est v/ il y a trois classes euh… où c'est le cas.

E : D'accord.

Mme V. : Voilà. Dans la réunion des… bah des jeunes enfants. Des plus petits. Et on est en train justement, mais ça se fait pas pour le moment, mais l'idée c'est aussi de le faire sur le groupe d'accueil. Le groupe

d’accueil, c’est là où est M***, justement. Donc l’idée ça serait effectivement euh… mais là ça va être très compliqué à mettre en route, on en discutait, là, on se disait que ce serait intéressant que ce groupe d’accueil, il y ait vraiment euh des… cohésions beaucoup plus… fortes entre les, les profs euh et… nous. Euh… Mais là on tombe sur du co/ sur du collège. Parce que tous ces jeunes ont plus de 12 ans et euh…ils sont au collège. Alors, dans des classes différentes en plus. Donc vous avez euh… des classes euh… vous a/, vous avez le collège normal, puis après vous avez tout ce qui est SEGPA et toutes les classes adaptées, après, derrière les CLIS euh… oui enfin c’est SEGPA. Ils appellent ça des SEGPA maintenant. Mais enfin bon quelquefois ce sont des classes même qui sont en-dessous des SEGPA. Parce que les enfants sont très très en difficulté.

E : D’accord.

Mme V. : Voilà.

E : Et… est-ce que ça vous arrive d’avoir des contacts avec les profs plutôt par mail ou par téléphone ou par courrier enfin…

Mme V. : Non, pas du tout.

E : Non. C’est toujours du… direct, quoi.

Mme V. : Oui, toujours. On est juste à côté et euh… Bah par mail euh ça serait euh… aussi difficile. Puis le téléphone euh… non, parce qu’on va pas téléphoner en dehors euh… du temps… Ce qu’on fait c’est que si/ en dehors du temps on fait des réunions. On fait des réunions sur nos temps de… euh sur n/ sur nos pauses. Parce que justement on n’a pas ce temps. Euh le, la structure est trop grande. Euh… moi je dis j’ai/, vraiment les réunions, j’ai pas de temps euh dans mon emploi du temps j’ai des, j’ai des… prises en charge euh… individuelles, après j’ai des ateliers, donc ça tourne hein.

E : Ah bah oui oui, mais j’en suis bien consciente !

Mme V. : Voilà. En plus après on a des réunions/ des, des, des temps d’adaptation des choses comme ça mais… on a tous les tableaux de communication à faire, on a… c’est, c’est vraiment, c’est un travail énorme ici. Enorme, énorme. Alors petit à petit c’est vrai qu’on réfléchit euh… dans le cadre d’une réunion euh… qui est paramédicale, effectivement, à comment euh pouvoir euh faire passer aux enseignants euh… des choses quoi. Ça c’est/ on est… on est vraiment dans ce travail là quoi de… de recherche.

E : D’accord.

Mme V. : Ouais.

E : Et euh…/

Mme V. : Parce qu’on, on se rend bien compte que le partenariat il, il, il y est pas. Enfin il y est euh dans le primaire, donc là ça fonctionne bien, mais dès qu’on arrive au collège tout de suite c’est très compliqué. Donc ça va être du… du couloir ou… ou une réunion comme ça euh… Alors ça marche hein ! Puisque on y arrive hein. Mais euh… c’est, ça demande beaucoup d’engagement d’un côté et de l’autre hein. Puisqu’elles sont pas reconnues institutionnellement puisque c’est sur les temps de pause. Et bon nous on le fait euh bénévolement des deux côtés hein.

E : D’accord.

Mme V. : Oui.

E : Et ça c’est des choses que vous avez remontées déjà… ?

Mme V. : Ah oui, non mais ils le savent hein ! les, les cadres hein. Ils le savent mais le problème c’est que y’a, y’a pas de temps.

E : Bah oui oui, ils sont coincés aussi.

Mme V. : Ils sont complètement coincés par le temps. Alors après, euh là on est en train de refaire notre projet d’établissement, euh… l’idée du projet d’établissement c’est d’être, euh, mais, je pense pas euh… que, je sais pas si on pourra le faire avec l’école, mais par contre on se rend compte qu’il faut être euh, que nous les paramédicaux il faut être beaucoup plus sur les équipes. Donc dans les groupes.

E : D’accord.

Mme V. : Plus que dans les prises en charge quoi, il faut vraiment qu’on ait aussi/

E : Il faudrait que… développer du temps…

Mme V. : Développer du temps pour vraiment euh, euh montrer euh… montrer euh…oui, comment il faut… faire, parce que là aussi euh… on est avec euh, il y a énormément d’aides-soignantes euh, d’éducateurs, de… et donc on passe à côté de choses quoi hein. Parce que trop. On, on, on est trop lourd comme euh, comme établissement. Je pense que ce que vous pouvez noter, vraiment, c’est la lourdeur de l’établissement de chaque côté. Qui vraiment empêche les ge/, les échanges. Parce qu’on n’est pas contre les échanges. On est vraiment, on est p/, on aurait envie. Mais… le problème c’est que… c’est très lourd, et on n’a pas le temps matériel. Parce qu’on galope après le temps. Toujours.

E : Oui, oui. Je vois bien.

Mme V. : Oui.

E : Euh… vous avez parlé de groupe d'accueil c'est… c'est quoi ce groupe, enfin… ?

Mme V. : Alors le groupe d'accueil ce sont des jeunes euh qui ont de, euh… on appelle ça/, on l'appelle accueil euh parce que ce sont des jeunes qui peuvent pas être tout le temps en classe, donc euh… on aménage des choses pour eux. Euh… et euh… par exemple ils mangent euh… autant tous les autres groupes, sauf le…, sauf les jeunes enfants, mais tous les autres groupes mangent dans le réfectoire, l'accueil ils mangent sur leur groupe. En fait c'est un groupe qui a vraiment besoin euh d'un accueil euh, d'un accueil euh vraiment de … euh, même s'il n'y a pas d'activité euh… il y a des éducateurs et des aides-soignantes pour eux. Alors c'est vraiment on les accueille quoi. Parce qu'ils ont des troubles trop p/, trop importants.

E : D'accord.

Mme V. : Donc euh… on est là pour euh… oui, ils sont là pour, vraiment, les accueillir euh… donc c'est pour ça qu'on l'a appelé accueil. Euh… Euh… on, c'était avant un groupe euh, ç'a été créé il y a très longtemps parce qu'on recevait des traumas c/, des traumas crâniens. Donc on avait créé ce groupe là. Et puis après ça s'est transformé, et on a bah M*** c'est, c'est, c'est un AVC anténatal donc euh… donc tout petit, et puis je, je pense qu'elle a euh… un problème de protéines aussi euh je sais pas exactement mais enfin il y a quelque chose comme ça. Et euh… euh… bon bah d'autres qui… ce sont tous des enfants euh là, dans ce groupe-là qui ont de grosses grosses difficultés cognitives. Gros troubles cognitifs.

E : D'accord.

Mme V. : Ou de comportement. Euh… psychologiques.

E : D'accord. Et au niveau moteur, M*** elle a…

Mme V. : M*** elle a une hémiparésie euh… voilà là, bah surtout son, sa main. Voilà elle a une main qui est comme ça donc euh… bon elle arrive à s'en débrouiller un peu hein. Mais euh… donc elle a ça, plus les troubles neurocognitifs qui sont l'attention, la concentration, la mémoire… et puis ce syndrome frontal là qui, en fait, cette désinhibition qu'elle a. Et qui fait qu'elle est tout le temps euh en mouvement, tout le temps en train d'injurier les gens euh…

E : Oui.

Mme V. : On peut rien, on peut, on peut pas… on a beaucoup de mal à l'arrêter quoi.

E : Elle a quel âge ?

Mme V. : Alors elle a 14 ans. Je crois. (… Elle vérifie dans le dossier…) Elle a 13 ans et 2 mois.

E : D'accord.

Mme V. : Avec de grosses difficultés de compréhension euh… de textes.

E : De textes écrits ?

Mme V. : Oui. De textes écrits. Et la lecture elle est pareille, enfin elle est très… Elle est pile, elle est capable d'écrire euh… mais très vite elle dérive quoi, elle…

E : Hm hm. Bah c'est très, enfin c'est… elle se laisse emporter par les idées qui lui arrivent et…

Mme V. : Voilà. Oui.

E : Et donc une relation i/ partenariale idéale pour vous, ce serait quoi et qu'est-ce qu'elle permettrait ?

Mme V. : Alors euh… pfpfpfpfpfpf… ça va dépendre des enfants. Parce que il y a des fois euh où je euh… je pense que c'est important que l'orthophoniste soit complètement à part, par rapport à la scolarité. Avec euh pas trop de lien. Et d'autres fois où euh vraiment il est important d'avoir un partenariat. Mais le partenariat c'est pouvoir échanger autour de l'enfant et, et se créer des objectifs communs.

E : Des objectifs communs.

Mme V. : Oui.

E : D'accord.

Mme V. : Mais, pour moi c'est pas tout le temps. C'est, je pense qu'il y a des moments où il faut euh privilégier, enfin il faut…Il faut garder la, la, la prise en charge euh… vraiment euh… ça lui/ c'est l'espace de l'enfant. Et que la scolarité n'a rien à voir avec euh ce qui se passe euh… pour lui.

E : D'accord. Donc pas pour tous les enfants, et même pour un enfant euh… même pour un enfant avec qui vous établiriez une relation, pas tout le temps. C'est ça ? Ou c'est… ?

Mme V. : Oh bah pas tout le temps, non, parce que dans, mais d'ail/ de toute façon euh… non pas tout le temps, pas tout le temps. Parce que… parce que je crois que les, les… les espaces ne sont pas les mêmes. Et … euh… non, ce qui est important c'est de savoir un peu ce qui se fait dans chaque espace, euh… et voilà. Après euh… on n'a pas… on n'a pas à vraiment tout euh… décortiquer.

E : Hm.

Mme V. : Je pense pas.

E : Oui.

Mme V. : Je pense que c'est important que l'enfant euh, enfin en, en orthophonie euh… euh l'enfant il est là comme sujet euh… euh… et ce qu'il se passe pour lui euh… c'est euh… c'est vraiment euh… un échange particulier, qui n'a… rien à voir avec la scolarité, enfin rien à voir euh… si, c'est pour l'aider dans les apprentissages, mais ça n'a pas/, ça n'a rien à voir avec la scolarité.

E : Hm. Hm, hm.

Mme V. : Enfin, de mon point de vue, hein.

E : Oui oui, non mais je suis d'accord avec ça, enfin c'est/

Mme V. : Voilà. Je crois que on n'a pas euh… tout le temps euh…à échanger. Je crois que ça, ça dessert les, dans certains cas ça peut desservir les enfants.

E : D'accord.

Mme V. : Voilà.

E : Et du coup euh la… relation partenariale que vous avez quand même établie autour de M***, enfin il y a quand même quelque chose, vous trouvez que c'est suffisant ou pas ou… ?

Mme V. : Alors euh… Mais M*** c'est un tel cas particulier, puisque je n'arrive pas à mettre en place la prise en charge, que… finalement euh… pff… euh bon, moi je/ j'amènerais pas tellement/ bon, moi ce qui m'intéresse c'est, de ce que j'ai vu, c'est que elle puisse continuer à faire ses apprentissages, puisqu'apparemment elle y va tout doucement mais elle continue à faire des apprentissages. Euh… maintenant moi je me sens pas dans cette prise en charge euh utile quoi. Donc c'est pour ça que… bon, on peut pas tellement échanger euh sur euh, sur euh ce, les objectifs hein. Parce que moi, bon elle le sait hein que vraiment pour M*** euh… enfin moi la dernière fois je lui ai dit que c'est très compliqué pour M*** de mettre en place un apprentissage. Donc euh… Mais c'est vrai qu'on s'est très très peu vues hein pour M***. On l'a fait la dernière fois et… euh avant je n'avais pas eu de contact avec le professeur.

E : Ça fait combien de temps que vous la suivez cette jeune ?

Mme V. : M*** c'est la deuxième année.

E : D'accord. Donc l'an dernier elle était en 6ème.

Mme V. : L'année dernière elle était en 6ème, elle avait le même professeur, pratiquement les mêmes professeurs. Et là elle est en 5ème.

E : D'accord. Et donc à votre avis qu'est-ce qui serait différent euh… si vous travailliez en libéral, par exemple ?

Mme V. : Euh…

E : Pour établir des relations avec les professeurs ? Du coup ça serait plus du… de collège ordinaire. Pour des enfants en inclusion mais dans des collèges ordinaires.

Mme V. : Bah dans les collèges ordinaires euh… ça peut être intéress/, je pense ça peut être intéressant euh… de…oui, d'avoir une rencontre à un moment donné mais pas, pas… régulières, hein, euh… peut-être euh… une fois par an. Et pour euh… pour mettre en garde un petit peu pour euh quand c'est compliqué pour les enfants et que les enfants peuvent pas dire que c'est compliqué pour eux. Donc euh l'i/ l'idée c'est de, c'est… en fait, pour moi, c'est le bien-être de l'enfant, c'est de pouvoir euh… c'est, c'est que… euh… il soit pas en souffrance euh sur euh, sur le collège quoi. En fait sur le collège normal.

E : D'accord. Et pour éviter ça du coup qu'est-ce que vous… ?

Mme V. : Bah de, de… rencontrer euh effectivement l'enseignant et puis de pouvoir euh… de pouvoir euh donner quelques éléments qui font que, qui font que la, l'enseignant va … va un peu comprendre euh… ce qui se passe pour l'enfant. Et dans l'autre sens euh… bah de savoir un petit peu ce qu'il fait euh pour pouvoir euh… bah, expliquer les comportements, ou alors euh… m'en servir moi euh dans ma prise en charge.

E : D'accord. Et en SESSAD ?

Mme V. : Eh ben en SESSAD euh on rejoindrait euh un petit peu ici hein euh… le travail en SESSAD euh… Alors moi je sais que ils, ils rencontrent beaucoup les enseignants hein en SESSAD. Euh… pff… Bah moi je vois bien que… pour certains enfants c'est pas… ça peut leur desserv/ ça peut les desservir quoi. Je pense qu'il faut des rencontres euh régulières, alors peut-être euh… euh un peu plus d'une fois par euh an, mais pas d'/mais pas euh... pas plus quoi.

E : Oui.

Mme V. : Euh… pff… Je, je pense que entre le SESSAD et le… et puis ici c'est peut-être euh plus comparable que le libéral, quand même. Ou peut-être que dans le libéral même, peut-être qu'il faut aller plus euh…

rencontrer les… enfin j'en sais p/ oh non, enfin je sais pas. Mais dans tous les cas je crois qu'il faut aller expliquer euh… expliquer aux profs. Ce qu'il se passe pour cet enfant là.

E : Oui D'accord.

Mme V. : Moi c'est ça, c'est euh… Ouais, pouvoir aller, aller euh… expliquer euh, un petit peu ce qui… ce qui fait que l'enfant il a du mal quoi. Finalement c'est pas de sa faute, c'est sa… sa difficulté, et comment on peut peut-être passer euh… au-dessus. Voilà.

E : D'accord. Donc plus aider les professeurs dans leur pratique.

Mme V. : Oui et puis euh quand même euh… Je trouve ça intéressant ce qu'ils nous en disent aussi, des enfants. Ça nous permet de, de repérer euh si justement euh la différence entre euh bah ce qu'il va faire euh… en séance et puis euh euh… et puis dans un lieu qui est plus social, où il y a… beaucoup plus de jeunes, où les… voilà, et puis le… et les adultes quoi. Donc ça c'est intéressant aussi pour nous.

E : D'accord.

Mme V. : Ça peut nous renseigner.

E : Sur quoi ?

Mme V. : Bah sur euh… moi je dirais plutôt sur euh bah comment, comment il se débrouille, et comment par rapport à sa difficulté euh dans le cadre de la classe il se débrouille.

E D'accord.

Mme V. : Voilà.

E : Euh… vous… c'est, c'est plutôt vous qui sollicitez les contacts avec les enseignants ou…? Ou c'est plutôt l'inverse, ou c'est… ?

Mme V. : Alors, c'est/ ça dépend euh ça dépend. Là par exemple j'ai reçu un papier euh… de… (… ?) il y a eu une réunion, bah voilà l'exemple c'est comme ça, c'est euh… [elle me montre un papier] ça c'est, c'est mon cadre supérieur, donc « suivi de synthèse » sur un gamin que j'ai suivi [elle lit le papier]: « J'ai donné les éléments du BSA 2011, expliqué l'anamnèse en pla/ » euh… oui, « en place de l'orthophonie plus le travail lié à l'enseignante à la rentrée. Il faudrait que tu voies euh… donc la prof, c'est sa demande maintenant » parce que à l'époque elle venait d'arriver donc elle voulait absolument pas travailler avec nous, donc euh… voilà. Et c'est… et là, tout-à-l' heure je suis allée la voir en disant « bah ça serait bien qu'on se rencontre ».

E : D'accord. Et elle l'a reçu euh…

Mme V. : Ah oui parce que c'est sa demande maintenant. Et alors que en début d'année c'était pas sa demande. Mais là c'est sa demande. Voilà. Donc euh… Ah oui après moi je peux pas forcer les gens euh… qui veulent pas.

E : Et quand vous dites qu'en début d'année c'était pas sa demande c'est que/

Mme V. : C'est deux pers/ c'est deux professeurs qui sont arrivés d'ailleurs. Et qui… euh… et qui ont voulu faire tout seuls. Donc euh… sans lien. Et qui… et… ils s'aperçoivent maintenant que… il y a besoin de lien, voilà, et que c'est difficile, que ce sont des enfants en difficulté et euh… qu'il y a eu des choses de faites, déjà, pour ces enfants-là et que… Alors là c'est, en plus c'est un enfant que je ne vois plus.

E : D'accord.

Mme V. : Mais bon, je vais y aller quand même, parce que je vais faire le lien.

E : D'accord.

Mme V. : Et alors parfois c'est moi qui demande.

E : Oui ?

Mme V. : Voilà là je, j'ai eu deux demandes sur ce professeur là justement, sur Mme D***. Euh… j'ai eu deux enfants pour lesquels j'ai demandé à ce qu'on se rencontre. Mais j'ai eu des professeurs qui m'ont dit « oh il faut qu'on se rencontre euh pour euh… » voilà. Parce qu'ils ne comp/ parce qu'ils disent euh voilà « moi je, je, je… le comprend pas, je sais pas ce qu'il se passe, et j'ai besoin euh… de, d'avoir un peu des idées ». Donc en fait c'est euh… ça peut dépendre. Ça peut être un, c'est dans les deux sens.

E : C'est assez équilibré.

Mme V. : C'est assez équilibré, mais par contre euh c'est vrai qu'en, par rapport au, au… au, au nombre d'enfants, au nombre d'enseignants et de professionnels, ça se fait pas euh… beaucoup, finalement.

E : D'accord.

Mme V. : Ça se fait surtout si c'est des enfants qui se trouvent en difficulté, où moi je me pose des questions par rapport à la scolarité, etc. Mais après les autres euh… ça roule hein ! C'est vrai qu'il y a/, il y a moins, ça, ça passe par la… voie hiérarchique après. Par le système euh… réunion de projet, réunion de synthèse euh… retours etc..

E : D’accord. Quelque part c’est logique, enfin…

Mme V. : Oui oui. Et d’ailleurs c’est par rapport à une synthèse comme ça qu’il y a eu le retour vers euh « j’aimerais rencontrer l’orthophoniste ».

E : Oui, donc c’est quand même un espace de parole euh…

Mme V. : Ah oui, c’est un espace euh qui sert. Tout à fait. Oui, parce qu’on peut faire euh les, on peut faire euh la comparaison entre ce qui se passe euh à l’IEM et ce qui se passe à l’école et comment euh… et comment on peut travailler ensemble pour améliorer.

E : Hm. D’accord. Et vous avez évoqué l’AVS euh… enfin, l’assistant de vie scolaire/

Mme V. : Oui.

E : quelle place vous lui donnez, si vous lui en donnez une euh dans la relation euh… enfin/

Mme V. : Alors moi j’ai pas de jeune avec euh des AV/ si j’en ai des jeunes avec des AVS euh… eh ben euh… pour le moment euh… pas beaucoup.

E : Pas beaucoup de place ?

Mme V. : Non. Pas beaucoup de place.

E D’accord.

Mme V. : Mais parce que/ bah par manque de temps hein.

E : Ah oui, vous souhaiteriez les impliquer euh… ?

Mme V. : Alors euh… pff… bah, les intégrer, non, parce que les AVS elles sont vraiment euh dans la scolarité hein, elles sont pas du tout euh… chez nous, hein, faut pas… Donc euh… Mais par exemple je vois pour un enfant euh… qui est très très en difficulté, qui est en train de perdre la motricité tout ça, euh l’AVS elle fait, ça, ça arrive que l’AVS soit en lien hein.

E : Avec vous ?

Mme V. : Avec nous, et avec les éducateurs, avec euh… tout va dé/… Par exemple euh le… là on a un exemple euh de… d’un jeune qui va aller euh… manger à l’extérieur, sauf que il est en train de perdre tout et que là il est en m/, il mange en… en mixé. Donc c’est l’AVS qui va aller euh… et puis il fait des fausse-route, donc il faut faire très attention. Il y a une façon particulière de le faire manger. Donc là, il y a l’AVS qui est venue par exemple aujourd’hui, voir comment se déroulait un repas, pour pouvoir euh donner à manger euh un mixé qu’on va lui fournir, euh pour qu’il puisse euh profiter de sa journée entière chez les girondins. Voilà ils vont euh toute la… Alors là, il y a des liens avec les profs. Les profs nous demandent certaines choses, aussi. Certaines adaptations. Par rapport à… à… à la classe. Alors, il y a les adaptations aussi, oui. C’est-à-dire les tableaux de communication, donc ça ça marche bien. Il y a les adaptations que font les… les ergos, alors c’est plutôt les ergos qui font ça. Ils sont très très en lien justement avec le scolaire. Pour euh… pour pouvoir adapter le matériel. L’informatique, le… les, les tables qui montent, qui descendent euh voilà c’est… Donc là, c’est pas nous qui nous en occupons. Ce sont les ergos. Donc en fait là les ergos sont beaucoup plus euh… en classe que nous.

E : Et les tableaux de communication par exemple euh… donc vous les mettez en place avec les enfants dans le service ?

Mme V. : Oui.

E : Et après euh… quand v/ quand vous êtes en lien c’est pour euh…

Mme V. : Ah beh euh… là par exemple pour un jeune euh je suis, on va faire une réunion pour euh établir euh… euh… un tableau de pictos pour la classe. C’est-à-dire qu’est-ce que pourrait demander l’enfant en classe ? Euh… qu’est-ce qu’il aimerait faire, euh qu’est-ce/ alors ça c’est, c’est, bon, c’est un enfant très en difficulté donc, les activités euh ils essayent de… lui faire choisir. Donc euh ça ça va nous aider. Ils ont pas, ils les ont pas ces pictos donc en fait euh… euh… le travail c’est euh… euh… vraiment, on établit la fiche euh de l’école.

E : D’accord. A mettre euh dans le classeur

Mme V. : Oui il a, il a son classeur donc il a la fiche des émotions, déjà, il a la fiche euh, il a… son emploi du temps, que j’ai fait, il a la fiche euh… euh… donc euh moi je suis allée chercher les photos, déjà on s’y est mis hein donc euh il y a, il y a quand même tout un partenariat de ce côté-là hein, c’est-à-dire que moi j’ai, j’ai, j’ai… j’ai aussi les photos de, des professeurs, de, pour pouvoir euh… mettre en route euh les, les codes de communication hein. Pour que les enfants puissent euh, puissent… parler, hein. Euh… donc après euh… après c’est… ce qu’on peut faire sur le groupe euh… euh… ce qu’on peut faire su/ en classe, voilà donc euh… Là moi j’y vais. Pour ces enfants en, en difficulté de communication je… j’y vais, là-bas.

E : Oui donc euh, il y a aussi euh quand même l’aspect création de matériel, enfin technique euh…

Mme V. : Oui, tout à fait. Et après il y a vraiment le partenariat complet, mais moi bon là j’ai pas d’atelier avec les instits mais les autres orthophonistes ont vraiment des ateliers avec les profs hein. Enfin, ce sont des instits hein, c’est le primaire.

E : Et du coup c'est des ateliers euh… quoi ?

Mme V. : Alors il y a l'atelier marotte, euh… marotte c'est-à-dire avec les marionnettes, tout ça, alors ça se passe en classe.

E : D'accord.

Mme V. : Il y a l'atelier… il y a un atelier euh… alors, l'année dernière il y avait un atelier cahier de vie. Cette année c'est atelier cahier de vie avec, c'est avec une éducatrice, c'est pas avec euh… l'instit'. Il y en a un autre hein avec l'instit' euh chez les primaire hein. Euh… moi je, je, j'en n'ai pas d'enfants euh… du primaire qui soient dans ces ateliers donc euh… Mais il y a un atelier d'expression aussi . Il y avait donc, oui l'atelier l'année derrière euh ma, ma collègue faisait l'atelier d'expression en signes. Parce qu'il y avait un petit enfant sourd. Où euh on signait aussi euh… et puis ça les aidait beaucoup. Tout ce qui est images et signes aide beaucoup. On fait la co/ beaucoup de communication augmentative. On a beaucoup de travail au/ autour des enseignants sur la communication augmentative. Et on s'est rendus compte que finalement c'est en y allant et en faisant un atelier avec euh elles que fina/ ou eux, que finalement ils apprenaient plus et… que là il y avait un partage vraiment.

E : D'accord.

Mme V. : Donc ça ça existe. C'est vrai que là moi là j'en n'ai pas fait mais ça existe hein. Il y a plusieurs niveaux en fait hein de, de…

E : Oui, c'est ce que je vois. De… partenariat.

Mme V. : Voilà. Oui, oui.

E : Et euh… (…) juste donc du coup on a abordé euh… la place des AVS.

Mme V. : Oui.

E : Euh est-ce que vous voyez d'autres personnes qui ne soient pas orthophoniste ou enseignant, mais qui pourraient bénéficier ou prendre part à cette relation partenariale ?

Mme V : Ah bah nous ici, dans le cadre de l'établissement, ce sont les éducateurs et les aides-soignantes hein.

E : D'accord.

Mme V. : Eh… ça quand on fait un travail, on a tout un travail par exemple de déglutition avec les enfants, euh on est vraiment en partenariat complet avec euh les aides-soignants et les éducateurs hein.

E D'accord.

Mme V. : Et dans les activités euh… on est en partenariat avec les éducateurs. Moi, par exemple, je fais un atelier art dramatique avec un éducateur.

E : Hm hm. Et est-ce que euh… ces liens que vous avez avec les aides-soignants et les éducateurs ils se répercutent euh… dans l'enseignement ou pas ?

Me V. : Euh, peu.

E : Peu hein.

Mme V. : Peu pare que ça fait partie du travail thérapeutique qu'on fait ici.

E : Oui. D'accord. Et je pense aux parents par exemple euh… est-ce que vous leur euh… est-ce que vous pensez que eux ils tirent quelque chose de cette relation que vous établissez avec les enseignants ?

Mme V. : Bah pff…

E : Ou est-ce qu'ils y interviennent, enfin je sais pas…

Mme V. : Ils n'y interviennent, alors ils y interviennent si, quand on fait un BSA là justement. C'est-à-dire euh, euh… c'est un bilan de… Non c'est un… comment ça s'appelle déjà ? Non pas un BSA, un… ah, c'est un… je sais plus le nom, c'est un contrat euh, contrat euh… individuel… c'est-à-dire que c'est un contrat entre l'école, l'IEM et les parents.

E : D'accord.

Mme V. : Et donc là, euh c'est vrai qu'on, on est ensemble. Oui, j'en n'avais pas parlé de ça. Ah comment ça s'appelle, c'est le… j'ai plus le nom en tête. Euh… en fait c'est un contrat mais qui euh… est et puis la personne qui est représentante de la MDPH. En fait c'est souvent pour des demandes de matériel ou des demandes d'aménagement de la scolarité. Parce qu'on a des enfants euh pour lesquels on s'aperçoit que ils ont trop de scolarité, donc là il y a vraiment un partenariat là hein, parce que euh…chacun dit euh… ce qui se passe et… donc on a des enfants qui viennent faire des ateliers l'après-midi. Qui vont par exemple euh faire euh… euh… faire la scolarité que le matin, et l'après-midi ils vont être euh donc euh plutôt un travail éducatif.

E : D'accord.

Mme V. : Et donc euh ça c'est bien euh… c'est le contrat individuel de euh… de… je sais pas si c'est un…Oh je l'ai plus en tête. Et donc là euh il y a les parents qui sont là. Donc en fait on a vraiment une discussion entre euh enseignants euh, paramédicaux, enfin, en principe il y a le médecin et le cadre mais quelquefois nous on y va, parce que c'est important, que sa prise en charge orthophonique par exemple est importante et donc euh on y va. Et euh… et donc il y a les parents aussi, et le représentant de la MDPH. Et donc là on peut dire, soit on, on travaille autour du matériel à acheter pour l'enfant, soit à euh quand il faut adapter la scolarité.

E : D'accord.

Mme V. : Voilà, donc là il y a vraiment un partenariat là. Mais qui est très codifié. Puisque c'est la MDPH euh… qui est présente.

E : Très formel, quoi.

Mme V. : Oui. Hm. Très formel. Et chaque jeune doit euh en avoir un hein en principe. Donc ça s'appelle euh… c'est le contrat euh… alors individuel de scolarité, scolarisation, non c'est pas ça c'est euh… Bon je vais demander à mes collègues aussi. Parce que c'est important que vous ayez aussi le…

E : Oui. Je voulais vous demander aussi d'ailleurs si c'était possible de récupérer un projet d'établissement ?

Mme V. : Alors, euh, un projet d'établissement, on est en train de le refaire

E : Bah tant pis hein si j'ai le vieux c'est pas grave

Mme V. : Euh… Alors je sais pas si je peux vous en laisser un. Parce que bon c'est, c'est particulier et donc euh…

E : Ah oui oui, je comprends.

Mme V. : Quand on a des stagiaires euh on leur fait lire mais… il reste là. Donc c'est pour ça je… je sais pas si… je pense pas que je peux vous le donner.

(…)

E : Est-ce qu'il y a des choses que vous voulez… dire en plus sur la relation partenariale euh, qui vous paraissent importantes ou que vous aviez pas… ?

Mme V. : Euh pf… non. L'idée c'est que… je, je pense que ce serait plus facile si on était des plus petites équipes.

E : Ouais.

Mme V. : Là on est t/ on est en trop grosses équipes. Et donc ça ça dilue complètement et on n'est, non on n'est, on peut pas s'occuper de chaque jeune quoi. Dans un… partenariat efficace en fait.

E : Et ça… enfin, si vous étiez des plus petites équipes euh… enfin qu'est- ce que ça ferait si/

Mme V. : Je pense que… on pourrait euh… plus se rencontrer comme on rencontre le… le primaire.

E : D'accord. Donc c'est plus du côté du collège en fait que vous trouvez que c'est trop gros.

Mme V. : Bah oui le collège et le lycée euh c'est vraiment des grosses structures. Donc euh… c'est très compliqué de rencontrer les gens.

E : Oui. Mais finalement au niveau de l'IEM euh… enfin je sais pas… vous trouvez que le, l'IEM aussi c'est trop gros ou… ?

Mme V. : Ah oui l'IEM on devrait être euh…beaucoup moins, hein, là ça va de 6 ans à… à… presque 20 ans, en principe c'est 18 ans mais on a… on a des 20 ans hein. Donc euh… non c'est trop lourd hein 140 enfin un peu moins de 140, 127 maintenant. Mais bon c'est euh…c'est trop lourd. C'est beaucoup trop lourd et puis en plus euh/

E : Du coup c'est trop lourd dans votre euh, dans votre emploi du temps de rééducation, c'est ça ?

Mme V. : Oui. Oui oui, voilà. Et puis euh… oui, je pense que dans une plus petite équipe on pourrait plus modeler les choses.

E : Hm.

Mme V. : Après euh face à un collège on peut pas trop euh le problème c'est que leur temps là-bas il est pas extensible non plus, donc en fait ça peut être que, que dans des moments où on est euh ... en dehors. Ceci dit euh il y a des fois es réunions euh, euh donc qu'ils demandent à leur euh directrice, et quelquefois on a eu, fait des réunions avec eux euh sur leurs temps de réunions. Et nous on nous a dégagé ici du temps.

E : D'accord.

Mme V. : Mais ça veut dire que on met une prise en charge en moins euh… etc. quoi. Voilà. C'est sur le temps de l'enfant que… ou sur le temps de réunion qu'on a, ou sur euh… tout dépend quand est-ce que ça tombe.

E : Oui. D’accord.

Mme V. : Et là on est euh… c’est vrai que c’est très compliqué parce que, on manque d’orthophonie là, en plus, donc euh… on est… on a des listes d’attente derrière euh… (… ?)

E : Il y a combien d’orthophonistes ?

Mme V. : Il y a… trois orthophonistes, il y en a… moi je suis à ¾ temps, euh… ma collègue euh… on a, j’ai une collègue à… plein temps et une à mi-temps.

E : Ah oui ça fait pas beaucoup.

Mme V. : C’est pas beaucoup, surtout qu’on a des enfants de plus en plus euh… handicapés dans, dans le recrutement. Et là on vient de… on vient d’avoir ¼ d’orthophonie en plus. Parce qu’on s’est retrouvés à la rentrée avec 2 places et 14 demandes.

E : D’accord.

Mme V. : Et très urgentes, en plus.

E : Oui. 14 demandes difficiles à trier.

Mm V. : Oui. Oui. Donc euh… c’est compliqué. Et c’est pour ça que par exemple une jeune fille comme M***, si on n’y arrive pas euh… bah il faut donner la priorité aux autres.

E ; Bah oui, je comprends.

Mme V. : Oui. On peut pas… continuer comme ça.

E : Et il y a pas de neuropsychologue ?

Mme V. : On a… euh… pf... on a euh une neuropédiatre, on a… un psychiatre. Alors elle, je sais pas si elle est neuropsychiatre, en tous cas elle est psychiatre. Euh… on est, on a, en fait on a deux médecins euh… fonctionnels, neurofonctionnels, euh… on a un médecin, oui, qui est en neuropédiatrie aussi. On a trois médecins, un médecin psychiatre et… et puis c’est tout. Et une psychologue.

E : Et une psychologue, d’accord.

Mme V. : Hm. Mais on n’a pas… on n’a pas assez de temps. La psychiatre vient juste d’avoir un tout petit peu plus de temps. Il y a à peu près huit heures qui lui ont été euh aussi euh… données.

E : d’accord.

Mme V. : Et les cas sont de plus en plus lourds. Donc euh… Voilà.

E : Bah merci beaucoup.

Transcription de l'entretien avec Mme A. : enseignante spécialisée en EREA

E : Oui donc elle m'a dit qu'elle vous avait rencontrée, elle euh… enfin plus euh… de façon informelle quoi euh… Juste pendant un cours euh… que vous aviez échangé dans un couloir autour de M***.

Mme A. : A propos de M***?

E : Oui.

Mme A. : Euh oui bah à propos de M*** je ne me souviens pas qu'on ait pas échangé à propos de M***, je … mais à propos d'autres élèves oui parce que par exemple euh cette année on a… rentré en quatrième un dysphasique euh… bah moi j'ai jamais travaillé avec un, un dysphasique, je connais pas très bien le… même quand on regarde euh… sur des documents ou internet, il y a mille sortes de dysphasies donc euh c'est un peu complexe. Donc euh quelquefois c'est bien pour aider le gamin ou du moins de savoir quels sont les interdits.

(… ?)

Mme A. : Pour M*** euh à proprement parler euh… non. Je ne me souviens pas d'avoir euh échangé pour elle. Mais pour d'autres euh oui hein vraiment.

E : D'accord.

Mme A. : Puisque moi quand j'ai un, un… problème euh… quand quelque chose ne me paraît pas… net euh si … je suis… euh… si je ne sens pas euh quel est le sens vraiment de du travail de manière à ce que le gamin s'améliore, bah je demande à rencontrer. Si elle voit que… que… il y a un problème euh… très particulier elle me demande aussi… enfin on se voit, ça peut circuler, l'info PEUT circuler.

E : Ouais. Vous y allez assez facilement quoi si vous vous sentez… si vous en ressentez le besoin/

Mme A. : Oui. Oui puis bon… moi c'est dans ma nature un peu alors…

E : D'accord.

Mme A. : Voilà. Donc j'y vais assez/ Si j'ai euh… un souci c'est vrai que je demande quoi.

E : D'accord. Donc juste pour vous expliquer vite fait euh… donc mon objectif c'est de recueillir à la fois des éléments sur la relation partenariale en général et plus ciblées du coup autour de M*** mais bon de ce côté-là ça va être très succinct hein mais c'est pas grave. C'est comme ça. Et donc bah du coup j'ai orienté mon entretien autour de quatre thèmes, mais globalement je vais vous laisser parler. Enfin mon objectif c'est de… recueillir ce qui est important pour vous, donc de vous laisser parler. Et donc mes quatre thèmes c'est sur la nature euh… vraiment du partenariat, donc quels types d'échanges vous avez avec les profs, euh ! avec les orthophonistes, pardon je suis fatiguée ! Euh quels sont vos objectifs quand vous entrez en relation euh enfin voilà, ce genre de choses. Après ça va être plus sur vous, les connaissances que vous avez de ce que fait l'orthophoniste, avec M*** ou bien en général.Et euh… quelles sont vos attentes, quand vous entrez en contact avec l'orthophoniste ou quand vous échangez euh… qu'est-ce que vous espérez obtenir ? Enfin qu'est-ce que vous espérez que ça va changer ? Et après il y a un quatrième thème mais qui viendra à la fin euh… Voilà.

Mme A.: Euh… reprenons le premier thème, qu'est-ce que… ?

E : Donc c'est sur la nature du partenariat, donc qu'est-ce que vous pouvez me dire de vos contacts avec l'orthophoniste de M*** ? Mais bon ça on l'a déjà dit en fait !

Mme A. : Bah c'est-à-dire M*** n'est pas un bon élément dans sa classe j'ai d'autres euh, dans la classe de… de M***, mais pas cette orthophoniste mais une autre euh… orthophoniste ben on a une euh petite fille qui ne parle pratiquement pas et donc bah c'est vrai que pour nous c'est important de savoir euh voilà. Où elle en est du langage pour elle euh comment ça se constitue, est-ce que c'est vraiment… comment travailler l'écrit, est-ce qu'on doit par exemple euh… moi j'ai parfois besoin de savoir si je… si je dois quand même insister par rapport à la prise de… de parole ou pas euh même si c'est difficile euh… de pas la mettre dans une position où je lui fait violence euh… etc. Bah le, le lien c'est que euh… d'abord, ici quand les enfants nouveaux arrivent ils nous sont présentés et on nous dit en gros euh… s'ils ont des soins par exemple euh voilà, bon bah on nous dit cet enfant sera suivi en, en orthophonie une heure dans la semaine, euh… Donc s'il y a un problème majeur, je pense par exemple à la dysphasie ou je sais pas cette petite fille euh qui est en 6ème dont je vous parlais, bon bah ça nous… voilà. Ça nous, ça nous est euh signifié si vous voulez. Et après bon bah s'il y a un problème euh particulier, bah moi j'en suis, j'y suis parti/ particulièrement sensible puisque je suis prof de français euh lelangage est quand même très important pour euh pour moi. Donc je peux avoir recours, je peux aller demander, ce que je peux faire pour améliorer mais… bon, quelquefois c'est euxqui nous, nous disent « tiens j'ai vu que tu travaillais ça, peut-être que tu pourrais… » voilà. Et euh… c'est… on va dire euh… c'est pas très formel.

E : Oui.

Mme A. : Enfin c'est plutôt, on se rencontre plutôt euh… de temps en temps quand on ressent le, le besoin de faire un point. Pour recentrersur vraiment lestâches, par exemple, à… favoriser ou… l'attitude qu'il conviendrait euh… d'avoir pour essayer d'aller vers une co/ vers une cohérence euh de… de soins.

E :D’accord.

Mme A. : Voilà. Mais bon euh … on peut pas dire, alors bon… moi, mon point de vue d’enseignante c’est que, bon, quelquefois les gens sont assez jaloux de leurs euh prérogatives euh vous savez qu’il y a toujours le, pour vous, pour vous le problème du secret professionnel…

E : Ouais.

Mme A. : Par ailleurs un moment ça me fait un peu sourire parce que bon, il est vrai que… bon, les familles nous viennent nous voir et puis nous disent euh bon mon enfant a ceci, a cela, il est suivi comme ci, comme ça, donc euh… J’entends bien, je, je sais à quoi vous êtes euh liés, puisque bon… ma fille st orthophoniste, je le sais de là aussi, mais…. Bon quelquefois bah nous on a, on a besoin de… on peut pas… bon pour ce qui est de… Mme V. je, bon, Mme V. l’autre jour je suis allée la voir pour un enfant, enfin on avait prévu de se rencontrer pour euh, pour un enfant, bon je vous dit elle n’avait pas de difficulté à me lire le bilan. Ce qu’elle n’est pas autorisée, mais nous quand même, on est quand même dans une relation de confiance. Dans un établissement comme le nôtre, c’est important d’avoir des, des relations de confiance, hein. De savoir à peu près euh où on va. Parce que [rire]…

E : D’accord. Donc ça, le secret professionnel, vous le ressentez comme une gêne euh…

Mme A. : Bah, c’est-à-dire que… ça peut l’être, bien sûr, parce que… dans la mesure/ On n’a p/ il, pour/ pour moi c’est pas très, très important d’avoir un étiquetage si vous voy/ si vous voulez. Ce qui, ce qui est important c’est de faire au mieux pour le gamin donc voilà. Donc euh… euh… si vous voulez, si je sors du… si je sors du cadre de… l’orthophonie, ici si au lieu de dire, de me dire « myopathie » on me dit « maladie neuromusculaire » moi, ça me fait sourire.

E : Oui.

Mme A. : Voyez-vous ? Voilà.

E : D’accord.

Mme A. : Alors bon… je sais qu’on nous dit « ah mais non il est pas dyslexique euh… cet enfant lala », mais bon moi quand même euh je reprends internet, je reprends tous les, tous les, toutes les cases euh qui mènent à, et puis tout ça, bon… Quelquefois ça fait quand même sourire ! Bon. D’autant qu’ici bon les familles ne sont pas procédurières par rapport à ça, elles ont bien quand même compris, vous avez vu c’est une petite structure on a peu d’enfants par euh classe, donc c’est vrai que les familles perçoivent euh quand même euh qu’on essaye de faire au mieux hein. On essaye de, d’adapter, de faire au mieux, de chercher euh quelle est la meilleure manière euh… de… de voilà, de tirerl’enfant au plus haut euh tout en respectant son… ses particularités.

E : D’accord. Euh… donc quand vous entrez en contact avec une orthophoniste vous… vous y prenez comment ? Enfin est-ce que c’est plutôt… elle qui demande, ou vous ou…

Mme A. : N’importe.

E : Ouais.

Mme A. : Ca je veux dire c’est euh… à la demande. Par exemple euh dans cette classe de 6ème, moi je me posais des questions euh par rapport à donc cette petite fille euh donc de… qui écrit avec une licorne sur un clavier et qui a donc une euh… un problème au niveau d… de l’articulation, donc bon, je savais pas trop euh ce que, ce qu’on/ par exemple ce que je pouvais exiger ou pas, ce qu’il en était de ses acquis, parce que c’est vrai que quand un enfant euh… voilà ne peut pas s’exprimer euh oralement ou très peu, et puis en même temps euh… voilà euh on sent bien que le fait d’écrire c’est coûteux, puisque bon euh il y a quand même cettefatigabilité etc. C’est bien d’avoir, de savoir un peu/ Elle nous avait été présentée t/, très brièvement, c’est… c’est bien de savoir un peu où on va quoi, pour pas trop exiger et pour savoir quel genre de choses euh où on, où on va placer la b, la b, la barre euh… voilà. Alors cette enfant il apparait que c’est une enfant eh bien qui bénéficiait d’une AVS qui faisait tout pour elle etc. donc euh voilà donc bon… nous on a décidé de… voilà. On a déposé un certain type d’exigences pour essayer de l’amener à être un peu plus autonome euh… en tenant compte de la fatigabilité etc. donc euh…

[… ?]

Mais ça peut venir euh de moi parce que… bon voilà je, un jour j’aurais, voilà ça je, je, je me serai posé à plusieurs reprises cette question, et pour moi le plus simple c’est d’aller voir euh et puis euh… Bon c’est vrai que, je crois qu’au cours du premier trimestre euh… l’orthophoniste avait demandé à me voir euh mais euh… difficilement, pour me dire qu’elle apprenait à la connaître et tout ça, elle pouvait pas forcément répondre à mes questions parce que elle, elle aussi elle faisait la… connaissance de cette enfant, et puis parce qu’on nous avait dit que peut-être à la place de la licorne elle aurait un pointeur électronique enfin bon, vous voyez, plein de choses comme ça donc ça s… ça peut, ici ça peut se faire euh comme ça mais bon euh… après ça dépend de la nature des… des gens. Moi quand j’ai un souci, si je peux je ne reste pas, c’est-à-dire si la personne accepte euh de… discuter, je… je vais discuter avec.

E : Oui, vous ne restez pas seule avec votre euh… souci.

Mme A. : Non. Non.Si… s’il y a un problème j’essaye de voir voilà, si on peut améliorer… voilà. L’année dernière on avait un… un jeune homme qui ne voyait pratiquement pas parce que voilà il avait beaucoup de vides euh de… dans, dans son champ. Euh … qui souffrait de dyspraxie visuo-spatiale majeure, hein. Et donc euh… il fallait enregistrer les textes et tout ça, enfin fallait faire des choses euh bon… là par exemple euh c’était très difficile de savoir comment il écrivait, qu’est-ce qu’il fallait faire euh pour… Bon, là

justement avec elle euh bon bah on s'était vues. On s'était vues euh on avait discuté mais j'avais discuté, on s'était vues en même temps aussi avec l'ergo.

E : D'accord.

Mme A. : Vous voyez c'est… c'est à dire que moi aussi je suis là depuis longtemps.

E : Ouais.

Mme A. : Donc euh les gens euh je les connais. Et puis quelque fois il y a des nouveaux, mais… euh bon moi je crois que il faut… Moi je crois que dans le cadre d'une communauté éducative comme la nôtre il faut essayer de… pas rester dans sa tour d'ivoire. Parce que autrement ça ne fonctionne pas et c'est très important je crois de… bon bah d'échanger mais bon bah des fois voilà euh… voilà.

E : D'accord.

Mme A. : Bon on n'y arrive pas toujours hein parce que les emplois du temps sont très chargés, chez les uns et chez les autres mais bon… voilà.

E : Oui. Euh est-ce que… enfin du coup vous vous voyez en direct, vous utilisez pas les mails ou le téléphone ou…

Mme A. : Euh les mails euh… pff moi pas trop mais bon euh… ça serait pas un problème mais moi je préfère euh discuter parce que… voilà. Discuter directement … mais bon, parce que… ils viennent chercher les gosses, on les voit dans les couloirs euh… voilà.

E : Oui. Les occasions de contact sont assez fréquentes en fait.

Mme A. : Non, non, mais moi je sais où sont leurs salles hein donc si j'ai besoin, on sait qu'entre midi et deux bon euh … je sais qu'on prévoit un pique-nique euh chacune, donc on peut aller faire un saut ou… convenir du moins d'un… d'un, d'un rendez-vous. Mais enfin c'est pas tous les quatre matins hein ! Il y a quelques cas, le cas de ce dysphasique cette année, le cas de ce gamin qui avait une dyspraxie wi, visuo-spatiale très particulière avec une famille euh… très prégnante là dans… dans les exigences euh bon voilà, euh… ou bien euh… cette petite fille qui a la, qui a la licorne ou bien bon… dans d'autres classes euh il y a eu des… enfants atteints de… surdité donc là les, les, les travaux sont très… les travaux en lien sont peut-être euh plus… plus importants. Autrement on va dire pour euh le commun euh… enfin voilà pour ce qu'il y a de commun chez nous, c'est à dire euh la bonne dyslexie de base et… compagnie, euh… on se voit pas nécessairement autour de ça hein.

E : D'accord.

Mme A. : Euh… vous s/ vous… devez savoir euh sans doute que par ailleurs pour chaque enfant il y a des réunions de synthèse.

E : Hm.

Mme A. : Donc qui allient le médical et nous, donc là bon bah… voilà. On peut nous… dire à cette occasion-là bon bah « cet enfant, voilà, est en travail autour de tel thème avec euh l'orthophoniste euh.. une fois par semaine, deux fois par semaine, il y a ci ou ça qui est travaillé… donc, le vocabulaire par exemple », là j'ai une gamine en cinquième qui est d'origine étrangère euh… bon, qui manque un peu de vocabulaire « ou ci ou ça », ça dépend vous voyez.

E : D'accord. Et ces réunions de synthèse vous y assistez toujours ou… ?

Mme A. : C'est le prof principal qui y est, qui y assiste.

E : D'accord.

Mme A. : C'est qu'il y en a une par an hein pour chaque gosse !

E : Ouais. Il y en a beaucoup ?

Mme A. : Bah je sais pas il y a euh … 300 gosses, euh… donc voilà, hein, donc euh… mais, c'est pour ça que si il y a un souci majeur avant ou… oui. Par a/ cette personne euh… Mme V. dont on parle euh elle a souhaité me… me rencontrer à propos d'une petit de cinquième que la mère voulait réorienter.

E : D'accord.

Mme A. : Qui a, qui a vraiment des difficultés très importantes au niveau du vocabulaire. Et euh… euh… et aussi de la construction euh… des phrases euh etc. et la mère voulait qu'elle retrouve le secteur euh… tra, traditionnel etc. donc là vous voyez, on s'est rencontrées d'abord pour faire un point, [… ?], et puis pour faire front commun.

E : Ouais.

Mme A. : C'est à dire pour essayer de, euh, de mettre en avant euh… les progrès et de… et, et, et d'essayer de… raisonner… la, la mère par rapport à quelque chose qui est… vraiment là qui pourrait être dangereux pour euh pour le gamin, hein.

E : D'accord.

…

E : Donc on va passer au deuxièmethème. Donc est-ce que vous pouvez me dire ce que vous savez de la fo/ de la profession d'orthophoniste et comment vous le savez ? Bah…votre fille est orthophoniste donc…

Mme A. : Oui euh voilà, j'ai quand même des petites notions à ce niveau-là puisque ma fille est orthophoniste donc ça nous arrive d'en discuter, mais pas tous les quatre matins mais on, j'ai quand même une petite idée de la profession effectivement ! Donc bon… bah voilà [rire]. Elle a une patientèle variée euh… voilà de… autant neuro que… que des gamins qui ont des difficultés euh… des difficultés scolaires euh… donc… voilà. Ça va… de l'aphasique à… celui qui a eu un petit AVC, à celui etc. Donc euh… non moi j'ai quand même une… une vision mais c'est particulier mais enfin. Après bon les profs de collège ils ont peut-être une vi/ une petite vision parce que bon on s'est intéressés quand même un peu je crois hein,

E : Pas tous hein !

Mme A. : Pas tous oui mais bon…

E : Ca dépend des… personnes,

[inaudible]

E : Et du coup ces connaissances-là est-ce que… vous ça vous aide quand vous rentrez en contact avec une orthophoniste ?

Mme A. : Euh… j'ai pas forcément des connaissances toujours très précises hein parce que chacun son job hein donc euh voilà, par contre euh j'ai peut-être une curiosité donc c'est-à-dire qu'il y a des fois où je vais quand même voir hein, je vais quand même voir un peu euh… bon sur euh le… bon, maintenant avec internet c'est très facile hein, on n'est pas obligés d'acheter le bouquin qui correspond à… mais… bon… ou en discutant comme ça mais bon ma fille elle a assez de son travail, je vais pas l'embêter tous les quatre matins euh… mais bon euh… voilà bon… L'autre jour je relisais justement des choses euh sur euh… la dyslexie et sur euh… sur la, sur la, sur les langues opaques ou pas opaques.

E : D'accord, oui, d'accord.

Mme A. : Bah comme l'anglais euh justement euh… voilà pare que justement on m'avait dit que j'avais une de mes élèves qui n'était pas dyslexique alors que l'année dernière j'avais été en contact avec son orthophoniste qui elle disait que…

E : Qu'elle était dyslexique.

Mme A. : Oui. Bon après tout ça c'est pft.

E : Après oui c'est… enfin, la dyslexie on peut, on ne peut poser le diagnostic que si il y a aucun autre euh… facteur qui peuvent entraver le…

Mme A. : Oui ça, ça... chacun son job hein, ça ne m'intéresse pas, moi, de poser un diagnostic si, ça ne m'intéresse pas moi mais enfin bon, quelquefois il y a un faisceau de… voilà quoi d'arguments. [rire] Voilà.

E : D'accord. Euh… donc par exemple euh… Bon dans le cas de M*** du coup je sais que vous ne saviez pas qu'elle était suivie, mais euh…

Mme A. : Non. Je, je ne savais vraiment pas là euh… Là vraiment je ne l'ai jamais vue à propos de M*** hein !

E : C'est… d'accord. Enfin c'est bizarre un peu euh… Elle m'a dit qu'elle vous avait rencontrée en fait euh… parce que elle elle a du mal à mettre un peu en place la prise en charge avec M*** qui est très euh… désinhibée, quoi. Et du coup elle m'a dit qu'elle voulait savoir si au niveau des… apprentissages en cours c'était pareil ou pas. Mais ça c'est vraiment entre deux portes et, enfin bon je comprends que…

Mme A. : Euh… non, non mais… autant je… c'est vrai pour des tas d'enfants, autant euh… M*** euh… non, hein ! Ça je peux/ mais peut-être qu'elle a vu euh des profs de… l'année dernière. Puisque c'est une euh… or/, c'est une enfant qui vient d'un secteur encore plus spécialisé et qui est passé en 6ème dite ordinaire.

E : D'accord.

Mme A. : Je pense qu'elle avait vu davantage euh les… les autres profs. Bah cette année euh… c'est pas moi la prof principale. Donc elle a peut-être vu par contre sa prof d'his/ d'histoire-géo. C'est peut-être avec ça qu'elle m'a… je pense que c'est avec ça … c'est, c'est avec euh… ma… collègue euh… Il y a une confusion ! Parce que généralement aussi bon, c'est plutôt le prof prin/ principal qui rencontre euh…bon bah des gens euh… sauf que c'est vrai que bon moi comme prof de français je suis directement interpellée si, si vous voulez par… par les problèmes. Alors euh bah, on peut parler de M*** si vous voulez mais vous vous faites pas un dossier sur M***.

E : Non, pas du tout. Non, du coup ce que, enfin, quand ça… un enfant est suivi par un orthophoniste, est-ce que vous arrivez à savoir à peu près ce que fait l'orthophoniste avec l'enfant ? Est-ce que… ça vous intéresse de le savoir ? Comment vous… vous en saisissez pour vos cours, enfin… ?

Mme A. : Alors. Nous, on… sait à peu près ça justement dans la réunion de synthèse, c'est-à-dire qu'on nous donne l'axe de travail qui a été choisi par le groupe euh de, de, de soins. Par exemple euh vous savez que les orthophonistes euh chez nous travaillent beaucoup, pas forcément des séances classiques euh mais travaillent euh aussi sur des séances euh d'expression, hein. Alors ça peut être un atelier contes euh, ça

peut être euh un atelier d'écriture euh… etc. hein. Donc euh… en groupe euh… bon bah etc. Bon bah généralement quand ce choix euh… voilà, quand ce ch… quand ce choix est fait bon bah on l'apprend dans les, dans les synthèses, on travaille autour de ça, puis quelquefois certains jeunes ont une séance à la fois de groupe autour de quelque chose qui va le/ leur permettre de mieux s'exprimer, se socialiser, de dédramatiser euh le scolaire les apprentissages, d'apprendre à euh etc. euh… de se constituer en tant que ça etc. Ou bien euh… Et en plus s'il y a des séances on va dire plus euh… traditionnelles, autour de l'acquisition du vocabulaire, autour de la compréhension et tout ça, si on pose euh la… la question, ça nous est dit.

E : Ouais.

Mme A. : Alors après euh qu'est-ce qu'on peut en faire nous euh pf… Alors là par contre euh ils ne nous, ils ne nous donnent pas de c/ ils ne nous donnent pas de conseils pour le travail hein.

E : D'accord.

Mme A. : Mais moi ça m'est arrivé de dire « bon bah si je fais ça est-ce que euh tu penses que ça va comme ça euh… ? » Après chacun un peu sort ses billes et fait en fonction de, de ce qu'il croit hein. Donc euh moi parfois elle me dit « tiens j'ai vu que tu travaillais ça, alors pour lui c'est très difficile etc. » euh bon. Ou… ou c'est… « voilà, c'est très bien » euh… Quelquefois on peut, moi, aucun des orthophonistes ici ne m'a dit, à part peut-être pour la, le, le jeune homme dont on parlait qui avait une dyspraxie visuo-spatiale mais, bon, par ailleurs moi j'avais lu des livres sur ça donc euh… et puis j'avais été très briefée par son ergo. Donc euh je, je savais qu'il y avait vraiment des choses à ne pas faire. Puis par ailleurs j'avais aussi fait quand même une formation de… spécialisation autour du handicap moteur.

E : Oui. C'est le 2CA-SH c'est ça ?

Mme A. : Oui, voilà c'est ça. Donc euh bon j'avais du coup une petite idée hein ! Parce que bon notre formation pour nous c'est vite fait mais enfin bon quand même euh j'avais…

E : Oui.

Mme A. : Enfin bon, donc là on essaye d'appliquer, par endroits, à la suite euh de… de ça, bon j'ai essayé des… des choses. Par exemple euhil y a des enfants avec qui je, je travaille par écrit et systématiquement et d'autres pour qui j'enregistre les cours. Euh hm… voilà, de manière à ce qu'ils, à ce qu'ils les écoutent euh parce que quand ils peuvent pas bien suivre euh le dit… comme ça…et puis bon, après euh… tous les travaux qu'on peut écrire euh… en verdana, plus gros, en accentuant certains mots, je sais pas moi, en utilisant des surligneurs enfin… bon après euh… ce que j'ai appris puisque je teste par moi-même, hein, j'essaie de le mettre en pratique et généralement ça vient compléter ce qu'est, ce qu'ils demandent. Enfin je sais qu'il faut pas tasser, pas mettre de colonnes, pas… etc.

E : D'accord.

Mme A.: Hein, voyez, donc euh… Et ça c'est… pas nécessairement euh…elles qui me le disent. Moi c'est aussi un peu de par ma formation, par ma curiosité, même en rapport avec euh… je trouve que les ergos donnent plus de conseils que les orthophonistes.

E : Ouais, bah… Ouais, d'accord.

Mme A. : Bon ça peut se comprendre, peut-être toujours euh, peut-être à cause du secret, tout ça, je sais pas euh… Jamais moi il ne m'a été dit que je devrais plutôt faire ça comme ça euh… c'est plutôt que eux vont retravailler derrièrenous quelque chose quand ç'a n'a pas été euh …

E : Bien acquis ou…

Mme A. :Voilà, ils vont plutôt essayer de reprendre… Je crois que c'est plutôt dans ces termes là. Mais bon disons que bon… Ils ne viennent pas critiquer notre travail ni nous le, le, le leur, mais du coup, euh, on se donne pas vraiment des, ils ne,n,n, ils ne nous donnent pas des tuyaux en tant que tel hein.

E : D'accord.

Mme A. : Chacun peut essayer euh… bah de faire au mieux en fonction de ce qu'il a saisi et essayer de trouver la porte d'entrée parce que elle est différente pour chacun, à chaque fois.

E : Oui. Et… ça vous manque ça ? Enfin vous avez l'impression…

Mme V. : Euh quelquefois oui c'est, enfin je pense que ça pourrait être euh intéressant que… voilà d'avoir euh… alors après comme on vient de le dire, pour chaque enfant c'est particulier donc euh… Dans toute formation on nous dit toujours « il n'y a pas de recette miracle » euh… on en est tous là mais bon quand même euh c'est… il ya des choses euh… voilà, quoi. Euh par exemple moi quand j'ai m, quand j'ai fait mon stage de formation on, on m'a dit tu vois il faut les faire écrire en arial.

E : Oui.

Mme A. : Pas moins de 14. Euh… par exemple euh bon, cette année les ergos m'ont dit « non tu devrais plutôt prendre Verdana » et j'ai vu pourquoi, c'est vrai que par exemple une majuscule en I arial et une majuscule en I, en… verdana, se, se… se lit mieux par rapport au, au… L, derrière euh… vous voyez, des choses euh… de ce genre là.

E : D'accord.

Mme A. : Bon. Bah ça t, je trouve que… l'orthophoniste aurait très bien pu me le dire. Vous voyez. Mais bon euh… alors après euh… voilà. Ils n'ont pas forcément le temps de…

E : Puis tout le monde ne sait pas tout non plus !

Mme A. : Puis tout le monde ne sais pas tout, et puis… bon enfin ici elles travaillent beaucoup beaucoup autour euhd'ateliers donc on… va dire euh… voilà…, plus euh… plus psy. Hein. Plus avec euh voilà euh... Et euh… voilà. Alors c'est vrai que quelquefois nous aussi on n'au/, alors, je… ils… le justifient, hein, ils le justifient par le fait que souvent c'est des enfants qui ont été suivis de très longues années et qui saturent donc c'est bien de… de passer à autre chose. Mais quelquefois nous on aurait envie que de… d'être aidés pour le travail basique parce que nous, du coup, nous on sort les rames.

E : Ah oui d'accord.

Mme A. : Vous voyez ?

E : Oui, oui. Je vois.

Mme A. : Et moi je suis absolument pas au cou/ oppo/ opposée à un travail euh… d'obédience… d'obédience psy et tout ça mais il y a ce problème, et puis euh le deuxième problème qui m'a moi fâchée pas mal cette année c'est que des enfants ont des réd/ ont des rééducations orthophoniques sur des cours de français.

E : Ouais.

Mme A. : C'est-à-dire qu'on enlève un cours, on l'enlève pour mettre autre chose et donc si j'ai un gosse il est toujours à la ramasse pis moi j'ai, j'ai euh… voilà je n'ai plus le groupe pas… par exemple les quatrièmes que je ne vois que quatre heures alors que les programmes de français sont énormes hein, ehbien euh… j'ai des enfants absents le mercredi, j'ai des enfants absents le… le jeudi, j'ai plus que deux heures en groupe complet. Donc moi je peux pas faire mon travail.

E : D'accord.

Mme A. : Donc ça ça ne peut pas être entendu. Il a besoin de soins euh… voilà.

E : D'accord.

Mme A. : Il faut quand même le dire parce que, alors que… on s'entend bien, on se parle, on est d'accord. Moi je suis une personne qui comprend tout à fait la euh… nécessité de ce que je viens de vous expliquer. Mais je trouve que quelquefois il y a des choses qui sont, dans la structure, contre-productives. Parce queeuh… voilà quel est l'effet qui va être positif ? Là le gosse il va toujours courir après des choses de sa scolarité et en même temps est-ce que cette insécurité là va lui permettre euh de quand même se constituer des billes par ailleurs, est-ce que ça va être euh… Ça se passe pour le dysphasique. Et moi ça me gêne hein ah non ! C'est quelqu'un après il est incapable de rattraper quoi que ce soit seul, alors on me dit « eh bien… Quelqu'un peut faire rattraper » mais je dis, je ne dispas que quelqu'un qui n'est pas orthophoniste euh… va faire le métier de l'orthophoniste. Quelqu'un qui n'est pas prof n'explique pas forcément la leçon de grammaire comme quelqu'un qui est prof.

E : Oui. Voilà.

Mme A. : C'est la petite nuance mais il faut quand même la dire parce que… Voilà pour que tout roule euh il faut pouvoir caser le travail de tout le monde en bonne intelligence, hein. Alors on essaye. Hein. En général ça se passe plutôt bien. Mais quelquefois euh… ça coince aux entournures autour de ces difficultés là.

E : Et du coup les emplois du temps des élèves ils sont fixés euh…

Mme A. : Bah les emplois du temps des élèves ils sont fixés euh…par rapport aux emplois du temps des profs et… par rapport à ce que l'administration choisit de mettre en…

E : Vous vous intervenez pas quoi dans ce…

Mme A. : Bah chaque prof fait des vœux comme chaque orthophoniste fait des vœux euh par rapport à son emploi du temps. Il y a des gens qui sont là trois jours, il y a des gens qui sont là quatre jours, il y a des gens qui travaillent le matin, il y a des gens qui travaillent l'après-midi, voilà. Donc là c'est la difficulté, donc on comprend bien que… euh… Eux disent « mais vous savez bien qu'il y a des rééducations autour du conte, là le… tel jour. » Bah oui mais nous on ne peut pas s'enlever deux heures de cours euh parce qu'il y a des rééducations qui peuvent toucher troisclasses euh… Vous voyez ? Sinon c'est la guerre pour ne pas être […?].

E : Ah oui oui je comprends bien.

Mme A. : Voilà donc bon en général bon on essaye d'être euh… pas trop incohérent. Et assez tolérant et quelquefois on ronchonne.

E :C'est normal. Je comprends.

Mme A. : [rire]. Là ça énerve un peu ça.

E : Bah oui oui.

Mme A. : Ça pose euh la… question de la qualité du travail, de sa rentabilité. De la contre-production. C'est tout.

E : D’accord. Euh… Et les enfants, du coup, quand vousêtes euh… bien en partenariat, qu’est-ce que vouspensez que les enfants en retirent ?

Mme A. : Bah, euh... bah, ça nous est arrivé de discuter avec eux donc euh… les enfants euh… tu/ vous, vous voulez dire euh du… partenariat ? Les enfants ? Moi je fais toujours en sorte qu’ils comprennent qu’on travaille en lien. Ça me semble fondamental. Et ça me semble fad/ fondamental qu’ils se sentent suivis dansleur complexité et qu’ils comprennent bien que bon les problèmes qu’ils ont on les connait ; on essaye de les repérer, on essaye de les améliorer et qu’il faut faire avec cette gestion là et que… on va y arriver et que voilà, on essaye de… voilà. Et par ailleurs euh quelquefois on ades retours de ce qui se passe euh dans les… activités donc euh quelquefois certains bloquent. Quelquefois certains y trouvent vraiment leur compte, ce qu’on comprend, y trouvent euh… une assurance et puis effectivement qui est exploitable après euh… tout ça. Donc je… je suis pas en train de dénigrer les… activités, hein,

E : Ah non non non, mais je… je comprends bien hein !

Mme A. : Surtout pas hein mais, voilà donc euh… voilà. Mais… nous, par rapport au lien, en général, pas qu’avec les orthophonistes euh on… explique qu’on, enfin… en tous cas moi j’essaye toujours de leur faire sentir que c’est très important de travailler en lien. C’est une particularité de ce type d’école et c’est très important.

E : D’accord. Vous pensez que ça les… rassure en fait. C’est ça non ?

Mme A. : Euh… je pense que… ça les rassure euh je pense que… euh… c’est important aussi que… qu’ils prennent conscience que… il y a des choses à structurer de fond. Et que ça se fait avec toute euh… voilà. Ça se fait avec euh tous les membres de ce… de ce type de communauté et que… voilà. On sait bien que par exemple pour nous une difficulté n’est jamais que scolaire, qu’elle est toujours euh… et que…

E : D’accord. Alors qu’est-ce que ce serait pour vous une relation partenariale idéale et qu’est-ce que ça permettrait ?

Mme A. : Pff… Je sais pas trop, bon, ce se/ ce serait euh… Je sais pas… Idéale euh… Bah, c’est-à-dire que quelquefois on ne sait pas comment faire, c’est vrai, pour euh, pour aider certains gamins, comment faire euh pour améliorer, par exemple euh en… français moi quand je vois qu’il y a de plus en plus de gamins qui ont du mal euh… particulièrement avec l’écrit, c’est-à-dire euh… à la fois un problème de cohérence de la langue c’est-à-dire écrire une phrase qui tient debout, correcte, avec les bons mots. Ça c’est une chose. Mais ensuite euh… aussi de les… un texte qui soit un peu nourri. Donc euh… si on sait que chez les handicapés moteurs il y a un grand déficit euh… on va dire entre guillemets « d’expérience ». Et donc euh bon parfois on est démuni. On sait pas trop comment développer ça, comment aider alors bon, en fait euh je me suis rendu compte que quelquefois il y des choses que je pratique moi qu’ils pratiquent eux dans les ateliers d’écriture, parce qu’elles me disent « oh mais tu fais ça aussi, mais moi aussi je fais ça ! » Bon, euh… bon là euh… puis bon bah techniquement euh… nous on n’est pas technicien forcément euh de ce qui… dysfonctionne euh donc euh bon, quelquefois on sait pas trop comment faire mais bon. Si vous voulez donner une structure euh de, de langue, ça se fait pas hors tout. Ça se fait aussi dans un cadre culturel, familial etc. Donc euh on peut pas prendre un enfant à part nous tout le temps pour pouvoir euh… essayer de…, de remédier hein. Donc euh… Peut-être que quelquefois on pourrait avoir des pistes de travail qu’on… qu’on n’a pas, je sais pas, je ne sais pas trop. Mais bon euh… euh… bon ça se passe pas si mal là quand même hein.

E : Ouais.

Mme A. : Si on a des choses euh qu’on a, si on a des gros soucis on sait qu’on peut aller… aller le dire, aller voir euh…ce qu’on peut faire. Après je ne suis pas sûre que ni eux ni nous n’ayons euh… la solution tout le temps. J’ai un élève de troisième qui est, qui est intéressé par… par le culturel on… on va dire au sens large, mais qui a une grande difficulté de cohérence et de structuration. Bon bah par exemple euh là c’est moi qui l’ai envoyé voir à l’extérieur une euh… une euh… une orthophoniste et qui l’a testé autour de ça de manière à essayer d’aller… de, de travailler ce point vous voyez avec le, avec lui. Bon des fois le gamin il revient avec euh… elle m’a dit que vous pourriez faire ça ou voilà, ou me demander de résumer systématiquement ça ou de faire euh enfin vous voyez ? Mais bon ça euh… je sais pas euh… oui peut-être que, qu’ils pourraient nous, nous donner des petits conseils que… auxquels on ne… on ne pense pas.

E : Et du coup quand vous avez l’impression de manquer un peu de pistes de travail vous… demandez ou pas ?

Mme A. : Euh pff… non, non on demande rarement, il faut qu’on soit en difficulté vraiment pour euh, pour demander. D’abord on essaye de trouver euh… euh des pistes euh… Le problème c’est que parfois moi quand je vois, quand les rencontres euh, aussi quelquefois ils ont un réel euh problème euh… on a des enfants qui sont très déficitaires si, si vous voulez, par exemple en vocabulaire qui n’ont jamais les mots euh de rien euh… il faut leur faire acquérir donc euh… voilà.

E. Il n’y a pas quinze mille solutions.

Mme A. : Voilà, voilà, donc euh je… Quand on me dit « ouhlàlàlàlà, ça je vois bien il comprend quand on l’a fait et puis après ça ne reste pas ». Ça c’est pour le dysphasique euh voilà elle euh… l’autre jour elle m’a dit ça. Elle m’a dit « je suis affolée parce que… » elle m’a dit donc euh pff… Donc je sais pas, voilà. Moi par exemple pour cet enfant, là qui, qui a la licorne euh, je savais pas trop si par exemple euh… bon. Alors, moi il y a une chose aussi que je fais, hors les orthoph/ hors les orthophonistes, je demande au, aux gosses. Par exemple cette petite fille je lui ai dit « bon bah écoute euh est-ce que tu penses que tu, est-ce que tu penses que tu, tu peux essayer de parler un peu plus, est-ce que ça va, ne va pas être trop fatiguant, est-ce que je ne vais pas te mettre en difficulté par rapport à ça, est-ce que ça te donne envie d’essayer de voir si on peut délier un peu ça ou pas ? » Et euh, et je suis allée voir avec euh… son orthophoniste après si elle pensait que ce n’était pas aberrant que je le fasse. Parce que le but de la manœuvre c’est pas […?] d’elle hein.

E : Ouais.

Mme A. : Donc euh elle m'a dit bah oui pourquoi pas, bon… Elle ne s'est pas trahie je vais dire hein ! Mais moi je ne suis pas médecin, donc je sais pas exactement physiologiquement ce qui [… ?] mais quelquefois ils ne le savent pas eux-mêmes hein parce que c'est à l'étude encore apparemment, c'est ce que je comprends euh… On ne sait pas forcément toujours comment ça se passe. Voilà.

E : D'accord. Donc euh… ouais. Pour vous c'est proche d'une relation idéale finalement ?

Mme A. : Bah, ça se passe pas trop mal parce que s'il y a un problème on peut quand même se parler et puis aller voir, hein. Si ce n'est que… cette année j'étais particulièrement fâchée parce que… je n'ai plus… j'avais plus les… quand je n'ai plus les enfants je ne peux pas travailler. Et donc ça ne me semble pas être une bonne idée non plus. Et que par rapport à ça par contre euh j'ai eu l'impression de ne pas avoir été entendue. C'est toujours pareil hein. Parce que quand, quand il y a un centre de soins et un système scolaire les gens du ci/ du centre de soins vous disent qu'ils sont placés là à cause du centre de… de soins. Ce qui n'est pas faux. Mais en même temps on essaye quand même nous aussi de les amener un peu plus loin et tout ça donc euh… Même si on est… d'accord pour le soin et puis tout ça il faut quand même voilà, quand même euh… Donc euh quelquefois euh… bon voilà… Bah, c'est toujours le problème de la cohérence. Voilà.

E : Mais c'est compliqué hein…

Mme A. : J'entends bien non mais je sais à quoi c'est dû aussi hein ça [… ?] quand… partout on manque de personnel euh… je sais bien que on peut pas faire exactement ce qu'on veut hein ! [rire]

E : Est-ce que… vous avez l'impression que… il y a, il y a d'autres personnes qui, enfin, en dehors de vous, de l'orthophoniste et de l'enfant, qui peuvent tirer profit de la relation ou euh… ou y intervenir euh…

Mme A. : De la relation entre les orthophonistes et…

E : Et les enseignants ?

Mme A. : Oh bah euh, euh… les familles peuvent très bien en tirer parti, je, je veux dire… Moi j'étais tout… quand j'ai… quand j'ai… Le conseil d'élève de troisième là et qu'il y avait un problème vraiment de cohérence euh… J'en ai d'abord parlé avec sa mère en donnant des exemples euh, en mettant les formes parce que bon, les familles elles sont toujours un petit peu… dans le déni, c'est toujours un petit peu compliqué euh… surtout euh pff… au [… ?] d'orientation, tout ça… Où on vous dit « bah non je conseille pas une seconde ça va être trop difficile, ça va le mettre en échec » euh… bon voilà. Euh… Donc, là, il faut vraiment voir, j'ai été vraiment obligée de reprendre bon, euh ce que j'avais vu. Je l'ai confronté à ce qu'avait vu la mère aussi qui accompagne cet enfant, donc elle voyait que c'était quand même appuyé sur quelque chose, bon. Même si… tout ça en le dédramatisant pour que ça puisse être entendu quand même. Et donc, après avoir demandé conseil à ma fille, par rapport à justement euh… des possibilités de travailler sur la logique. Et… est-ce que, bon, je savais que ça existait pour les mathématiques, mais je pense pas tellement qu'il y en ait euh… D'ailleurs je savais pas qu'il y avait un outil de test très… particulier non plus pour ça, pour euh, pour le, pour la logique. Le vol du PC.

E : Oui. Pour la compréhension de lecture.

Mme A. : Pour la compréhension et des choses un peu plus… enfin, voilà. Et donc euh ça ça s'est fait en lien avec euh la mère du… du, et l'orthophoniste, et la mère m'a confié le rapport du, du, de l'orthophoniste. Je l'ai là hein elle m'a, elle me l'a donné à lire et puis tout ça ce qui fait que moi, bon je… je demande au gosse ce qu'il a travaillé, ce qu'il fait puis j'essaye de voir euh… euh voilà. J'essaye de voir entre la mère euh… voilà, on est, j'essaye d'obtenir de une cohérence un peu et d'essayer moi euh… de me corriger parce que, on fait tout vite aussi donc euh… hein voyez, j'essaye de voir le… d'essayer de l'aider à rester dans cette, dans cette démarche euh… où il faut pour lui faire du sens et… et… voilà. Etre euh axé sur une construction et puis repérer ce qu'il y a d'essentiel. C'est un enfant qui entrait dans lesmots, les mots qui lui plaisaient. Il entre et puis pft il déborde et… c'est n'importe quoi après. Vous voyez ?

E : Oui oui, je vois. Donc du coup avec cette orthophoniste là, qui est extérieure à l'IEM, vous

Mme A. : Je la, enfin je la connais pas c'est une copine de… de ma fille, et je savais qu'elle était spécialisée dans ce type de, de, en fait de rééducation, mais moi c'est… c'est une fille que j'ai dû voir une fois dans ma vie mais je ne la connais pas. Je ne suis pas en lien ni téléphonique ni tout ça avec elle.

E : D'accord.

Mme A. : Et je passe par l'enfant, et puis la mère, je lui dit « alors qu'est-ce que tu as fait avec A*** ? Est-ce que… », alors il me dit puis moi j'essaye a euh… après, dans le travail que je donne et tout ça par rapport à… quand on discute avec euh sa mère, bon. Enfin bon j'essaie de mettre ça euh un peu… un peu en lien. Mais je… mais je… enfin voilà. Ce que j'ai juste c'est le, c'est le compte-rendu hein de, de cette personne.

E : D'accord. Donné par la mère.

Mme A. : Ah oui oui oui, euh… mais parce qu'on se fait confiance. Hein on sait euh… à chaque fois, de toute façon avec les parents systématiquement. Mais par exemple euh l'année dernière j'ai eu une élève en, bah qui est en troisième aussi qui est très dyslexique, qui est… très futée et pleine… d'intelligence euh… mais qui a beaucoup de difficultés avec euh… voilà avec euh tout ce qui passe par euh… par la lecture et ensuite par la, par l'écrit. Elle a des difficultés à mettre en mots euh… ce qu'elle comprend parfois de, elle ne, elle ne, intuitivement. Alors c'est une… [… ?] qui sait faire des trucs très complexes euh… et tout ça, mais vous lui donnez un texte tout ça, bah euh tous les mots vont être systématiquement euh déformés, elle va avoir du mal

à les répéter elle va avoir du mal à les intégrer, elle va avoir du mal, tout est coûteux pour elle etcetera bon bah euh… je sais plus ce que je voulais vous dire à propos…

E : Euh… on était sur la relation avec l'orthophoniste extérieure…

Mme A. : Ah oui alors euh c'est vrai que l'an dernier euh je me suis dit « peut-être que je devrais euh »… Je l'ai appelée parce que c'est vrai que je m'étais mise à, à enregistrer les cours. Donc euh tous les cours de grammaire euh je les enregistrais euh… et elle elle me disait que pour elle c'était mieux. J'ai, je commençais à la faire travailler sur des livres, au lieu de, elle les avait en papier et en enregistré. Mais bon pf… je me suis dit un moment « mais non tu fais n'importe quoi ! » c'était intuitivement aussi, j'essayais de voir est-ce qu'elle, elle euh… elle comprenait mieux, elle me disait qu'elle comprenait mieux et puis, pour moi moi je voulais lui donner une méthode sur laquelle elle pouvait s'appuyer à tous les coups donc euh… à, en, en reprenant. Et donc je me suis dit « quand même euh… euh, il faut vérifier, pour voir » et la fille ne, n'a jamais voulu me dire quoi que ce soit.

E : Ah, parce qu'elle était suivie par une orthophoniste extérieure ?

Mme A. : Extérieure, oui…

E : Et l'orthophoniste ne vous a jamais répondu ?

Mme A. : Non. Bah quand je l'ai a, appelée euh « oui » euh, elle me disait « oui », l'air de dire « boaf »… [… ?]

E : D'accord.

Mme A. : Et puis je l'entendais très bien hein c'est pas… Enfin je veux dire je voulais pas savoir, je voulais juste euh… parce que bon bah je pouvais pas demander aux filles d'ici parce que… bon. Après je l'ai fait avec euh… j'ai, je dis que c'est l'an dernier mais c'est il y a deux ans, je l'ai, je l'ai testé avec plein d'autres enfants euh ici. Et par contre euh là c'est les filles, soit les orthophonistes soit les ergos qui m'ont dit « oui c'est une bonne idée »… tout ça. Mais euh je savais pas, personne m'avait jamais dit de… de tenter le coup autour de ça et tout ça. Bon bah c'est pas la panacée, ça marche avec l'un, pas avec l'autre euh… je dis pas euh… je dis pas que c'est génial hein mais je… Bon, vous voyez bah là, cette personne n'a rien voulu dire.

E : D'accord.

Mme A. : « C'est très bien » hein… elle me disait « oui » mais bon comme on dit… non, quoi. L'éch/ Si l'échangene se fait pas ça se fait pas, mais bon je… moi je… voilà.

E : D'accord. t qu'est-ce que vous pensez que… ça changerait si vous travailliez en collège ordinaire ou… en ULIS par exemple ?

Mme A. : Mais j'y ai travaillé, longtemps.

E : Oui ? Et alors comment ça se passait ?

Mme A. : Bah euh… moi je préfère travailler ici parce que, bon, je… On travaille plus par rapport à la globalité de l'enfant, parce que c'est ce qui m'intéresse etde toute façon c'est ce que jeconçois comme étant euh… ça devrait être ça. Ailleurs.

E : Ouais.

Mme A. : Donc euh… euh… c'est tout hein… Avant je… voilà hein, quelquefois on a des élèves euh plus, plus brillants ou plus ceci plus cela, donc très bien, bon moi je… Je suis très attachée à mon travail ici, ça m'intéresse beaucoup, je… Ça m'intéresse de voir euh bon voilà comment on amène des enfants vraiment on les amène à se construire des choses euh… c'est plus euh perceptible que quand on a le grand troupeau ! Ça m'intéresserait plus du tout de travailler dans le secteur euh… traditionnel euh bien que, bon, on peut se régaler ! Je ferais certainement plus de… littérature à proprement parler. Bien sûr. Mais par contre tout ça c'est… c'est pareil, hein. Là j'arrive quand même,cette année on a quand même lu plusieurs, 7 livres en troisième euh… je trouve ça quand même pas si mal !

E : Avec la classe, vous avez lu 7 livres ?

Mme A. : Oui. Oui.

E : Ah bah oui c'est beaucoup déjà !

Mme A. : Hein ! Vous voyez, donc bon… ça c'est quelque chose que je pourrais pas faire et puis bon. Puis bon aussi je, moi j'aime beaucoup le fait de se… le fait de travailler en lien, de réfléchir concrètement, alors effectivement c'est autour de ces, autour d'enfants qui ont des problèmes particuliers, pas tous hein certains ont, bon, on a quand même de plus en plus de, des enfants qui ont de gros problèmes scolaires. Mais autrement moi je pense que ce qu'on fait ici pour les enfants en difficulté ça pourrait très bien être fait par ailleurs euh… euh… ailleurs et ça ferait le plus grand bien aux enfants de travailler avec ces méthodes là, certainement, ça les rassurerait plus. Voilà mais bon euh… euh… je… fait partie des gens qui pensent que le système scolaire est un système qui broie la plupart du temps et ça ne m'intéresse pas de faire broyeur professionnel. Je préfère ici.

E : D'accord. Et vous arriviez à… faire du lien avec les orthophonistes, enfin quand vous aviez des enfants qui étaient suivis ?

Mme A. : Euh… euh… pff… Euh… autrefois moi je… Je ne me souviens pas avoir été en contact particulier avec les orthophonistes, non. Ça n'est pas arrivé. Mais bon euh pf… J'ai eu… en secteur traditionnel je me souviens que j'ai eu euh un enfant très dyslexique mais je s, c'était sa mère surtout qui était prof qui… m'en avait beaucoup, beaucoup parlé parce que c'était très dur pour elle. C'est très difficile d'avoir euh… un gamin à l'école c'est… ça passe vraiment par le langage et quand ça bloque, là c'est vraiment euh bon source d'échec et de conflit. Donc je me souviens d'en avoir énormément parlé avec elle et elle elle me disait ce que l'orthophoniste disait et puis tout ça mais bon euh… je crois que c'est à, à peu près le seul cas parce que c'était vraiment un cas euh… majeur, j'ai pas eu spécialement euh… non, je n'ai jamais été par ailleurs euh…

E : D'accord. Et vous avez jamaistravaillé en ULIS ?

Mme A. : Euh… non mais les ULIS ça fait pas si longtemps que ça euh… non, non non. En tous les cas euh… je quand j'étais en secteur euh… ordinaire j'ai… ça n'existait pas ça.

E :Ouais.

Mm D. : Donc euh voilà. D'ailleurs il n'y avait pas d'enfants non plus… je sais pas où on les mettait d'ailleurs ! Les handicapés, tous ceux qu'étaient handicapés euh… je crois qu'on les laissait chez eux pas mal. Ou euh… je sais pas. Je sais pas parce que je me souviens plus, je me souviens pas d'en avoir vu beaucoup. Quelques polios euh… parce qu'il y en avait encore un, un petit peu mais par exemple euh je me souviens pas d'avoir vu beaucoup de myopathes ou des choses comme ça donc euh…je sais pas il y a… Il y a vingt ans il y a vingt-cinq ans il y en avait beaucoup plus, plus que maintenant. Parce que bon quand même maintenant les gens ils ne font plus trois enfants myopathes dans la famille.

E : Non.

Mme A. : Mais moi j'en avais ici hein quand je suis arrivée il y avait des fratries entières euh… qui mourraient tous les uns aprèsles autresquand même !

E : Ah oui !

Mme A. : Bon euh… voilà. Je crois que les orthophonistes sont plutôt euh… je sais pas, la plupart du temps je pense qu'elles sont contentes quand elles travaillent avec euh… voilà. C'est très difficile pour nous de demander comment faire parce qu'on a l'habitude de s'entendre dire que… il y apas de recette euh miracle, donc chacun doit se débrouiller et trouver la porte d'entrée et tout ça. Sinon, voilà… par ailleurs euh… Moi j'ai demandé pendant X années des formations autour de la dyslexie, c'est le cas qu'on a le plus… fréquemment et … j'ai demandé des formations et tout mais y'a, y'a jamais les sous pour les formations.

E : D'accord. Bon bah merci beaucoup !

Ce mémoire cherche à explorer la relation partenariale que peuvent établir un orthophoniste et un enseignant qui suivent en commun un enfant en situation de handicap. Plus précisément, nous nous interrogeons sur l'impact du cadre d'exercice de chacun de ces professionnels sur le partenariat. Nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès de sept professionnels exerçant dans des conditions différentes :

- quatre enseignants du second degré :
  - deux enseignants travaillant en collège ordinaire comportant ou non une classe spécialisée,
  - deux enseignantes spécialisées de classes spécialisées, l'une travaillant en collège ordinaire et l'autre dans un établissement spécialisé,
- trois orthophonistes :
  - une orthophoniste libérale,
  - deux orthophonistes salariées, dont l'une se déplace dans les collèges et l'autre travaille en établissement spécialisé.

L'analyse de leur discours a permis de mettre en relief les paramètres de la relation partenariale qui sont sous l'influence du cadre d'exercice. Elle a permis également de soulever quelques pistes qui permettraient de faciliter le partenariat. De plus, il est ressorti de ce travail que le partenariat et l'éducation inclusive entretenaient des liens étroits, et s'influençaient l'un-l'autre. Les pistes soulevées en faveur du partenariat pourraient donc s'avérer porteuses également pour l'éducation inclusive.

This thesis explores the partner relationship between speech therapists and teachers who work in parallel with a child in situation of handicap. More precisely, we examine the impact of each actor's employment environment on the partnership. We carried on semi-directive talks with seven professionals practicing in different working environments:

- Four comprehensive school's teachers :
  - Two teachers working in an ordinary comprehensive school which does or doesn't include a specialized class,
  - Two specialized teachers from specialized classes. One works in an ordinary comprehensive school, and the other in a specialized institute,
- Three speech therapists :
  - One independent speech therapist,
  - Two employee speech-therapists. The first visits the children in their ordinary comprehensive schools, and the second works in a specialized institute.

The analysis of their interviews reveals some of the partnership's parameters which are influenced by the employment situation. It reveals also some ways that could facilitate the partner relationship. Moreover, our work shows that partnership and inclusive education are related, and affect each other, so the points which make the relationship easier could be positive also for inclusive education.

Mots-clés - *keywords* :

Relation partenariale - *Partner relationship*

Collaboration - Collaboration

Enseignants - *Teachers*

Orthophonistes - *Speech therapists*

Handicap - *handicap*

Education inclusive - *Inclusive education*

Cadre d'exercice - *work environment*