

# Université de Nantes

---

Unité de Formation et de Recherche – « Médecine et Techniques médicales »

Année universitaire 2012-2013

## Mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste

*Présenté par Anaël Tondoux*

(née le 03/07/1987)

### **Les relations partenariales entre les enseignants et les orthophonistes libéraux**

Création et expérimentation d'une grille d'observation

*Présidente du Jury : Madame Chantal BALTHAZARD*, enseignante, chargée de cours  
« Organisation du système scolaire français » au centre de formation en orthophonie de  
Nantes.

*Directeur du mémoire : Monsieur Jean-Claude QUENTEL*, professeur de Sciences du  
Langage à l'Université de Rennes 2.

*Membre du Jury : Madame Mylène ROUSSEAU*, 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 ».

# Remerciements

Je tiens à remercier très sincèrement :

**Monsieur Jean-Claude Quentel**, pour ses conseils et ses éclairages tout au long de cette année,

**Madame Chantal Balthazard**, pour l'attention qu'elle a portée à mon travail en acceptant la présidence de ce jury,

**Madame Mylène Rousseau**, pour son écoute, son implication et ses précieux conseils,

**Les professionnels**, enseignants et orthophonistes, pour leur accueil et leur gentillesse,

**Les enfants et leur famille**, qui ont également contribué à cette étude.

Je remercie également :

**Mes amis, Anna, Olwenn, Françoise, Corentin**, pour leurs relectures et leur bonne humeur

**Laura**, pour sa bienveillance, son enthousiasme et ses encouragements

**Clément**, pour ses compétences linguistiques

**Mes parents**, pour leur soutien et leur patience sans faille pendant toutes ces années et particulièrement lors de ces derniers mois

**Gabriel**, pour son énergie, son implication et son indéfectible soutien

« Le partenariat est une conjugaison de sens pour une  
confrontation potentiellement créatrice »

Fabrice Dhume<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Dhume, F. (2001) *Du travail social au travail ensemble – Le partenariat dans le champ des politiques sociales*, Paris : éditions ASH – p. 203

# Sommaire

Introduction .....	8
<b><u>Partie 1</u> – Assises théoriques .....</b>	<b>10</b>
I. Le concept de partenariat .....	10
1) Origines et définitions .....	10
2) Caractéristiques du partenariat .....	14
3) Mise en place d'un partenariat : les pré-requis .....	16
II. Le partenariat entre les enseignants et les orthophonistes .....	18
1) La profession d'enseignant .....	18
2) La profession d'orthophoniste .....	23
3) Travailler ensemble .....	27
III. Les écueils de ce partenariat .....	30
1) La pluralité des acteurs .....	30
2) Manque de formation, manque d'informations .....	33
3) La relation thérapeutique et le secret médical .....	35
<b><u>Partie 2</u> – Création et expérimentation de l'outil .....</b>	<b>39</b>
I. Réflexion .....	39
1) Point de départ de la réflexion .....	39
2) Le Dispositif d'Interventions sur la Situation de Handicap mis en place par le SSEFIS de Fougères .....	40
3) Un outil au service du partenariat .....	41
II. La conception de l'enquête .....	50
1) Des entretiens semi-directifs .....	50
2) La préparation des entretiens .....	51

a. Le guide d'entretien pour les enseignants . . . . .	52
b. Le guide d'entretien pour les orthophonistes . . . . .	54
3) Les sollicitations d'entretiens . . . . .	55
4) Les conditions d'entretien . . . . .	57
5) Le déroulement des entretiens . . . . .	58
<b>Partie 3 – Recueil des données suite aux entretiens . . . . .</b>	<b>61</b>
I. Le partenariat . . . . .	61
1) Les caractéristiques . . . . .	61
2) Les attentes . . . . .	67
3) Les difficultés . . . . .	72
II. La grille d'observation . . . . .	79
1) La présentation globale . . . . .	79
2) Les catégories et les items . . . . .	83
3) Le système de cotation . . . . .	89
III. L'intérêt de la grille d'observation dans le cadre du partenariat . . . . .	92
1) Retours de l'expérimentation . . . . .	92
2) Perspectives d'utilisation . . . . .	98
3) La place des parents . . . . .	102
Discussion . . . . .	105
Conclusion . . . . .	112
Bibliographie . . . . .	114
Annexes . . . . .	116

# Introduction

Lors de prises en charge d'enfants en difficulté, les orthophonistes sont amenés à créer une relation particulière avec chacun de leur patient. En effet, le cadre des séances en orthophonie permet la situation de binôme, favorisant l'expression de certaines facettes de l'enfant. Il est donc intéressant de compléter cette vision par celle d'un autre professionnel gravitant autour de cet enfant : son enseignant. Avoir un autre regard permet d'appréhender l'enfant dans sa globalité. Ce partenariat entre les orthophonistes et les enseignants semble essentiel pour ajuster au mieux les aides proposées.

En 2002, le partenariat est décrit officiellement comme une « *coopération entre des personnes ou des institutions généralement différentes par leur nature et leurs activités. L'apport de contributions mutuelles différentes permet de réaliser un projet commun* »<sup>2</sup>. Le partenariat s'avère être un atout certain pour les professionnels quelle que soit la forme qu'il revêt : qu'il s'agisse de simples échanges ou d'un travail en concertation plus approfondi, une démarche partenariale s'établit à partir des différences de chacun et dans une recherche de complémentarité.

En outre, agir en partenariat ne se résume pas à une juxtaposition des actions de chaque partenaire mais bien de leur coordination. Il s'agit de créer des liens entre les différents champs de compétences. Les enseignants et les orthophonistes établissent donc des rapports entre eux en considérant une finalité spécifique : mettre la situation et le devenir de l'enfant au centre des préoccupations de chacun.

Un état des lieux du travail en collaboration entre les professeurs des écoles et les orthophonistes (mémoire d'orthophonie, Bonneau, 2011) a souligné les difficultés de la mise en place d'une logique partenariale. Pourtant, ces professionnels sont en demande d'échanges. Le partenariat est envisagé comme un dispositif visant à enrichir les pratiques de chacun par des discussions et des réflexions. Ces temps de concertation viennent soutenir un accompagnement de l'enfant cohérent en accordant les pratiques pédagogiques et rééducatives.

Plusieurs questionnements découlent alors ces observations : comment surmonter

---

<sup>2</sup> Commission de terminologie et de néologie du domaine social, Bulletin Officiel, Solidarité-Santé, Vocabulaire du domaine social, Ministère de l'Emploi et de la solidarité, n°2002/1 bis, Fascicule spécial.

les difficultés à l'établissement d'un partenariat efficace ? Comment faciliter les échanges entre les enseignants et les orthophonistes ?

C'est dans le but d'apporter des éléments de réponse à ces interrogations qu'un travail de réflexion a été mené autour de l'élaboration d'un outil aidant à la mise en place de relations partenariales. L'objectif de cette recherche est donc de créer et d'expérimenter cet outil afin d'évaluer par la suite sa structure et son contenu auprès des professionnels. Il s'agit également d'analyser son intérêt dans le cadre du partenariat entre les enseignants du premier degré et les orthophonistes exerçant en libéral.

Pour cela, nous allons dans un premier temps nous attacher à explorer la notion de « partenariat » en partant des différents fondements théoriques de ce concept. Nous nous pencherons sur plusieurs définitions et nous étudierons les caractéristiques du travail partenarial. Nous décrirons également les pré-requis nécessaires à la mise en place d'un partenariat. Puis nous présenterons les deux professions qui nous intéressent dans le cadre de cette étude, celle d'enseignant et celle d'orthophoniste. Nous verrons alors ce qui réunit ces professionnels à travailler ensemble. Enfin, nous évoquerons dans une dernière partie les difficultés inhérentes à la logique partenariale.

Dans un second temps, nous exposerons la démarche de notre travail. Nous présenterons alors une grille d'observation conçue pour faciliter les relations partenariales entre les enseignants et les orthophonistes. Nous verrons, à travers le discours de quatorze professionnels recueillis à l'aide d'entretiens semi-directifs, les avantages que peut revêtir un tel outil, ses inconvénients ainsi que des modalités pour une utilisation future.

# – Partie 1 –

## Assises théoriques

### *Avant-propos*

*S'il est vrai que le partenariat s'appuie sur des collaborations, voire des coopérations, on ne peut affirmer qu'il y a synonymie entre ces différents termes. La collaboration est l'action de travailler en commun avec quelqu'un, d'élaborer un travail à plusieurs. Selon le Petit Robert, le concept de collaboration est lié à l'idée « d'aide, d'appui, de concours, de coopération, de participation ». Il s'agit d'une pratique qui se déroule sur un temps beaucoup plus limité que le partenariat. De plus, comme le rapporte Martine Bergheaud<sup>3</sup> dans son article « De la collaboration médico-pédagogique », le terme « collaboration » n'est pas référencé en sociologie. Enfin, pour inscrire cette recherche dans la lignée du mémoire de Clarisse Bonneau<sup>4</sup>, nous préférons la notion de « partenariat ».*

## **I. Le concept de partenariat**

### 1) Origines et définitions

Le terme « partenariat » est apparu récemment. Il n'apparaît dans le Larousse qu'en 1987. Devenu assez usuel de nos jours, il est dérivé du mot « partenaire » qui a été emprunté en 1767 à l'anglais *partner*. Le terme *partner* est lui-même une altération de l'anglo-normand *parcener* (XIII<sup>e</sup> siècle) « personne associée à une autre », qui est un emprunt à l'ancien français *parçuner* (ou *parçonier*, *parcenier*) « associé » (XI<sup>e</sup> siècle). Ces mots se sont formés à partir de *parçon* « partage », du latin *partitio* « répartition ». On peut noter alors un certain paradoxe. Tout d'abord, sa forme anglo-normande *parcener* met en avant la dimension d'association. Les partenaires sont en effet propriétaires indivis du

---

<sup>3</sup> Bergheaud, M. (1999) De la collaboration médico-pédagogique • *La nouvelle revue de l' AIS* (n°6)

<sup>4</sup> 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* – Mémoire de l'Université de Nantes, unité de Formation et de Recherche de Médecine et des Techniques Médicales

projet et de l'action conjointe. Sous cet angle, la notion de coopération est primordiale. Cependant, le terme *parcener* vient de l'ancien français *parçuner* lui-même provenant de *parçon* (ou *pareçon*), issu du latin *partitio*, signifiant division, séparation, partage. L'aspect contraire de l'association émerge ; c'est alors une dimension conflictuelle qui prévaut. Autrement dit, s'il y a bien l'idée d'alliance dans le partenariat, ce n'est pas seulement sur la base de communautés, c'est aussi sur la base de différences, d'oppositions qui peuvent néanmoins servir ce partenariat. C'est pour cette raison que les relations partenariales sont paradoxales, interactives et évolutives (Mérini, 1999). En effet, elles s'organisent autour de deux notions opposées : « agir avec » en même temps qu' « agir contre » l'autre.

C'est dans les années soixante que la notion de partenariat prend son sens moderne, dans le cadre des négociations salariales et des accords sociaux de l'époque. Le partenariat est devenu progressivement un concept très important et très usité, quels que soient les domaines : l'économie, la politique, l'industrie, la santé, etc. Il peut donc se présenter sous différentes formes, sous différents aspects ; on ne peut évoquer une réalité précise du partenariat. Nous allons à présent nous attacher à étudier les diverses définitions qu'a revêtues cette notion au fil des deux dernières décennies.

Le Petit Robert de la langue française donne au partenariat la définition suivante : « *association d'entreprises, d'institutions en vue de mener une action commune* ». Le Larousse, quant à lui, le définit ainsi : « *système associant des partenaires sociaux ou économiques, et qui vise à établir des relations d'étroite collaboration* ».

Le Dictionnaire culturel en langue française<sup>5</sup> précise : « *système associant, pour une action commune, des partenaires économiques ou sociaux ; fait d'être partenaire de quelqu'un dans un tel système* ». Le partenaire est défini comme : « *une personne, un groupe ou une collectivité avec qui on est associé, allié dans une affaire, une entreprise, une négociation* ». Le suffixe « aire » marque dans ce cas « celui qui s'occupe de ..., qui est chargé de... ». Il s'agit là d'une dynamique d'action, de résolution de problèmes. Le suffixe « ariat » du terme partenariat désigne lui « un système, une organisation ». Cela nous renvoie aux dimensions sociologiques et juridiques de cette notion.

Cécile Delevaux et Rosita Gomez<sup>6</sup> ont donné cette définition du partenariat : « *le partenariat s'avère être une mise en commun de ressources entre les institutions ou des*

---

<sup>5</sup> Sous la direction d'Alain Rey.

<sup>6</sup> Delevaux, C. et Gomez, R. (1991) Partenariat et réseaux • *Pour* (n°132) – pp. 69-74.

*personnes relevant d'institutions, qui reconnaissent la nécessité de faire appel aux ressources des autres pour aborder des problèmes nécessitant une réponse collective* » (Delevaux et Gomez, 1991). L'idée de s'allier à d'autres personnes ou d'autres structures pour résoudre une difficulté est alors mise en exergue. En effet, un partenariat implique de créer des liens entre les différents acteurs partenariaux : il s'agit de mutualiser des compétences et des ressources afin de réaliser un projet qu'il aurait été difficile de mener à terme seul, tout en préservant l'intégrité et la spécificité de chacun. La complémentarité des actions assure, la plupart du temps, une efficacité certaine.

Certains auteurs insistent sur la nécessité d'une bonne entente et d'une volonté de la part des partenaires de se réunir autour d'une intention commune. Carol Landry avance que *« dans sa forme la plus accomplie et de façon générale, [...] le partenariat résulte d'une entente entre des parties (personnes, services, institution) qui, de façon volontaire et égalitaire, partagent un objectif commun et le réalisent en utilisant de façon convergente leurs ressources respectives »*<sup>7</sup> (Landry, 1994). Ce travail en étroite collaboration à la réalisation d'un but commun implique donc une relation équitable entre les professionnels. Cela suppose un minimum de valeurs partagées entre les partenaires, sur lesquelles reposent les actions qu'ils vont mener.

Cependant, d'autres auteurs apportent une certaine nuance à cette définition en soulignant davantage les disparités entre les acteurs du partenariat, voire leurs divergences. D'emblée, la mise en place d'un partenariat révèle l'existence d'une difficulté, d'une division, et cela nous est confirmé par l'analyse étymologique du terme « partenariat », vue précédemment. La nécessité ressentie par les partenaires de s'associer prouve qu'ils ont besoin l'un de l'autre, et qu'un manque les pousse à se réunir : compétences limitées dans un domaine, ressources restreintes... Danielle Zay précise que *« dans le partenariat, chacun conserve ses objectifs propres, tout en acceptant de contribuer à un objectif commun »*<sup>8</sup> (Zay, 1994). Chaque partenaire voit en effet les intérêts qu'il peut tirer de cette collaboration, mais il agit également pour atteindre un but précis, partagé avec les autres professionnels. Chacun doit malgré tout retirer un bénéfice de ce travail en commun. Le partenariat ne doit absolument pas s'apparenter à une contrainte ou à une obligation. Dans ce cas, il serait rapidement voué à l'échec. Si les différents protagonistes d'une expérience

---

<sup>7</sup> Landry, C. (1994) *Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord* • dans Landry, C. et Serre, F. *École et entreprise. Vers quel partenariat ?* Presses de l'université de Québec, p. 15.

<sup>8</sup> Zay, D. (1994) *Établissements et partenariat en France* • dans Landry, C. et Serre, F. *École et entreprise. Vers quel partenariat ?* Presses de l'université de Québec, p. 63.

partenariale sont liés par une relation hiérarchique et s'ils ne s'engagent pas eux-mêmes dans cette coopération, l'entente ne pourra être effective. Ils doivent être motivés par une volonté d'agir ensemble, pour éviter un aboutissement prématuré et des résultats trop peu satisfaisants.

Par ailleurs, il est important de noter, au cœur de la logique partenariale, la convergence des ressources qui permet de répondre à une problématique précise. Olivier Lodého explique que ce projet en question est réalisé « *par la mise en place de moyens matériels, intellectuels, financiers ou humains* »<sup>9</sup> (Lodého, 2006). La notion de ressources évoquée dans les diverses définitions du partenariat renvoie aux moyens mis en œuvre pour la résolution d'un problème. Cela peut concerner des actions, des compétences, des connaissances, des financements, des moyens humains, etc. Chacun des partenaires va retirer un bénéfice particulier en échange de sa participation. Le projet partenarial est en effet défini par les acteurs autour d'une négociation tacite à propos des contributions et des rétributions. Il assure donc une place équitable, et non égalitaire, pour tous.

Le partenariat implique l'existence d'acteurs, d'objets et d'enjeux (Bergheaud, 1999). Les acteurs sont les partenaires, ceux qui agissent au sein même de l'expérience partenariale. Chacun d'eux opère dans des champs d'activités différents. Les objets correspondent aux bénéficiaires de l'action partenariale, ce sont les personnes pour qui l'on entreprend une conduite de partenariat. Les enjeux peuvent s'apparenter aux buts ou aux finalités. Une petite nuance doit cependant être relevée : il s'agit d'une véritable projection vers l'avenir. Martine Bergheaud explique en effet que les partenaires doivent se projeter vers le futur, afin d'éviter un repli de chacun sur son champ de compétences. Elle ajoute : « *perçus, les enjeux deviennent les mobiles de l'action* ».

Si nous devons synthétiser les différentes définitions du partenariat, nous dirions qu'il consiste à faire travailler ensemble des professionnels, issus d'environnements différents. Il peut s'agir de personnes prises en compte isolément, ou de personnes faisant partie intégrante d'une structure, d'une entreprise, d'un service... Il s'agit alors de travailler ensemble par la complémentarité, la mise en synergie des ressources de chacune des parties, l'échange et le partage des compétences, en vue d'un objectif commun. Il est important de mentionner le double aspect de convergence et de divergence du partenariat : ciblant un but commun, les partenaires se distinguent par leur nature. De plus, les

---

<sup>9</sup> Lodého, O. (2006) Les partenaires de l'école : famille et institution • *Expressions* (n°27) – pp. 139-143.

partenaires doivent être volontaires dans ce projet afin d'optimiser les relations entre eux, permettant alors une résolution des problèmes et une atteinte de la finalité plus efficaces.

## 2) Caractéristiques du partenariat

S'appuyant sur les travaux de Jean-Marc Lesain-Delabarre, Clarisse Bonneau évoque cinq principes concernant le travail partenarial. Nous allons à présent nous y intéresser.

### *Principe d'intérêt mutuel des partenaires*

Danielle Zay assure qu'on ne peut parler de partenariat seulement dans la mesure où il y a rencontre de deux projets<sup>10</sup>. Il est indispensable qu'au minimum deux parties, professionnels indépendants ou institutions, s'engagent à participer à la démarche partenariale. Les contributions de chacun concourent à la continuité des échanges. Annette Gonin-Bolo (citée par Mérini, 2001) rappelle que « *le minimum de définition du partenariat comprend l'engagement dans une action commune négociée [...], une négociation où chacun peut dire ce qu'il veut obtenir* ». Le partenariat se fonde principalement sur le libre consentement de chacun des partenaires. Ils doivent pouvoir exprimer leurs désirs concernant cette alliance, ils doivent avoir choisi délibérément de collaborer avec ces autres professionnels, avec cette autre institution.

### *Principe d'égalité des partenaires*

Afin que le travail partenarial soit effectif, il faut également une équité entre les acteurs. Cet équilibre entre chacune des parties précise cette notion de « partenaire ». Il est certes fragile et instable, mais il est aussi indispensable pour le bon fonctionnement du partenariat. Il ne doit pas y avoir de relation hiérarchique entre les différents acteurs. Chacun peut présenter son projet, faire part de ses attentes, évoquer les difficultés rencontrées, proposer des objectifs... Il n'y a pas un partenaire qui obéirait aux injonctions

---

<sup>10</sup> Zay, D. (1999) *Enseignants et partenaires de l'école, démarches et instruments pour travailler ensemble* – 3<sup>e</sup> éd. – De Boeck Université.

de l'autre ou qui déléguerait les tâches qui lui incombent. Cela aurait alors pour conséquences de fausser la logique partenariale et de rendre inefficace une coopération pourtant utile voire nécessaire. Il est préférable de décrire les relations partenariales comme étant équitables plutôt qu'égalitaires : elles sont justes entre les acteurs mais on ne peut parler d'une stricte égalité au niveau des bénéfices qu'ils en retirent, des apports, des attentes...

#### *Principe d'autonomie des partenaires*

Il est essentiel que chacun des partenaires garde une marge de manœuvre. Jean-Marc Lesain-Delabarre rappelle effectivement que « *le partenariat s'installe dans cet espace où les acteurs peuvent viser leurs finalités propres tout en visant des finalités en partie communes*<sup>11</sup> ». Bien qu'ils aient les mêmes intentions, les acteurs du partenariat peuvent conserver des intérêts individuels. En outre, ils conservent une certaine indépendance vis-à-vis des autres : ce sont eux qui se sont engagés dans cette dynamique partenariale et ils peuvent être à l'origine de prises d'initiatives. On ne peut évoquer de hiérarchie, sans quoi les rapports entre les partenaires seraient biaisés. Le principe d'égalité ne serait alors pas respecté.

#### *Principe de coopération entre les partenaires*

S'impliquer dans un projet de partenariat n'a de sens que si les acteurs partagent leurs connaissances, leur savoir-faire, leur expérience... Nelly Leselbaum<sup>12</sup> affirme que « *le partenariat s'inscrit dans une logique d'échange, de réciprocité, de régulation et de mise en commun des moyens* » (Leselbaum, 1995). C'est l'essence même du partenariat. Il est une rencontre dynamique : il ne suffit donc pas de partager des objectifs communs pour prétendre être en partenariat. Il faut également s'investir activement dans cette démarche.

---

<sup>11</sup> Lesain-Delabarre, J.-M. (1999) Partage, convergence et démocratie : les difficultés du partenariat • *La nouvelle revue de l'AIS* (n°6) – pp. 139-151.

<sup>12</sup> Leselbaum, N. (1995) Les définitions du partenariat • dans *Établissements et partenariats : stratégies pour des projets communs : actes du colloque des 14, 15 et 16 janvier 1993* (dir. D. Zay et A. Gonnin-Bolo) – Paris : INRP.

### *Principe d'évaluation entre les partenaires*

Les partenaires doivent réussir à avoir un regard critique sur les actions menées. Il leur est nécessaire d'évaluer la démarche partenariale qu'ils ont entreprise afin de la modifier, de la remanier, de la réorienter ou de la restructurer. Sans résultats concluants, les partenaires en viennent parfois à cesser toute coopération.

### **3) Mise en place d'un partenariat : les pré-requis**

Nous avons vu que le partenariat est un concept de plus en plus présent dans notre société, et ce, quels que soient les secteurs. Cependant, même si son usage s'est étendu, sa mise en place n'est pas aisée. Elle nécessite une organisation particulière. Les échanges entre les partenaires doivent pouvoir s'effectuer librement, dans un cadre propice. Il s'agit là d'une véritable construction entre professionnels qui s'établira au fur et à mesure du temps et des discussions. Plusieurs conditions sont fondamentales à l'établissement d'une expérience partenariale pérenne et effective.

Le partenariat est généralement instauré suite à une difficulté. Des professionnels sont face à des complications et réalisent, la plupart du temps, qu'ils ne pourront les résoudre seuls. Ils cherchent alors un moyen pour dépasser cet obstacle. Pour ce faire, il leur faut s'associer à d'autres professionnels concernés par ce problème. Il s'agit du premier temps dans la mise en place du partenariat : la rencontre. C'est à ce moment que les partenaires présentent leur identité aux autres. Ils définissent également leurs champs de compétences. Chacun doit connaître précisément sa mission professionnelle afin de la présenter clairement. Le but est de connaître et de se faire connaître. Une relation de confiance doit se tisser entre les futurs partenaires, cela détermine par la suite la qualité de leurs rapports. Ils doivent notamment affirmer leur reconnaissance de l'autre, de ses capacités et de ses potentialités, ce qui parfois, passe obligatoirement par une remise en question des représentations antérieures qu'ils s'étaient forgées. Une identification des spécificités de chacun permet de mettre en évidence la complémentarité des partenaires, pour ensuite s'assurer de la réciprocité des échanges. Les partenaires doivent aussi accepter de dépasser leurs objectifs propres pour définir des objectifs communs, le but final étant de trouver ensemble des solutions spécifiques à un problème particulier. Il est important de

donner du sens et une certaine légitimité à cette démarche de coopération. Ainsi, le partenariat peut s'inscrire dans le temps.

La phase qui suit est un temps de préparation. Il s'agit d'élaborer un projet conjointement et de définir rigoureusement le cadre des actions partenariales. Selon Jean-Pierre Boutinet (cité par Lodého, 2006), ce projet est « *issu d'un compromis satisfaisant entre le possible et le souhaitable* ». C'est en cela que la phase de préparation est essentielle et incontournable. Les partenaires analysent la situation afin de déterminer le champ d'intervention de chacun, ses possibilités, ses responsabilités, les moyens nécessaires à l'action partenariale, etc. La réflexion a une place majeure dans la mise en place du partenariat. Il faut penser à la meilleure façon de coordonner les intérêts, de prendre en compte les attentes, tout en favorisant les alliances de compétences pour rendre complémentaires les actions de chacun.

L'organisation des missions, des fonctions, des rôles s'établit progressivement, grâce aux échanges des intervenants. Il s'agit de clarifier la position des professionnels au sein du partenariat. Cette étape nécessite l'affirmation des idées, des envies, des besoins, mais l'écoute de l'autre y est toute aussi primordiale. Le partenariat est en effet basé sur des rapports de réciprocité.

Un partenariat ne se décrète pas, il s'agit d'une construction. C'est un projet qui se met en place sur une longue durée, il faut donc accepter de prendre le temps. Il est important d'envisager les conditions nécessaires à l'établissement d'un dialogue profitable entre les différents acteurs pour parvenir à un partenariat durable et fructueux.

## II. Le partenariat entre les enseignants et les orthophonistes

Dans le contexte de cette recherche, ce sont les partenariats entre des professionnels de l'Éducation Nationale et des professionnels paramédicaux qui nous intéressent. En effet, enseignants et orthophonistes sont souvent amenés à introduire une logique partenariale dans leurs rapports. Les enseignants peuvent travailler dans des classes dites « classiques » ou dans des classes spécialisées comme les CLIS, les CLIN ou les SEGPA<sup>13</sup> ; les orthophonistes exercent en libéral ou en institution. Quel que soit l'endroit où l'on rencontre ces professionnels, une relation dite partenariale peut s'instaurer, à l'initiative d'une personne ou d'une institution. Pour cette recherche, nous nous attacherons seulement à travailler sur les liens entre les orthophonistes exerçant en libéral et les professeurs du premier degré, enseignant dans un cursus « traditionnel ». Nous allons, dans un premier temps, présenter ces deux professions. Puis, dans un second temps, nous étudierons plus spécifiquement ce qui conduit ces professionnels à « travailler ensemble ».

### 1) La profession d'enseignant

Les enseignants appartiennent au corps des fonctionnaires de l'État, ils dépendent plus spécifiquement du Ministère de l'Éducation Nationale. En 2012, on comptait près de 850 000 enseignants en France<sup>14</sup>. Les enseignants du premier degré, concernés par cette étude, sont ceux qui exercent au sein des écoles maternelles et élémentaires, ils travaillent donc avec des enfants de 2 à 11 ans, de la toute petite section de maternelle à la deuxième année de cours moyen (CM2). Ils étaient environ 375 000 en 2012, écoles publiques et privées confondues. Parmi eux, se trouvent deux groupes de fonctionnaires distincts : celui des instituteurs, régi par le décret du 4 juillet 1972 et celui des professeurs des écoles, régi par le décret du 1<sup>er</sup> août 1990. Depuis la création de ce dernier statut, le recrutement des instituteurs a été arrêté. Les professeurs des écoles sont recrutés par concours externes (par

---

<sup>13</sup> CLIS : Classes pour L'Inclusion Scolaire – CLIN : Classe d'Initiation pour élèves non-francophones – SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.

<sup>14</sup> Source : [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)

académie), par concours internes (par département) ou par concours de 3<sup>e</sup> voie<sup>15</sup>. Depuis 2010, pour s'inscrire au concours organisé par le Ministère de l'Éducation Nationale, le CRPE ou Concours de Recrutement de Professeurs des Écoles, il faut être titulaire d'un master ou d'un diplôme équivalent. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, adoptée en mars 2013, présente la création d'Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) qui proposent une formation initiale des futurs enseignants depuis la rentrée 2013. Elles permettent l'acquisition d'une culture professionnelle et fournissent des enseignements disciplinaires et didactiques, mais aussi en pédagogie et en sciences de l'éducation.

Comme l'indique la loi, « *le professeur des écoles est un maître polyvalent, capable d'enseigner l'ensemble des disciplines dispensées à l'école primaire, il a vocation à instruire et à éduquer de la petite section de maternelle au CM2* »<sup>16</sup>. La transmission des connaissances se fait principalement à l'école. Les enseignements préélémentaires et élémentaires permettent d'atteindre cette finalité. Ces multiples apprentissages sont fondamentaux notamment pour la construction individuelle et sociale, ainsi que pour le développement de la personnalité et de l'identité de chaque élève.

Dans le Bulletin Officiel n°30 du 25 juillet 2013, le Ministère de l'Éducation Nationale présente un référentiel de compétences professionnelles à acquérir par les enseignants. C'est une liste de compétences que les professeurs doivent maîtriser afin de remplir leurs missions et d'exercer du mieux possible leur profession. Il s'agit de connaissances et de capacités à appliquer dans leur pratique, ainsi que d'attitudes professionnelles, telles que :

- Faire partager les valeurs de la République
- Connaître les élèves et les processus d'apprentissage
- Prendre en compte la diversité des élèves
- Maîtriser la langue française à des fins de communication
- Coopérer au sein d'une équipe

---

<sup>15</sup> Ce type de concours concerne exclusivement des candidats justifiant d'une activité professionnelle dans le secteur privé ou d'un mandat de membre d'une assemblée élue d'une collectivité territoriale.

<sup>16</sup> Annexe à la note de service n°94-271 ; BO n°45 du 8 décembre 1994.

- Contribuer à l'action de la communauté éducative
- Coopérer avec les partenaires de l'école
- Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique
- Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves.

L'article L311-3 du Code de l'Éducation détaille la formation dispensée par les enseignants en élémentaire :

*« Cette formation assure l'acquisition des instruments fondamentaux de la connaissance : expression orale et écrite, lecture, résolution de problèmes ; elle suscite le développement de l'intelligence, de la sensibilité artistique, des aptitudes manuelles, physiques et sportives. Elle dispense les éléments d'une culture historique, géographique, scientifique et technique. Elle offre une éducation aux arts plastiques et musicaux. Elle assure l'enseignement d'une langue vivante étrangère. Elle contribue également à la compréhension et à un usage autonome et responsable des médias, notamment numériques. [...] Elle assure conjointement avec la famille l'éducation morale et civique, qui comprend obligatoirement, pour permettre l'exercice de la citoyenneté, l'apprentissage des valeurs et symboles de la République et de l'Union Européenne, notamment de l'hymne national et de son histoire »<sup>17</sup>.*

Ainsi, les enseignants se doivent d'enseigner le français, les mathématiques, les sciences (physique, technologie, biologie, géologie), l'histoire, la géographie, les langues, la musique, les arts plastiques, l'éducation physique et sportive. Ils doivent pour cela organiser le contenu et les activités de chacune de ces disciplines. Ils peuvent faire appel à des intervenants extérieurs (principalement pour l'éducation musicale, les arts plastiques et le sport).

Jusqu'en 2013, le volume horaire des professeurs du premier degré était de vingt-quatre heures d'enseignement en classe par semaine. À cela s'ajoutaient cent huit heures réparties sur l'année scolaire pour différentes tâches : soixante heures étaient réservées à l'aide personnalisée, vingt-quatre heures aux conseils des maîtres et aux conseils de cycle ainsi qu'aux rendez-vous avec les parents et aux équipes de suivi de scolarisation (ESS) ;

---

<sup>17</sup> Article L311-3 du Code de l'Éducation - Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, adoptée en mars 2013.

dix-huit heures étaient dédiées aux animations pédagogiques et six heures aux conseils d'école. Depuis la rentrée 2013, les rythmes scolaires sont réorganisés suite au décret du 24 janvier 2013<sup>18</sup>, ce qui provoque quelques changements dans la répartition du temps de travail.

Il faut également penser au temps dédié à la correction des cahiers et à la préparation des séquences de travail. Le temps passé à contacter ou rencontrer des professionnels (le RASED<sup>19</sup>, le psychologue scolaire, l'orthophoniste...) n'est pas compris dans le temps de service hebdomadaire des enseignants.

L'enseignement du premier degré est organisé en trois cycles de scolarité, instaurés par la loi d'orientation sur l'Éducation du 10 juillet 1989 : « *La scolarité est organisée en cycles pour lesquels sont définis des objectifs et des programmes nationaux de formation comportant une progression annuelle ainsi que des critères d'évaluation* »<sup>20</sup>. Actuellement, les trois cycles pédagogiques sont :

- le cycle des apprentissages premiers, qui concerne les toute petite, petite et moyenne sections de maternelle (enfants de 3 à 5 ans),
- le cycle des apprentissages fondamentaux, de la grande section d'école maternelle jusqu'à la fin du CE1 (enfants de 5 à 8 ans),
- le cycle des approfondissements, du CE2 au CM2 (enfants de 8 à 11 ans).

Cependant, le décret du 24 juillet 2013<sup>21</sup> réorganise la scolarité en primaire et au collège. Il y aura quatre cycles pédagogiques successifs, de l'école maternelle à la troisième. Ces nouveaux cycles rentreront en application progressivement à partir du 1<sup>er</sup> septembre 2014.

Pour chacun des cycles, l'Éducation Nationale propose un programme qui permet aux professeurs des écoles de savoir quelles compétences les enfants doivent acquérir. Ils ont pour objectif de respecter ces programmes, tout en bénéficiant d'une liberté pédagogique pour mener les activités au sein de leur classe. Les programmes en cours

---

<sup>18</sup> Décret n°2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires.

<sup>19</sup> Réseau d'Aide Spécialisée aux Enfants en Difficulté : composé de psychologues scolaires et de professeurs des écoles spécialisés, le RASED est une organisation qui dispense des aides spécialisées (pédagogiques ou rééducatives) aux élèves d'écoles maternelles et élémentaires en grande difficulté.

<sup>20</sup> Article L311-1 du Code de l'Éducation (loi du 10 juillet 1989).

<sup>21</sup> Décret n°2013-682 du 24 juillet 2013 relatif aux cycles d'enseignement à l'école primaire et au collège, paru au Journal Officiel du 28 juillet 2013.

actuellement datent de 2008<sup>22</sup> ; quelques modifications ont été réalisées et publiées au Bulletin Officiel n°1 du 5 janvier 2012. Désormais, ils aménagent les enseignements de chaque niveau ; avant, ils fonctionnaient par cycles. Ils sont liés au socle de compétences et de connaissances qui désigne, comme son nom l'indique, un ensemble de connaissances et de compétences que les élèves doivent maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire. Ce socle a été créé suite à la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 et constitue véritablement la disposition majeure de cette loi. Il comporte sept compétences principales que les enfants doivent assimiler, grâce à l'action des enseignants :

- ◆ la maîtrise de la langue française
- ◆ la pratique d'une langue vivante étrangère
- ◆ les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique
- ◆ la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication
- ◆ la culture humaniste
- ◆ les compétences sociales et civiques
- ◆ l'autonomie et l'initiative.

Chacune de ces compétences est composée de connaissances essentielles, de capacités à les utiliser et d'attitudes, le tout constituant le socle. Pour vérifier l'acquisition de ces compétences, les enseignants évaluent leurs élèves tout au long de l'année. Des outils d'évaluation, correspondant aux exigences des différents paliers de maîtrise du socle commun, sont mis à leur disposition. Ils doivent apprécier ce que chaque enfant sait et quels sont les obstacles qu'il rencontre dans les apprentissages. Ainsi, ils adaptent leur enseignement et apportent des aides aux enfants les plus en difficulté. Jusqu'en 2012, il existait également des évaluations nationales à la fin du cycle 2, en CE1, et à la fin du cycle 3, en CM2. Elles devaient permettre aux enseignants de dresser un bilan des compétences des élèves, de vérifier les progrès de chacun et de prendre en compte les différents rythmes d'acquisition. Le Ministère précisait alors : « *ces évaluations en français et mathématiques doivent situer les acquis de chaque élève par rapport aux*

---

<sup>22</sup> *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire* – Bulletin Officiel n°3 (hors-série) du 19 juin 2008.

*objectifs définis dans les programmes* ». Elles devaient également mettre en lumière les domaines qui restaient complexes pour certains élèves et identifier leurs besoins. Vincent Peillon, l'actuel ministre de l'Éducation Nationale, a supprimé ces évaluations en 2013. De nouveaux dispositifs d'évaluations nationales devront être mis en place à partir de 2014.

Une fois ces difficultés repérées, ils peuvent renforcer les compétences des élèves là où elles sont insuffisantes en mobilisant des dispositifs d'aide et d'accompagnement. Jusqu'à aujourd'hui, les enfants pouvaient par exemple bénéficier d'aide personnalisée. C'était une organisation mise en place suite à la réforme de l'école primaire en 2008<sup>23</sup>. Le maître accueillait les enfants en difficulté d'apprentissage en très petits groupes deux heures par semaine, en plus du temps scolaire (le matin avant la classe, le midi ou en fin de journée). Suite à la réforme des rythmes scolaires, l'aide personnalisée a été supprimée à la rentrée 2013, au profit d'activités pédagogiques complémentaires, les APC. L'Éducation Nationale propose aussi aux élèves en difficulté scolaire des stages de remise à niveau. Ces stages sont proposés aux parents par le maître de la classe et sont encadrés par des enseignants sur trois périodes : lors des vacances de printemps, la première et la dernière semaine des vacances d'été. Des groupes constitués de cinq à six élèves peuvent suivre trois heures d'enseignement quotidien en français et en mathématiques, pendant cinq jours.

Parfois, quand les difficultés persistent, quand elles sont trop importantes, les enseignants cherchent d'autres moyens d'aider ces élèves. Ils ont la possibilité de contacter le RASED ou de conseiller aux parents de rencontrer des professionnels extérieurs à l'établissement, comme l'orthophoniste.

## 2) La profession d'orthophoniste

L'orthophoniste est un professionnel de santé, qui appartient au domaine paramédical. Il rééduque les troubles de la communication, du langage (oral et/ou écrit), de la parole et de la voix. La profession acquiert son statut légal par la loi n°64.699 du 10 juillet 1964 : *« est considéré comme exerçant la profession d'orthophoniste toute personne qui, non médecin, exécute habituellement des actes de rééducation constituant un traitement des anomalies de nature pathologique, de la voix, de la parole et du langage*

---

<sup>23</sup> Organisation du temps d'enseignement scolaire et de l'aide personnalisée dans le premier degré, circulaire n°2008-082 du 5 juin 2008 parue au Bulletin Officiel n°25 du 19 juin 2008.

*oral ou écrit, hors la présence du médecin* »<sup>24</sup>. Au 1<sup>er</sup> janvier 2012, le répertoire ADELI<sup>25</sup> recensait 21 220 orthophonistes en France (dont 609 dans les départements d'outre-mer). Il existe différents modes d'exercice : les orthophonistes peuvent exercer en libéral, en salariat ou de façon mixte. En 2012, près de 81% travaillaient en libéral ou en exercice mixte (17 185 orthophonistes) contre environ 19% de salariés (4035 orthophonistes).

La formation initiale des orthophonistes est régie par l'arrêté du 16 mai 1986, modifié par celui du 25 avril 1997. Elle dépend du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, ainsi que du Ministère des Affaires Sociales et de la Santé. Jusqu'en 2012, le diplôme d'État, appelé Certificat de Capacité d'Orthophoniste (CCO), était obtenu après quatre années d'études. La formation proposait alors des enseignements théoriques, des enseignements dirigés, des stages et un mémoire de recherche. La durée des cours théoriques et des travaux dirigés était de 1640 heures minimum, celle des stages pratiques de 1200 heures minimum. Jusqu'à présent, les enseignements théoriques étaient dispensés sur les trois premières années de formation, la quatrième étant réservée aux stages pratiques et au mémoire de recherche. Les études en orthophonie proposaient tout d'abord un enseignement de connaissances fondamentales (sciences fondamentales, pathologies médicales...), généralement en première année, pour une meilleure compréhension des matières spécifiques, enseignées par la suite en deuxième et troisième années (description des troubles, techniques de rééducation, travaux dirigés...). Depuis la réforme de janvier 2013, une cinquième année d'étude vient s'ajouter afin de revaloriser le diplôme à un niveau de master et s'intégrer dans le système LMD (Licence, Master, Doctorat). La formation initiale va également être modifiée. À l'issue de la cinquième année, un Diplôme d'exercice professionnel d'orthophoniste sera délivré, reconnu au grade de master 2. Les thématiques traitées lors des études resteront inchangées. Cependant, certains domaines, comme la prévention et le dépistage chez les jeunes enfants, jusqu'alors survolés, seront plus détaillés. Les temps de stage seront également augmentés. Ces nouveautés ont pris effet à la rentrée de septembre 2013. Les premiers titulaires de ce diplôme sortiront donc en 2018.

La profession d'orthophoniste est réglementée par le Code de la Santé Publique ; en effet, des lois et des décrets régissent son statut légal et décrivent ses champs de compétences. C'est le décret n°83-766 du 24 août 1983 qui spécifie pour la première fois

---

<sup>24</sup> Article L4341-1 du Code de la Santé Publique (loi du 10 juillet 1964).

<sup>25</sup> Le répertoire ADELI (Automatisation DEs LIstes) recense des informations sur les professionnels de santé.

les champs de compétences des orthophonistes. Il leur permet alors de prendre en charge les troubles d'articulation, de parole, de langage ainsi que la dyscalculie et la dysgraphie. Le décret n°92-327 du 30 mars 1992 élargit ce champ de compétences : désormais, l'orthophoniste est amené à proposer des séances d'apprentissage de la voix œsophagienne et à rééduquer le bégaiement. Le dernier décret redéfinissant les compétences des orthophonistes est paru le 2 mai 2002, incluant la prise en charge de la dysphasie. Selon l'article 1<sup>er</sup> de ce décret, « l'orthophonie consiste :

- 1) à prévenir, à évaluer et à prendre en charge, aussi précocement que possible, par des actes de rééducation constituant un traitement, les troubles de la voix, de l'articulation, de la parole, ainsi que les troubles associés à la compréhension du langage oral et écrit et à son expression ;
- 2) à dispenser l'apprentissage d'autres formes de communication non verbale permettant de compléter ou de suppléer ces fonctions »<sup>26</sup>.

Les missions de l'orthophoniste se sont élargies au fil des années, pour englober progressivement de nouvelles fonctions : guidance parentale, éducation précoce, conseils à l'entourage, prévention, dépistage, enseignement, recherche...

Le Dictionnaire d'Orthophonie présente l'orthophoniste comme un professionnel « *intervenant dans les domaines curatif et préventif, auprès d'enfants, d'adolescents, d'adultes et de personnes âgées, en difficulté dans leur communication* »<sup>27</sup>. Ce professionnel du paramédical peut être présent à tous les âges de la vie, et son champ de compétences est vaste. À titre d'exemples, nous pouvons citer les retards dans l'acquisition du langage oral, les troubles des apprentissages (de type dyslexie, dysorthographe, dyscalculie...), les troubles d'articulation simples ou ceux dus à des malformations congénitales (fentes labio-palatines), le bégaiement, les troubles du langage (tels que les aphasies, les dysarthries, etc.) secondaires à une atteinte neurologique... L'orthophoniste peut également intervenir auprès de patients sourds, de patients souffrant de troubles psychologiques voire psychiatriques ou encore de pathologies neurodégénératives. L'orthophonie est donc une discipline à la croisée de nombreux domaines : des spécialités

---

<sup>26</sup> Décret n°2002-721 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste – JO n° 104 du 4 mai 2002 page 8339.

<sup>27</sup> Brin, F. ; Courrier C. ; Lederlé E. ; Masy, V. (2004) *Dictionnaire d'orthophonie*, Isbergues : Ortho Édition.

qui ont trait à la médecine comme la neurologie, la psychiatrie ou l'oto-rhino-laryngologie, mais aussi les sciences humaines et les sciences du langage.

L'orthophoniste travaille toujours sur prescription médicale. Classiquement, la mention « bilan orthophonique avec rééducation si nécessaire » est précisée. Parfois, dans le cadre plus large d'un diagnostic médical pluridisciplinaire, c'est la mention « bilan orthophonique d'investigation » qui sera annotée sur l'ordonnance. L'orthophoniste effectue donc son bilan, il pose le diagnostic orthophonique et détermine lui-même les objectifs de la rééducation ainsi que le projet thérapeutique proposé au patient. Depuis le décret du 2 mai 2002, en conformité avec les termes de la Nomenclature Générale des Actes Professionnels (NGAP), il fixe le nombre et la nature des séances de rééducation qu'il va entreprendre de manière autonome. Ensuite, il établit une demande d'entente préalable avec la Caisse d'Assurance Maladie dont dépend l'assuré. Cette profession est en effet liée avec les caisses de Sécurité Sociale par la convention du 9 janvier 1997 qui permet le remboursement des actes d'orthophonie. À l'issue du bilan, l'orthophoniste adresse au médecin prescripteur un compte-rendu détaillé. Une première série de trente séances prescrite est renouvelable, si besoin, par séries de vingt séances au maximum. En effet, la poursuite des soins est parfois nécessaire, il doit alors proposer un bilan de renouvellement. En libéral, une séance doit avoir une durée minimale de trente minutes, sauf mention particulière. En institution, cette durée varie de trente à quarante-cinq minutes, voire une heure.

Dans sa pratique, l'orthophoniste doit prendre en compte les dimensions psychologique, sociale, économique et culturelle de chaque patient, et ce, quel que soit son âge. Il se renseigne habituellement auprès de la famille de l'enfant, de son enseignant et des éventuels autres professionnels qui l'entourent (médecin traitant, psychologue, psychomotricien...). La dimension scolaire est l'une des principales, l'enfant passant beaucoup de temps à l'école. Enseignants et orthophonistes sont donc souvent amenés à travailler ensemble.

### 3) Travailler ensemble

La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989<sup>28</sup> peut être considérée comme le point de départ du partenariat entre l'Éducation Nationale et diverses institutions extérieures. En effet, elle introduit la notion de « communauté éducative ». L'article 1<sup>er</sup> de cette loi stipule que « *dans chaque école, collège ou lycée, la communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à la formation des élèves* ». La législation préconise une concertation entre les partenaires, quels qu'ils soient, pour assurer une complémentarité des actions pour l'éducation des enfants. Cette communauté éducative rassemble évidemment les enseignants, les parents, les Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS), les médecins et psychologues scolaires, mais également tous les professionnels extérieurs à l'école qui ont rapport avec les enfants, et parmi eux, les orthophonistes.

En outre, cette loi d'orientation choisit de placer l'élève au centre du système scolaire et d'accueillir à l'école tous les enfants, du mieux possible. Depuis quelques années, les enseignants sont donc confrontés de plus en plus à un nouveau public d'élèves, très hétérogène, notamment depuis la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, promulguée le 11 février 2005. En effet, cette loi garantit aux enfants en situation de handicap le droit à une scolarisation en milieu « ordinaire », et ce, dans une école près de chez eux : « *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* ». Les enseignants sont alors parfois amenés à accueillir au sein de leur classe des élèves porteurs de trisomie 21, présentant un handicap moteur, sensoriel, mental... Cette loi réaffirme donc l'intérêt et la nécessité du travail partenarial.

Au-delà du handicap, les professeurs des écoles ont aussi à prendre en considération les difficultés d'apprentissage de certains enfants. Une des grandes missions des professeurs des écoles, définie par le Ministère de l'Éducation Nationale, est de gérer la diversité des élèves. Soucieux de la réussite de leurs élèves, ils ne doivent pas négliger les répercussions des troubles de ces enfants sur leur scolarité. De plus, cette hétérogénéité de la population scolaire implique inévitablement un aménagement des pratiques habituelles d'enseignement, selon les élèves et leurs difficultés. L'article L321-4 du Code

---

<sup>28</sup> Loi Jospin ou loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation.

de l'Éducation stipule que « *dans les écoles, des aménagements particuliers et des actions de soutien sont prévus au profit des élèves qui éprouvent des difficultés, notamment les élèves atteints de troubles spécifiques du langage oral et/ou écrit, telle la dyslexie* »<sup>29</sup>. Pour cela, il semble primordial que le corps enseignant ait une bonne connaissance des troubles des apprentissages. Or, dans les faits, il est rare que les enseignants bénéficient d'une formation à ce propos. Christine Égaud (citée par Marine Mougel<sup>30</sup>, 2009) affirme que « *de nombreux enseignants se plaignent de mal connaître les difficultés réelles rencontrées par les enfants dysphasiques ou dyslexiques, ce qui rend délicats le dépistage et l'adaptation pédagogique* ». Les enseignants disent souvent n'avoir que peu de connaissances et d'informations concernant les troubles des apprentissages. Les professionnels du primaire rencontrés par Clarisse Bonneau<sup>31</sup> expliquent bien que, pour eux, ces troubles restent « *relativement flous* ». Ils ajoutent également qu'ils n'ont pas de formation prévue à cet effet, et que ce sont leurs lectures personnelles ou des échanges, lors d'animations pédagogiques notamment, qui les aident à maîtriser quelques notions. En plus d'une complémentarité des actions, la collaboration avec les partenaires extérieurs à l'école est donc souvent ressentie comme un besoin par les enseignants. En effet, certains d'entre eux interrogés par Clarisse Bonneau souhaiteraient obtenir, de la part des orthophonistes, plus de renseignements concernant les troubles du langage et des apprentissages, ainsi que des informations sur l'orthophonie en elle-même grâce à la relation partenariale.

En 1999, un groupe de travail mené par Jean-Charles Ringard a été constitué afin de réfléchir à propos des troubles spécifiques du langage au sein de l'école et de leurs retentissements sur la vie et la scolarité des élèves. Le rapport « À propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique » a permis d'inventorier des renseignements et des données concernant ces troubles. Dans un premier temps, il tente d'apporter une définition complète de ce que sont les troubles du langage puis propose un état des lieux. Jean-Charles Ringard admet alors que « *des insuffisances de prises en charge existent* ». Pour remédier à ce manque, il présente des principes d'action ainsi que plusieurs objectifs pour améliorer la prise en considération de ces troubles. Un des principes évoqués est le principe de partenariat éducatif : « *Il importe que tous les intervenants qui participent au projet éducatif soient animés d'une volonté de travailler ensemble, d'échanger et de*

---

<sup>29</sup> Article L321-4 du Code de l'Éducation (loi 2005-380 du 23 avril 2005).

<sup>30</sup> Mougel, M. (2009) *Partenariat entre enseignants du primaire et orthophonistes libéraux : quelle collaboration autour des troubles du langage ? État des lieux, difficultés rencontrées et demandes* – Mémoire de l'Université de Nancy.

<sup>31</sup> Op. cit.

*rendre complémentaires leurs interventions* ». Il souligne ce besoin de travailler en collaboration avec les parents et différents professionnels pour soutenir l'enfant en difficulté. Puis, il propose plusieurs objectifs notamment des actions de prévention dès la maternelle et un dépistage précoce. Il insiste sur l'intérêt d'une formation plus dense des intervenants, qu'ils fassent partie du domaine de la santé ou de celui de l'éducation.

Le partenariat entre les professeurs du premier degré et les orthophonistes libéraux est indéniablement un facteur déterminant pour favoriser une meilleure évolution des enfants face aux apprentissages, qu'il s'agisse de la lecture, de l'écriture, de compétences logico-mathématiques ou autres. Ce partenariat vise également à prendre en considération le développement psychoaffectif de l'enfant. Les observations communes permettent à chacun des acteurs partenariaux d'ajuster leur pratique et de mieux considérer leurs attentes. Le travail engagé avec un enfant pourra, dans certains cas, se révéler inefficace si les prises en charge pédagogiques et rééducatives ne sont pas imaginées en cohérence l'une avec l'autre. La mise en place d'un tel travail peut également être entravée à cause de difficultés diverses que nous allons à présent exposer.

### **III. Les difficultés du partenariat**

Le processus de construction de partenariat entre les orthophonistes et les enseignants, pour s'effectuer correctement, doit respecter certaines modalités. Cependant, il n'est pas toujours aisé : les obstacles sont nombreux.

#### **1) La pluralité des acteurs**

Nous avons vu que le partenariat impliquait obligatoirement la présence d'au moins deux parties, que ce soit des institutions ou des professionnels indépendants. Dans le cadre de notre recherche, il s'agit d'une collaboration entre un orthophoniste et un enseignant du premier degré. Cette pluralité des acteurs entraîne certaines complications à la mise en place de ces échanges et peut même parfois l'entraver.

Tout d'abord, nous pouvons évoquer les difficultés à trouver un moment en commun pour échanger. Les emplois du temps des enseignants oscillent globalement entre 9h et 17h. Les orthophonistes assurent des prises en charge entre ces horaires mais les créneaux horaires les plus sollicités par les parents se situent en fin d'après-midi, à la sortie de l'école, et ce, jusqu'à 19h en moyenne. Quant au mercredi, c'est une journée très chargée en rendez-vous. Il devient alors compliqué de coordonner les disponibilités de chacun, les emplois du temps ne concordant pas. Il arrive qu'ils fixent des rendez-vous téléphoniques sur leur temps personnel (le soir ou le week-end) mais tous les professionnels n'acceptent pas toujours cette concession. Parfois, les échanges téléphoniques peuvent se faire sur le temps du midi, ou sur un moment de récréation mais les professionnels déplorent alors un temps trop court pour pouvoir discuter efficacement d'une situation.

Le manque de temps est également un obstacle aux relations partenariales. Nous pouvons évidemment faire le lien avec le problème des emplois du temps qui ne correspondent pas. Non seulement les professionnels ont peu de temps pour échanger sur un moment assez long, mais ils manquent également de temps pour construire une relation de coopération sur la durée. Chacun est pris par d'autres activités, d'autres préoccupations. Les orthophonistes ont plusieurs patients scolarisés, les enseignants ont entre 20 et 30

élèves par classe, dont quelques uns suivis en orthophonie. Il est compliqué de pouvoir accorder du temps à chacun. Assurer un suivi pour chaque enfant, qu'il soit élève ou patient, demande alors énormément de temps et les disponibilités ne le permettent pas toujours. Des relations existent donc entre les professionnels de l'Éducation Nationale et ceux du secteur paramédical mais elles sont, la plupart du temps, brèves et irrégulières.

Nous pouvons également mettre en évidence une autre difficulté due à la pluralité des acteurs : celle de l'identité professionnelle. En 1993, Danielle Zay a mené des enquêtes et des études, qui ont démontré que les enseignants appréhendaient ce travail en partenariat avec d'autres professionnels<sup>32</sup>. Elle explique cette crainte par différentes raisons : « *les enseignants redoutent d'autant plus de travailler avec d'autres partenaires que leur identité professionnelle est fragile, qu'ils ont l'impression d'effectuer un métier dévalorisé, qu'ils croient risquer de perdre la face s'ils sont mis en concurrence avec des professionnels qu'ils connaissent forcément moins bien* ». La notion de partenariat est problématique : elle peut devenir source d'ambiguïtés chez les partenaires, prise dans la question des identités professionnelles.

Une identité professionnelle est le produit d'une construction qui consiste, pour un individu, à s'inscrire dans la pratique d'un métier. Il s'agit donc d'une vision subjective car elle se crée à partir des ressentis du sujet au sein de sa profession. Cette identité s'élabore grâce aux représentations que l'individu a de lui-même, par rapport à son travail, à ses compétences, à ses responsabilités, à ses collègues et à des professionnels appartenant à d'autres domaines disciplinaires. Cette construction identitaire est un processus dynamique et continu, qui se développe progressivement au fil du temps, de l'histoire personnelle du sujet et de ses expériences professionnelles, par des réflexions, des introspections, des questionnements, des identifications, des prises de distance...

L'identité professionnelle est soumise à une certaine intersubjectivité : elle est en effet associée au rapport à autrui, ce qui provoque inévitablement une rencontre avec l'altérité. Une identité professionnelle s'établit la plupart du temps au contact de collègues ou d'autres professionnels. Mais paradoxalement, c'est aussi dans ce rapport aux autres que peut se développer une véritable crise identitaire au travail. Cela peut alors se traduire par de profondes remises en question, des angoisses, des impressions d'incompétence, une baisse de l'estime de soi, et même parfois un sentiment de ne plus savoir exploiter ses

---

<sup>32</sup> Zay, D. (1993) Les difficultés du partenariat • Cahiers pédagogiques (n°318) – pp. 40-41.

potentialités. Les enseignants sont souvent pris dans ce qu'on pourrait nommer un malaise identitaire, à cause des nombreuses évolutions que connaît leur profession. D'où provient ce malaise ? Auparavant, les classes étaient plus homogènes, l'autorité du maître était plus souvent prise en considération par les élèves et par les parents, la formation du corps enseignant se rapprochait davantage de la pratique avec notamment de nombreux stages de terrain. Désormais, les choses ont évolué et la profession d'enseignant s'éloigne de ce qu'elle incarnait il y a quelques décennies.

L'identité professionnelle, en tant qu'image subjective construite par un sujet sur sa pratique, se distingue de l'identité de la profession, qui concerne plutôt l'idée que se fait la société de cette activité. Les images négatives renvoyées par la société peuvent donc avoir une influence non négligeable sur l'identité professionnelle et la représentation que l'individu a de lui-même. Or, les opinions négatives de la profession d'enseignant ne manquent pas, les professeurs sont victimes de nombreuses critiques : on les dit individualistes, corporatistes, privilégiés... Dans le cadre du partenariat, cela peut devenir problématique. S'ouvrir au partenariat, c'est se risquer à montrer son travail et s'exposer au regard de l'autre. Jean-Pierre Picard soutient qu'« *agir en partenariat, c'est prendre le risque d'aller vers d'autres, de se confronter, de construire à plusieurs. C'est de fait reconnaître que l'on ne peut pas avancer seul* »<sup>33</sup>. Plus un partenaire hésitera à dévoiler sa pratique, et plus le partenariat aura un risque d'échouer. Cela peut avoir des conséquences néfastes pour la suite des échanges entre professionnels. Nous pouvons donc affirmer qu'il existe des liens entre l'identité professionnelle et le travail partenarial. Lorsque les orthophonistes et les professeurs échangent dans le cadre d'une collaboration, ils doivent préserver leur propre identité professionnelle, pour se démarquer des autres partenaires, et faire en sorte que cette identité soit reconnue. Cela favorise alors le partenariat interprofessionnel qui va lui-même, s'il fonctionne efficacement, renforcer les identités professionnelles de chacun. Danielle Zay affirme même que « *la situation de collaboration peut déclencher des transformations profondes tant dans la redéfinition de leur identité professionnelle que dans celle de leur discipline d'appartenance* ».

Comme nous l'avons évoqué précédemment, la profession d'orthophoniste s'est constituée au carrefour de différentes disciplines. Virginie de Luca et Raphaëlle Vilboux<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> Picard, J-P. (2004) Partenariat et éducation nouvelle • *Cahiers pédagogiques* (n°421)

<sup>34</sup> De Luca, V. et Vilboux R. (2007) L'émergence de l'orthophonie : à la croisée des chemins • dans *Le métier d'orthophoniste : langage, genre et profession* (dir. L. Tain) – Rennes : éditions ENSP – p. 30

rappellent même qu'au début, l'orthophonie s'est beaucoup inspirée des domaines médical, psychanalytique et pédagogique. Aujourd'hui, « *le travail de l'orthophoniste est perçu comme chevauchant celui de l'enseignant, ce qui n'est pas sans créer de tensions* » (Luca et Vilboux, 2007). Parfois, les tensions peuvent apparaître suite à des incompréhensions. Le vocabulaire caractéristique utilisé en orthophonie n'est pas toujours maîtrisé par les professeurs des écoles, et à juste titre. Quand les familles transmettent un compte-rendu de bilan ou lors de discussions interprofessionnelles, certains termes ou certaines notions peuvent ne pas être compris des enseignants. Cela rejoint la question du vocabulaire spécifique à chaque profession. Un décalage peut apparaître lors des échanges. Comment être sûr que les professionnels s'entendent bien sur les mêmes concepts, sur les mêmes formulations ? Une même expression peut recouvrir des réalités différentes selon les professions, des malentendus se créent alors et la logique partenariale peut être altérée. Nous allons à présent voir qu'un manque d'informations concernant les troubles du langage et la profession du partenaire peut nourrir les difficultés à s'entendre, peut mettre à mal l'identité professionnelle, et ainsi perturber la démarche de partenariat.

## 2) Manque de formation, manque d'informations

Il n'est pas toujours aisé pour les enseignants d'apprécier les difficultés scolaires de certains élèves : sont-elles passagères ou sont-ce des troubles plus spécifiques ? Ces enfants auraient-ils besoin d'une aide individualisée, notamment grâce à des adaptations pédagogiques ? Ou cela relèverait-il plutôt d'une prise en charge orthophonique ? L'une des missions principales des professeurs des écoles est de transmettre des savoirs à leurs élèves. Mais ce sont également les personnes les plus à même de détecter les difficultés d'apprentissage, grâce aux activités effectuées en classe et aux évaluations. Malheureusement, leur formation ne leur permet pas toujours de repérer finement les troubles des enfants. Il est important de noter que leur métier ne consiste pas à les identifier précisément. Cependant, une meilleure connaissance de la dyslexie, de la dysorthographe, de la dyscalculie, ainsi que du simple retard de langage garantirait un dépistage plus rapide et plus efficace. La prise en charge précoce de ces difficultés constitue un véritable intérêt pour la rééducation orthophonique. Mais les enseignants avouent être démunis face à certaines difficultés : ils ne savent pas toujours si, pour ces troubles, une prise en charge en orthophonie est recommandée. Lors de sa recherche concernant le partenariat entre les

enseignants du primaire et les orthophonistes libéraux autour des troubles du langage, Marine Mougel a interrogé des enseignants pour estimer leurs savoirs à propos de ces troubles ainsi que les moyens pour les repérer. Ainsi, elle a mis en évidence que « *la connaissance qu'ont les enseignants des troubles du langage s'appuie non pas sur des connaissances théoriques fiables mais sur leurs propres expériences et donc sur une interprétation subjective ou une perception incomplète* ». Il peut alors devenir difficile, pour les enseignants et les orthophonistes, d'échanger autour de ce thème. Comment échanger sur un sujet qu'un des professionnels maîtrise alors qu'il est peu connu de son partenaire ? L'orthophoniste peut, par exemple, aisément discuter de la dyslexie, alors que l'enseignant peut vite se sentir dépassé. Les relations partenariales pourraient alors s'estomper ou ne pas atteindre les objectifs escomptés.

Nous pouvons aussi mettre en évidence des lacunes concernant la perception de la profession d'orthophoniste par les enseignants. Ils sont très peu informés lors de leur formation initiale ou même lors de formations continues (comme les animations pédagogiques). Marine Mougel a souligné cette méconnaissance évidente de la profession d'orthophoniste : « *les enseignants se posent beaucoup de questions sur le métier d'orthophoniste, sa formation, ses attributions, ses méthodes, prouvant ainsi que ce métier est mal connu sous toutes ses facettes* ». Les enseignants questionnés connaissaient certains troubles du langage pris en charge par l'orthophoniste mais avouaient ignorer ses autres champs de compétences.

Il ne faut pas oublier de préciser que la connaissance des orthophonistes à propos de la profession d'enseignant et du système scolaire n'est pas toujours complète. L'une des hypothèses de Marine Mougel était que « *l'instauration du partenariat serait freinée par la perception erronée qu'aurait chaque profession l'une de l'autre, du fait [...] du manque d'informations respectives sur chaque profession* ». Cette hypothèse a été vérifiée : certains orthophonistes regrettent de ne pas mieux connaître le milieu scolaire dans lequel évoluent les enfants qu'ils reçoivent. Dans le plan de la formation au Certificat de Capacité d'Orthophoniste, un des enseignements de sciences fondamentales est « *pédagogie et organisation du système scolaire* ». Il inclut différentes thématiques telles que l'école et l'enseignement préscolaire et scolaire en France et à l'étranger, l'enseignement spécialisé, les méthodes d'apprentissage, les méthodes d'enseignement des mathématiques, etc. Le volume horaire indiqué est de 20 heures, cela peut donner déjà un bon aperçu du milieu scolaire. De plus, les orthophonistes ont pu se construire une représentation plus précise du

travail d'enseignant lors de leur propre scolarité. Ils ont côtoyé différents maîtres d'école en étant d'élèves, contrairement aux enseignants qui n'ont pas tous suivi une rééducation orthophonique. Or, certains orthophonistes, questionnés par Clarisse Bonneau dans sa recherche de 2011, avouent qu'ils connaissent peu de choses de la profession d'enseignant. La plupart du temps, ils expliquent que ce sont les enseignants qu'ils ont rencontrés (dans leur entourage ou avec qui ils collaborent) qui leur ont décrit succinctement leur travail et leurs missions. Malgré tout, les orthophonistes sont globalement mieux renseignés sur la profession d'enseignant même s'il subsiste encore quelques manques à ce propos.

### 3) La relation thérapeutique et le secret médical

Lors d'un suivi thérapeutique, un orthophoniste libéral est amené à nouer des liens particuliers avec son patient. En effet, une prise en charge rééducative sera d'autant plus efficace si une relation de confiance est instaurée dès le début entre la personne qui consulte et son thérapeute. Le cadre dans lequel se déroulent les séances permet au patient de se sentir à l'aise, d'échanger librement et d'investir profitablement le travail. Ce climat est favorable avec les adultes mais également avec les plus jeunes. En effet, les enfants peuvent être sensibles à une approche rassurante, il est important qu'ils se sentent en confiance avec l'orthophoniste pour s'engager efficacement dans la prise en charge. C'est ce qu'on appelle la relation thérapeutique. Ce lien particulier est une interaction entre un patient et un professionnel du secteur médical ou paramédical. La notion de transfert peut être mise en lien avec ce concept de relation thérapeutique : il s'agit d'un déplacement inconscient vers le thérapeute de sentiments éprouvés auparavant, envers des personnes importantes (les parents le plus souvent). C'est la faculté de reporter dans une relation avec un thérapeute, des problématiques ou des souvenirs de l'enfance. Cela permet de faire surgir des frustrations, des colères, des désirs accumulés. Le but est de les éliminer grâce à ce lien affectif qu'est le transfert, car ils ont une certaine influence sur le comportement du sujet. La thérapie n'est efficace que si elle est investie, le patient doit se sentir concerné et acteur de sa prise en charge.

Cette relation peut se mettre en place entre un enfant et son orthophoniste. Alors, la prise en charge s'engage dans une dynamique qui permet au patient d'évoluer

progressivement. L'orthophoniste ne doit absolument pas briser ce rapport de confiance entre eux. Il lui faut alors respecter certaines volontés du jeune, comme celle de ne pas échanger avec son enseignant. Ce dernier est considéré la plupart du temps comme l'un des acteurs principaux du quotidien de l'enfant. Il occupe une place de partenaire privilégié pour l'orthophoniste. Mais il arrive parfois que les liens établis entre le thérapeute et le milieu scolaire posent problème à l'enfant ou sa famille. Malheureusement, les relations entre l'école et les parents ne sont pas toujours cordiales. Des conflits peuvent surgir, ainsi que des incompréhensions, qui provoquent alors une rupture entre les deux parties. La famille peut dans ce cas refuser que l'orthophoniste de l'enfant communique avec son enseignant. Il arrive aussi que ce refus ne soit pas lié à un différend avec l'école, mais à un choix des parents qui préfèrent garder deux cadres distincts : celui de l'école et celui de la rééducation. Dans ce cas, l'orthophoniste se doit impérativement de respecter la volonté de la famille. Le partenariat ne pourra donc pas aboutir.

Une autre dimension peut entraver les démarches partenariales : celle du secret. Actuellement, tout fonctionnaire est soumis au secret professionnel comme le stipule l'article 26 de la loi du 13 juillet 1983<sup>35</sup> : « *les fonctionnaires sont tenus au secret professionnel dans le cadre des règles instituées dans le code pénal* ». Ils ne peuvent donc pas divulguer publiquement des renseignements d'ordre privé ou confidentiel concernant quelqu'un sans l'accord de ce dernier. Cette obligation n'est pas absolue : dans certains cas, ils se doivent de communiquer des informations qu'ils ont eues dans l'exercice de leur fonction (délict, violence...). Cependant, seules la neutralité et l'obligation de discrétion professionnelle font partie des devoirs des enseignants, et elles ne concernent pas la protection de l'élève et de sa famille. En effet, l'obligation de réserve impose aux fonctionnaires de l'Éducation Nationale de ne pas dévoiler leurs opinions (politiques, religieuses) dans le cadre de leur travail. L'obligation de discrétion professionnelle d'information au public concerne, quant à elle, des documents et des faits internes à l'institution ou à l'établissement où ils exercent. En aucun cas, les enseignants ne doivent révéler publiquement des renseignements à propos du fonctionnement administratif de l'école.

Concernant plus particulièrement la protection des informations de l'enfant et de sa famille, il n'existe pas de loi spécifique. Aucun texte ne stipule réellement que le secret

---

<sup>35</sup> Loi n°83-634 du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires.

professionnel est à appliquer au sein du corps enseignant. Le référentiel de compétences professionnelles déterminées par le Ministère de l'Éducation Nationale précise que les enseignants sont tenus d' « agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable ». Cette compétence est détaillée en sept sous-parties. L'une d'elle est ainsi définie : « *Il [le professeur] veille à la confidentialité de certaines informations concernant élèves et familles* ». Cette confidentialité consiste à utiliser ces informations dans un contexte strictement professionnel, et seulement si l'utilité est avérée. Les professeurs des écoles ont le devoir de rester discrets vis-à-vis des enfants et des familles, sauf si un collègue (enseignant ou autre) a besoin de renseignements importants à propos de la vie personnelle de l'individu, de sa situation sociale, de sa santé, etc. Nous pouvons alors considérer que les professeurs sont à même de transmettre des informations aux orthophonistes concernant les enfants et leurs parents.

Si l'on se place à présent du côté des professionnels du secteur médico-social, la dimension du secret est plus stricte. L'article L110-4 du Code de la Santé Publique<sup>36</sup> stipule que « *toute personne prise en charge par un professionnel, un établissement, un réseau de santé ou tout autre organisme participant à la prévention et aux soins a droit au respect de sa vie privée et du secret des informations la concernant* ». Plus loin, il précise que le secret médical « *s'impose à tout professionnel de santé, ainsi qu'à tous les professionnels intervenant dans le système de santé* ». Les orthophonistes sont donc concernés par le secret. Il leur est formellement interdit de donner la moindre information à propos d'un patient ou de sa situation à une personne extérieure, ne faisant pas partie de la famille proche. Le secret implique donc aux orthophonistes de ne rien divulguer aux enseignants (compte-rendu de bilan, renseignements personnels). Pour les mineurs, seuls les parents ou les personnes exerçant l'autorité parentale peuvent décider de rompre le secret en transmettant des informations à l'équipe pédagogique. Une démarche partenariale entre le milieu scolaire et celui de la santé est alors difficilement envisageable dans ses conditions. Un déséquilibre peut se créer entre les professionnels : l'enseignant pourrait évoquer certaines choses sur l'enfant mais n'aurait que peu de retours de la part de l'orthophoniste, soumis au secret. Or, le partenariat se base principalement sur des rapports de réciprocité. Sans des échanges dans les deux sens, il achopperait rapidement.

---

<sup>36</sup> Article L110-4 du Code de la Santé Publique (loi du 4 mars 2002)

Cependant, la loi autorise le partage d'informations, sous certaines conditions, entre les personnes soumises au secret professionnel. Comme ce dernier n'a aucun fondement légal pour les professeurs des écoles, les personnels du domaine médico-social pourraient considérer qu'ils n'ont pas à leur faire état des informations qu'ils détiennent. Or, la circulaire n°2003-135 du 8 septembre 2003 tolère certains échanges : *« il convient de souligner le rôle des personnels de santé et d'action sociale en faveur des élèves, dont la mission est d'apporter, chacun dans son domaine de compétence, toute l'assistance requise aux équipes éducatives et de contribuer à la résolution des difficultés que celles-ci pourraient rencontrer »*. Mais pour aider les enseignants, les professionnels de santé, notamment les orthophonistes, doivent évoquer la situation de l'enfant en question. Pour cela, il est inévitable de mentionner certains éléments concernant le jeune, éléments parfois ignorés des professeurs. Ces échanges ne peuvent avoir lieu qu'avec l'accord de la famille et dans le but d'une meilleure prise en charge thérapeutique. Lors d'échanges professionnels, il devient difficile pour l'orthophoniste de savoir quelles informations peuvent être divulguées et cela peut devenir un frein au sein du partenariat. Craignant d'en dire trop, il peut éviter de dévoiler certaines données qu'il a en sa possession. Dans cette situation, le partenariat perd alors tout son sens car idéalement, il se constitue à partir de contributions réciproques, équitables et équilibrées.

# – Partie 2 –

## Création et expérimentation de l’outil

### I. Réflexion

#### 1) Point de départ de la réflexion

Ma réflexion a débuté suite à la lecture du mémoire de Clarisse Bonneau, « *La relation partenariale entre les enseignants et les orthophonistes dans l’accompagnement et la prise en charge d’un enfant en difficultés scolaires* ». Suite aux entretiens qu’elle a menés auprès de professionnels de l’Éducation Nationale et du secteur paramédical, elle a pu relever des difficultés compromettant l’établissement de relations partenariales et leur efficacité : manque de temps, de régularité, manque de formalisation, méconnaissance de l’autre profession, aucune rémunération, manque de retours, etc. Paradoxalement, elle mettait en évidence une forte demande de travail en collaboration de la part des deux professions. J’ai alors commencé à m’interroger sur la manière dont on pouvait améliorer la mise en place de ce lien. Il me paraît en effet indispensable d’agir en commun, et plus précisément en interaction, dans l’intérêt de l’enfant. Différents questionnements sont apparus progressivement : comment surmonter les obstacles mis en exergue par Clarisse Bonneau ? Quels moyens mettre en œuvre pour favoriser un partenariat utile, durable et opérant ? Parallèlement à cela, j’ai appris à me familiariser avec un dispositif particulier mis en place au SSEFIS (Service de Soutien à l’Éducation Familiale et à l’Intégration Scolaire) de Fougères, qui a étayé ma réflexion concernant la logique partenariale.

## 2) Le Dispositif d'Interventions sur la Situation de Handicap mis en place par le SSEFIS de Fougères (35)

Le SSEFIS Paul Cézanne de Fougères est une structure qui a pour mission d'accompagner des jeunes (de 3 à 20 ans) déficients auditifs ou ayant des troubles du langage. Des professionnels assurent les différentes prises en charge : enseignants spécialisés, orthophonistes, éducateurs spécialisés, psychologues, psychomotricien.

Le Dispositif d'Interventions sur la Situation de Handicap, appelé également DISH<sup>37</sup>, est une mission originale menée par le SSEFIS Paul Cézanne. Ce projet a été mis en place en septembre 2011 pour répondre à une difficulté présente depuis plusieurs années et que l'on rencontre également dans d'autres types de structures : une liste d'attente de plus en plus longue. En effet, les demandes d'admission au SSEFIS sont de plus en plus nombreuses. Cependant, les places qui se libèrent sont rares. Les enfants et leur famille, dans l'attente, sont souvent démunis, ils ne savent pas à qui s'adresser. C'est alors qu'intervient le DISH. Il met en place des actions ponctuelles afin de soulager les jeunes et leur entourage, en attendant une prise en charge plus régulière. Il peut s'agir de rencontres avec l'enfant et/ou avec ses parents, d'échanges avec l'enseignant, avec l'orthophoniste libéral (ou d'autres professionnels) si un suivi est en cours. Cela peut également concerner une participation à une équipe éducative, à une réunion d'équipe de suivi de scolarisation (ESS), etc. Toutes ces actions sont coordonnées lors de réunions hebdomadaires par des professionnels du SSEFIS.

Lors de mon stage de fin d'études au SSEFIS Paul Cézanne, j'ai appris à connaître ce dispositif et son fonctionnement. J'ai participé aux premières rencontres avec les familles, le but étant alors de connaître l'enfant dans sa globalité, grâce au discours des parents. Les enseignants étaient également des interlocuteurs privilégiés dans le cadre du DISH, les principaux après les parents. Ils étaient toujours très en demande d'aide et d'informations. Réciproquement, les professionnels du DISH étaient en attente de renseignements concernant la situation de l'enfant à l'école. Cependant, il n'était pas toujours simple de rencontrer les enseignants. La plupart du temps, nous les retrouvions

---

<sup>37</sup> Cf. annexe A

lors de réunions formelles ou nous les contactons par téléphone. Mais généralement, cela se révélait plutôt compliqué.

C'est alors qu'a émergé l'idée de créer un outil afin de faciliter les échanges entre les coordinateurs du DISH et les enseignants des jeunes de la liste d'attente. J'ai alors pensé qu'il pourrait être intéressant que cet outil puisse également servir le travail partenarial entre les enseignants et les orthophonistes libéraux.

### 3) Un outil au service du partenariat

Il a fallu imaginer un outil permettant de mettre en lien ces professionnels. Cet outil se devait également d'être simple, utile et pratique, et ne pas se réduire à un simple système de mise en relation tel un questionnaire ou une fiche d'information sur l'autre partenaire. Il fallait un dispositif plus concret dans la pratique de chacun des acteurs.

Après des temps de réflexion avec Mylène Rousseau, orthophoniste au SSEFIS, j'ai proposé l'idée d'un outil que les enseignants rempliraient pour présenter aux orthophonistes un aperçu des compétences et des difficultés de l'enfant sur le temps scolaire. Parfois, certains orthophonistes libéraux demandent aux enseignants ce qu'on pourrait nommer un « bilan scolaire » afin de faire le point sur la situation de l'enfant à l'école. Cette tâche s'avère parfois compliquée car cela demande du temps à rédiger et il n'est pas toujours évident de penser à tous les aspects du cadre scolaire. Il faut penser à évoquer les points forts de l'enfant et pas seulement ses points faibles. Cet outil pourrait donc être un support d'échanges entre l'enseignant et l'orthophoniste, en balayant différents domaines. L'orthophoniste s'adresserait à l'enseignant avec cet outil pour obtenir des renseignements concernant l'enfant, pour ensuite lui faire part de ses propres observations, suite au bilan. Ainsi, une relation de confiance pourrait se tisser, la communication serait facilitée, et un partenariat pourrait alors s'engager. Il est important de rappeler que cet outil ne se substituerait pas aux échanges entre les professionnels, il servirait seulement de déclic à leur mise en place.

Je me suis, par la suite, interrogée sur la forme que devait prendre cet outil et sur son intitulé. Après réflexion, j'ai préféré le terme de « grille d'observation » au terme d'« échelle » ou encore de « test ». En effet, ces formulations renvoient à une notion de

norme, d'étalonnage, suite à une validation auprès d'une population statistique étendue. Cela ne me semblait pas approprié dans le cadre de cette recherche, le but étant de vérifier l'intérêt d'un outil et non d'évaluer précisément le niveau de l'élève. Aussi, j'ai choisi de créer une grille d'observation qui comporterait différents items, regroupés par catégories, avec un système de cotation particulier.

J'ai cherché à savoir s'il existait déjà un tel outil. Rien ne s'apparentait à cette idée, hormis le GEVA-Sco<sup>38</sup>. Ce guide d'évaluation sert à estimer les besoins de compensations de l'enfant en situation de handicap. Il est donc plutôt axé sur l'autonomie de l'élève à différents niveaux : tâches et exigences générales, relation avec autrui, mobilité et manipulation, entretien personnel, communication, tâches et exigences en relation avec la scolarité. La cotation est un système de A à D, selon le niveau d'autonomie de l'enfant. Ce guide est utilisé dans un cadre très précis, celui de la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées). La grille d'observation que j'envisageais ne partageait donc pas le même objectif que le GEVA-Sco. Je me suis donc lancée dans l'élaboration de l'outil.

Il a fallu, dans un premier temps, déterminer la population concernée par cette grille d'observation. Au début, je voulais qu'elle couvre un public large : de la maternelle au collège. J'ai vite réalisé que cela serait compliqué. Qui remplirait la grille au collège ? Le professeur principal ou le professeur de français ? J'ai préféré limiter ma recherche aux enseignants du premier degré. Puis, j'ai rapidement mis de côté l'idée d'un outil qui engloberait l'école maternelle et l'école élémentaire. Cela se révélait trop étendu même si certains domaines de compétences partagent des points communs (socialisation, autonomie...). La grille d'observation englobe donc les niveaux du CP au CM2.

Pour la création de la grille, j'ai tout d'abord pensé à la structure. J'ai élaboré un outil divisé en quatre rubriques : langage oral, langage écrit, apprentissages et socialisation. Dans chacune de ces catégories, apparaissent différents items. Chaque item est associé à un système de cotation pour évaluer le niveau de l'enfant. Pour chacune des catégories, j'ai listé des compétences, des savoir-faire, des aptitudes qui sont inculqués à l'école et qui sont susceptibles d'intéresser les orthophonistes. J'ai essayé de proposer des énoncés en évitant un jargon trop orthophonique ou trop pédagogique, pour que les professionnels s'entendent au mieux sur le vocabulaire employé. Nous verrons lors de l'évaluation de la grille si la compréhension des propositions révèle des divergences selon les professions.

---

<sup>38</sup> Cf. annexe B

Dès le début de ma réflexion, j'ai abandonné la possibilité de présenter des questions ouvertes. Je voulais un outil simple à utiliser et qui serait rapide à remplir pour les enseignants. Il leur arrive en effet d'avoir beaucoup de papiers administratifs à gérer, je ne voulais donc pas quelque chose de trop laborieux à compléter. Le risque aurait été qu'ils ne s'investissent pas dans cette démarche, par manque de temps. J'ai choisi un système de cotation avec des cases à cocher. J'avais plusieurs possibilités :

- un système de fréquence : jamais, presque jamais, parfois, souvent, toujours
- une graduation dans les acquisitions : non acquis, en cours d'acquisition, acquis
- des cases vierges à colorer pour donner une mesure des difficultés de l'enfant, ou à l'inverse, de ses aptitudes
- un système de numéros : 0 1 2 3 4 5...

J'ai choisi cette dernière option. La première n'aurait pas toujours été adéquate pour certains items (par exemple, l'item « l'enfant a des camarades de sa tranche d'âge »). Raisonner en terme de fréquence pour des compétences ne me paraissait pas pertinent ni assez rigoureux pour apprécier les aptitudes ou les difficultés de l'enfant. La deuxième option ne permettait pas de nuancer assez finement tandis que la troisième n'aurait donné aucun élément précis de mesure ce qui aurait rendu ce système de cotation très subjectif. Le système avec les numéros permet de graduer, en donnant une mesure à l'intensité des troubles. Cela reste évidemment subjectif : comment être sûr que l'orthophoniste et l'enseignant interpréteront la cotation de la même manière ? Cet aspect sera abordé lors de l'évaluation de l'outil avec les professionnels.

J'ai privilégié une numérotation de 0 à 5 pour permettre de nuancer plus facilement. Cela correspond à 6 niveaux : 0, 1, 2, 3, 4 et 5. J'ai volontairement choisi de ne pas mettre de palier intermédiaire, qui pourrait constituer une « moyenne ». Un système avec une numérotation de 0 à 10 aurait permis plus de nuances mais compléter la grille aurait alors pris plus de temps aux enseignants. Je voulais également éviter que la cotation s'apparente aux notes que les enfants ont parfois à l'école. J'ai fait débiter la cotation à 0 plutôt qu'à 1 : j'ai considéré que le zéro avait une signification particulière. Il indique une absence, un manque, il permet de signifier qu'une compétence n'est pas acquise.

Pour éviter de restreindre les observations aux seuls items que j'ai sélectionnés, j'ai introduit des espaces vierges pour permettre aux enseignants de rajouter, si besoin, des remarques. J'ai donc placé un encadré à la fin de chaque catégorie, pour les observations concernant l'intitulé correspondant (langage oral, langage écrit, apprentissages et socialisation). Un grand encadré clôt le document pour toutes les remarques complémentaires qui n'appartiendraient à aucune catégorie.

Au début du document, en guise d'introduction, j'ai présenté brièvement la grille et son objectif principal : « Cette grille est un outil permettant d'avoir votre regard d'enseignant sur la situation de l'enfant à l'école. Il ne s'agit pas d'un bilan ou d'un test étalonné et normé étayant le diagnostic mais simplement d'une grille d'observation afin de permettre à l'orthophoniste d'avoir une vision plus globale de l'enfant. L'orthophoniste s'engage alors à revenir vers vous à la suite du bilan, pour vous faire part à son tour de ses observations. Ainsi, pourrait s'instaurer une relation partenariale pour agir de concert dans l'intérêt de l'enfant ».

J'ai disposé à la suite de cette présentation un encadré pour identifier l'enfant en question. Dans un premier temps, l'enseignant y renseigne les données générales : nom, prénom, sexe, date de naissance et âge. Viennent ensuite les informations scolaires : classe, école, commune de l'école et nom de l'enseignant. Une question ouverte permet de savoir si des adaptations pédagogiques ont été mises en place.

Suite à cet encadré informatif, j'ai axé mes questions sur les échanges entre professionnels. Il y a tout d'abord une question afin de savoir si l'enseignant accepte cette mise en place de relations partenariales. J'ai pensé en effet qu'il n'était pas forcément évident que tous acceptent cette démarche. Puis, une deuxième question permet au professeur des écoles de préciser ses disponibilités. Les professionnels déplorant souvent la difficulté d'échanger à cause de leur emploi du temps, je voulais ainsi faciliter les contacts. Juste après, un espace est dédié aux coordonnées pour éviter à chacun de perdre du temps à chercher dans l'annuaire ou sur Internet. J'espérais favoriser ainsi les échanges. Enfin, j'ai décrit dans une dernière partie le système de cotation. J'ai insisté sur le fait que cette grille n'est pas un test étalonné. Son objectif n'est effectivement pas d'aider ou de conforter le diagnostic orthophonique. Pour éviter les erreurs d'interprétations, j'ai explicité les bornes du système de cotation : le 0 signifie « non, pas du tout » et le 5 « oui, tout à fait ». Pour terminer cette introduction, j'ai prévenu les enseignants que certaines compétences

pouvaient ne pas correspondre au niveau scolaire de l'enfant. Cette grille concerne les enfants du CP au CM2, je ne pouvais évidemment pas indiquer seulement des propositions communes à tous ces niveaux. Par exemple, le langage écrit est appréhendé différemment au CP et au CM2.

Une fois l'outil élaboré et conceptualisé, j'ai mis en place une enquête pour estimer son utilité, en récoltant divers avis. J'ai proposé aux professionnels concernés d'évaluer la grille d'observation en situation concrète. J'ai cherché des binômes, constitués d'un enseignant et d'un orthophoniste, réunis autour d'un enfant. L'enseignant complétait la grille concernant la situation scolaire de l'enfant en question. Une fois transmise à l'orthophoniste, ce dernier prenait connaissance de l'outil et des éléments renseignés par le maître d'école. Puis, j'ai demandé aux professionnels de me faire part de leurs observations. Pour recueillir leurs impressions, différents types d'enquêtes se présentaient à moi.

Date : .....

## ◆ Grille d'observation ◆

Cette grille est un outil permettant d'avoir votre regard d'enseignant sur la situation de l'enfant à l'école. Il ne s'agit pas d'un bilan ou d'un test étalonné et normé étayant le diagnostic mais simplement d'une grille d'observation afin de permettre à l'orthophoniste d'avoir une vision plus globale de l'enfant. L'orthophoniste s'engage alors à revenir vers vous à la suite du bilan, pour vous faire part à son tour de ses observations. Ainsi, pourrait s'instaurer une relation partenariale pour agir de concert dans l'intérêt de l'enfant.

NOM de l'enfant :	Sexe : F M
Prénom :	
Date de naissance :	Âge : ..... ans ..... mois

Classe :  
École :  
Commune :  
Votre nom :

Avez-vous mis en place des adaptations pédagogiques pour cet enfant ? Si oui, lesquelles ?

Accepteriez-vous d'échanger avec l'orthophoniste de l'enfant ?

OUI       NON

Si, oui, quelles sont vos disponibilités ?

.....  
.....

Quelles sont vos coordonnées ?

 ..... @ .....  
 .....  .....

Si vous souhaitez me joindre :

....., orthophoniste  
 ..... @ .....  
 .....

### Comment remplir cette grille ?

Selon vous, et selon vos observations de l'enfant sur le temps scolaire, dans quelle mesure les propositions ci-après sont vraies ? Il vous suffit de cocher la case qui vous semble le mieux convenir. Si vous ne savez pas, vous pouvez ne pas mettre de croix.

Il y a un système de cotation pour chaque proposition :

0 1 2 3 4 5

Le 0 signifie « non, pas du tout » et le 5 « oui, tout à fait ». Les échelons intermédiaires permettent de nuancer.

Cette grille d'observation étant destinée à décrire des enfants d'âge élémentaire, du CP au CM2, les propositions sont assez générales. Elles peuvent parfois concerner des compétences que l'enfant n'a pas encore acquises du fait de son niveau scolaire.

## • LANGAGE ORAL •

• L'enfant a une bonne prononciation, il (elle) ne rencontre pas de difficultés au niveau de l'articulation des mots.

0	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>					

• L'enfant a un niveau de vocabulaire conforme à son âge.

0	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>					

• L'enfant semble comprendre ce qu'on lui dit.

0	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>					

• L'enfant construit bien ses phrases.

0	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>					

• L'enfant répond quand on lui pose une question, pose des questions à bon escient, intervient à bon escient.

0	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>					

• L'enfant échange aisément :  
- avec les adultes  
- avec ses camarades

0	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>					
<input type="checkbox"/>					

• L'enfant s'exprime aisément :  
- en relation duelle  
- dans un petit groupe  
- dans un grand groupe

0	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>					
<input type="checkbox"/>					
<input type="checkbox"/>					

• L'enfant respecte le tour de parole et écoute ses camarades quand ils parlent.

0	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>					

Remarques, commentaires :

## • LANGAGE ÉCRIT •

### La lecture

• La vitesse de lecture de l'enfant est conforme au niveau scolaire.

0	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>					

• La qualité du déchiffrage en lecture est conforme au niveau scolaire.

0	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>					

• L'enfant est capable de répondre à des questions sur ce qu'il (elle) a lu (texte, consigne...).

0	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>					

### La production écrite

• L'enfant est capable de recopier un texte sans erreur, et ce, dans un temps conforme au niveau scolaire.

0	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>					

• L'enfant est capable de retranscrire les sons qu'il entend.

0	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>					

• L'enfant réussit la dictée de mots conformément au niveau scolaire.

0	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>					

• Le niveau d'orthographe grammaticale (conjugaison, accords...) est conforme au niveau scolaire.

0	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>					

• L'enfant est capable d'organiser un récit.

0	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>					

Remarques, commentaires :

## • APPRENTISSAGES •

• L'enfant est capable de soutenir son attention lors d'une séance d'apprentissage.

0	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>					

• L'enfant a un bon raisonnement logique, en rapport avec son niveau scolaire.

0	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>					

• L'enfant a une bonne mémoire, conforme à son âge.

0	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>					

• L'enfant a des compétences graphiques conformes à son âge.

0	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>					

• L'enfant sait s'organiser dans son travail scolaire.

0	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>					

• L'enfant se repère correctement dans l'espace.

0	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>					

• L'enfant se repère correctement dans le temps.

0	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>					

*Remarques, commentaires :*

## • SOCIALISATION •

• L'enfant est adapté(e) dans son rapport avec les adultes.

0	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>					

• L'enfant a des camarades de sa tranche d'âge.

0	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>					

• L'enfant a de bonnes relations avec ses camarades.

0	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>					

• L'enfant joue avec ses camarades dans la cour de récréation, il (elle) ne reste pas seul(e).

0	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>					

• L'enfant participe volontiers aux activités de groupe.

0	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>					

• L'enfant sollicite de l'aide si besoin.

0	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>					

• L'enfant regarde son interlocuteur.

0	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>					

• L'enfant respecte les règles de la classe, de l'école.

0	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>					

*Remarques, commentaires :*

REMARQUES COMPLÉMENTAIRES

## II. La conception de l'enquête

### 1) Des entretiens semi-directifs

Dans un premier temps, j'ai pensé élaborer un questionnaire afin de récolter le plus d'avis possible auprès d'enseignants et d'orthophonistes. Mais j'ai vite réalisé qu'un questionnaire ne m'apporterait que des réponses succinctes ou des avis tranchés. De plus, mon objectif n'était pas d'obtenir une représentativité statistique. J'ai alors préféré me baser sur une approche qualitative afin de pouvoir analyser les observations des personnes interrogées et d'en tirer des renseignements plus fins et plus pertinents. J'ai alors fait le choix de tester cet outil et son intérêt dans le cadre du partenariat grâce à des entretiens semi-directifs. Il m'a semblé que ce type d'exploration était un bon compromis entre les entretiens non-directifs et les questionnaires. En effet, Alain Blanchet et Anne Gotman<sup>39</sup> expliquent qu'un questionnaire provoque des réflexions, orientées par les questions elles-mêmes. Il s'agit de réponses ponctuelles à des interrogations directes. À l'inverse, il existe cet autre moyen d'exploration, l'entretien, qui constitue un fait de parole. Ces auteurs précisent : « *Il ne s'agit pas alors seulement de faire décrire mais de faire parler sur* ». C'est une construction de discours in situ qui s'opère, appuyé par des interventions indirectes de la personne qui mène l'enquête. Cela permet l'analyse d'une problématique précise, de ses caractéristiques et de ses enjeux. C'est à travers le discours des enseignants et des orthophonistes que j'ai pu cerner leur vision du partenariat, c'est-à-dire les représentations qu'ils ont élaborées à partir de cette notion et les repères qu'ils ont construits au fil de leurs expériences.

C'est Carl Rogers qui, en 1945, introduit le concept « d'orientation non directive » de l'entretien. L'entretien permet une certaine souplesse même si l'enquêteur suit l'ordre des questions telles qu'elles sont consignées dans un guide. Il est en effet plus intéressant de laisser parler l'interlocuteur et d'écouter ce qu'il a à dire de lui-même et de son expérience, que de l'interroger selon un protocole trop figé, d'où se dégagent alors moins de nuances dans les réflexions. J'ai donc centré le discours des professionnels interrogés autour de différentes thématiques préalablement définies dans des guides d'entretien que j'ai élaborés, tout en laissant libres les réflexions des enquêtés. Je cherchais à analyser dans

---

<sup>39</sup> Blanchet A. et Gotman A. (2003) *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, 2<sup>e</sup> éd., Nathan.

les discours ce qui pouvait ressortir concernant ces thématiques. Suite aux entretiens, j'ai récolté des points de vue singuliers, à mettre en lien avec les avis des autres professionnels interrogés.

En définitive, ce qui constitue la base de l'entretien, c'est la situation sociale de rencontre et d'échanges dans lequel il s'inscrit. Il ne s'agit pas d'une simple demande de renseignements. L'entretien est en fait une situation interlocutoire qui oscille entre des phases informatives et des phases de prises de position. Il permet de récolter non seulement des données objectives (âge, profession, description de situations précises, pratiques de travail) mais aussi des données subjectives (point de vue sur un sujet en particulier, prise de position). La dimension relationnelle de l'entretien est très importante. Il faut donc veiller à ce qu'aucune hiérarchie ne vienne s'établir entre l'enquêteur et l'enquêté. Il est nécessaire de gagner la confiance de son interlocuteur afin de le mettre à l'aise pour qu'il puisse livrer plus aisément ses réflexions et ses opinions. J'ai voulu obtenir autant que possible des discours authentiques grâce à ce rapport interpersonnel de confiance que j'ai tenté d'établir lors des entrevues.

## 2) La préparation des entretiens

Afin de garder un fil conducteur et de mener les entrevues de façon similaire, j'ai choisi d'élaborer des guides d'entretien<sup>40</sup>. Cela m'a permis de suivre le questionnement que je voulais proposer au professionnel interrogé, tout en acceptant les digressions, qui sont très enrichissantes. En effet, certaines associations d'idées peuvent apporter de réelles informations à l'enquêteur, car elles font nécessairement sens pour l'enquêté. Les guides avaient également l'avantage d'explorer chaque thème en rappelant tous les aspects que je voulais aborder, ce qui, par la suite, m'a permis de faire des comparaisons entre les entretiens. Cependant, lors de la réalisation des entretiens, j'ai fait attention à ne pas enfermer la discussion dans une seule et unique direction. L'entretien se serait alors transformé en véritable interrogatoire, ce que je voulais éviter. Il me fallait également rester attentive aux dires et aux réactions du professionnel, sans rester attachée à ma grille et sans recadrer constamment l'entretien selon le guide préconçu.

---

<sup>40</sup> Cf. annexes C et D.

J'ai préparé deux guides : un pour les entretiens avec les enseignants et un second pour les entretiens avec les orthophonistes. Je les ai conçus en parallèle, en apportant des modifications au fur et à mesure et en adaptant les questions à chaque profession. J'ai commencé par définir les grands thèmes que je voulais aborder ; puis, j'ai précisé mes questions progressivement à l'intérieur de chacun des thèmes.

#### *a. Le guide d'entretien des enseignants*

Dans un premier temps, j'ai voulu avoir quelques renseignements concernant les enseignants afin de mieux les connaître. Je les ai alors questionnés sur leur ancienneté dans la profession, le niveau de leur classe, le milieu où se situe l'école, ainsi que le nombre de classes. Ces informations me seront utiles notamment pour dresser les profils des professionnels.

Puis, dans une deuxième partie, j'ai voulu interroger les enseignants du premier degré à propos de leurs relations partenariales avec les orthophonistes exerçant en libéral. J'ai pris le parti de commencer ces entretiens en évoquant la situation actuelle du partenariat entre ces professionnels pour connaître leurs expériences et leurs pratiques. Je ne pouvais leur demander leur opinion à propos de la grille et de son utilisation dans le cadre du partenariat sans demander comme ils vivaient précisément ce dernier. Il est important de savoir si les professionnels se sentent dans une logique partenariale au quotidien ou au contraire, s'ils sont en attente de collaboration. Les avis sur la grille d'observation ne seront pas forcément les mêmes selon les vécus de chacun. Interroger sur les pratiques me paraissait donc fondamental pour pouvoir interpréter les discours et mettre en lien les pratiques et les impressions suite à l'évaluation de la grille. Pour cela, je leur ai demandé dans un premier temps de décrire, selon eux et selon leurs expériences, ces relations. J'ai voulu poser une question assez large pour commencer et laisser ainsi libres les réponses de chacun, sans diriger leurs idées. J'ai pensé qu'une question ouverte permettrait d'orienter la suite de l'entretien même si le guide restait malgré tout un fil conducteur. J'ai ensuite posé des questions plus précises : des échanges se font-ils avec certains orthophonistes ? Si oui, quelle est leur fréquence, leur nature ? Qui instaure ces échanges ? Quand ? Je les ai également interrogés sur leurs attentes concernant cette collaboration, qu'elle soit effective ou désirée. J'ai voulu savoir si un travail partenarial existait déjà ou si cela restait un concept abstrait. La dernière question de cette partie concerne donc les difficultés d'un tel partenariat. Avec ces différentes questions, j'ai voulu

savoir si les enseignants évoquaient les obstacles mis en évidence par Clarisse Bonneau : le manque de temps, le manque d'informations de l'autre profession, le manque de formalisation, des emplois du temps qui ne concordent pas, etc.

L'interrogation concernant les difficultés à la mise en place d'un travail partenarial peut s'apparenter à une transition vers la suite de mon questionnaire. En effet, suite à cette deuxième partie, j'explique alors le but de mon étude, mes hypothèses et j'évoque la grille d'observation qu'ils ont testée. La troisième partie du guide d'entretien concerne donc cet outil en tant que tel. J'ai souhaité avoir l'avis des professionnels sur la forme (présentation, clarté, lisibilité...) ainsi que sur le fond (pertinence des catégories, formulation et enchaînement des items...). Je les ai tout d'abord questionnés sur la mise en page de la grille. Puis, j'ai voulu savoir comment ils considéraient le système de cotation : auraient-ils préféré un système de questions ouvertes plutôt qu'un système avec des croix ? Les différents paliers de cotation sont-ils suffisants ou non ? Permettent-ils des nuances assez fines ? En ce qui concerne la structuration de la grille, j'ai abordé plusieurs aspects : les quatre catégories (langage oral, langage écrit, apprentissages et socialisation), leur organisation, puis les propositions à l'intérieur de chaque catégorie, leur enchaînement, leur pertinence, leur précision, et enfin les cadres pour les remarques complémentaires.

Pour finir, j'ai voulu questionner l'intérêt de cet outil dans le cadre du partenariat entre les enseignants et les orthophonistes. Une fois l'évaluation de la grille en elle-même réalisée, il m'a paru essentiel de voir si le corps enseignant y trouvait un intérêt dans le cadre d'échanges partenariaux avec les orthophonistes. J'ai d'abord voulu savoir combien de temps les enseignants ont mis pour compléter cette grille d'observation. Je désirais créer un outil rapide à utiliser pour ne pas ajouter une charge de travail aux professionnels et ainsi favoriser son utilisation. Je voulais donc vérifier si cet objectif était atteint. Je leur ai aussi demandé s'ils accepteraient de se servir d'un tel outil si un orthophoniste les sollicitait à ce propos. En effet, l'utilité et l'efficacité de la grille dépendent entièrement de la participation et de l'investissement de chacun des professionnels. J'ai demandé si, selon eux, la poursuite des échanges se feraient plus aisément après l'utilisation de la grille d'observation, et si elle pouvait servir le partenariat entre les personnes autour de l'enfant. Je suis consciente de ne pas pouvoir généraliser, ma population de professionnels interrogés étant trop faible pour établir des statistiques. Mais j'ai voulu recueillir des avis pour avoir alors une idée de l'utilité de cet outil ou au contraire, de son inefficacité dans le cadre du partenariat. J'ai choisi de terminer l'entretien des enseignants par une question

concernant les parents de l'enfant. Doivent-ils transmettre cette grille d'un professionnel à l'autre, et donc avoir accès aux informations échangées ? Ou l'outil ne doit-il pas transiter par eux ? A priori, on peut supposer que les parents sont au courant de la situation de leur enfant à l'école et de l'avis de l'enseignant. Mais parfois, les équipes pédagogiques taisent certains détails pour éviter d'inquiéter la famille. Cette grille pourrait-elle alors permettre des échanges plus confidentiels ? Ou est-ce la transparence des informations qui doit primer ? C'est un aspect que j'ai voulu aborder.

### *b. Le guide d'entretien des orthophonistes*

De la même façon que pour les enseignants, j'ai cherché à mieux connaître les orthophonistes. J'ai voulu savoir en quelle année ils avaient obtenu leur diplôme. Puis, je les ai questionnés sur leur type d'exercice (libéral uniquement ou exercice mixte), sur la localisation de leur cabinet (en ville ou à la campagne) et sur leur ancienneté dans ce cabinet. Ainsi, j'ai pu voir si certains d'entre eux avaient exercé en salariat. Tous ces détails peuvent avoir leur intérêt dans la suite de la recherche.

La deuxième partie est très semblable à celle du guide d'entretien des enseignants. J'ai commencé par la question ouverte concernant le partenariat enseignant-orthophoniste. Ensuite, j'ai demandé si des échanges avec les enseignants se faisaient, et si oui quelles étaient leur fréquence, leur nature, qui était l'initiateur de ces échanges, et à quel moment dans l'année. Il m'a semblé important de connaître également les attentes des orthophonistes concernant cette collaboration professionnelle. Souvent, les enseignants sont en demande d'aide pour des enfants en difficulté scolaire. Généralement ils sont très mal formés aux troubles du langage et de la parole. Ils se tournent alors vers l'orthophoniste. Mais on oublie parfois que les orthophonistes ont aussi besoin des enseignants. C'est pour cette raison que j'ai également cherché à connaître leurs attentes concernant cette relation particulière qu'est le partenariat. La dernière question concerne les difficultés que peuvent rencontrer les professionnels dans l'établissement de ces échanges.

Ensuite, j'explique l'objet de mon étude pour resituer le contexte avant de passer aux interrogations concernant l'outil à proprement parlé. En ce qui concerne la forme et le fond de la grille, je n'ai pas fait de modification, j'ai posé les mêmes questions aux orthophonistes et aux enseignants : présentation de la grille, mise en page, système de

cotation ; objectif de la grille, pertinence des catégories, des propositions, espaces pour les remarques complémentaires, etc.

Enfin, dans la quatrième et dernière partie, j'ai voulu savoir si la lecture des résultats était aisée et rapide. Un des obstacles à la mise en place d'un partenariat, comme le soulignait Clarisse Bonneau, était le manque de temps. J'ai donc voulu concevoir un outil qui permettait une lecture rapide des résultats, sans avoir besoin de décoder chaque item. J'ai aussi vérifié l'efficacité du système de cotation. Puis, je leur ai demandé si cette grille leur avait apporté des renseignements nouveaux concernant l'enfant, s'ils étaient prêts à utiliser cette grille dans leur pratique, et si oui de quelle manière : pour quelques patients seulement ou pour tous ? À quel moment ? Avant ou après le bilan orthophonique ? Enfin, j'ai clos l'entretien par la même question que pour les enseignants : celle des parents et de la place qu'ils ont à propos de cette grille.

### 3) Les sollicitations d'entretiens

Contrairement aux questionnaires, les entretiens n'ont pas pour objectif d'être représentatifs. Ils permettent de récolter des points de vue singuliers, qui sont ensuite à mettre en lien les uns avec les autres. Il n'était pas dans mon intention de considérer les professionnels interrogés comme un échantillon représentatif. Cependant, ces entretiens m'ont permis de récolter assez d'éléments pour répondre à mes questionnements. C'est bien la singularité de chaque avis qui m'intéressait dans le cadre de cette étude. L'échantillon nécessaire pour cette enquête par entretiens semi-directifs devait être de taille plus réduite que celui d'une enquête par questionnaire. Ce n'est pas la probabilité d'occurrence qui valide la pertinence des informations recueillies. Alain Blanchet et Anne Gotman expliquent : « *la réduction relative de l'échantillon [...] tient donc au statut de l'information obtenue* ».

J'ai donc voulu interroger quelques professionnels : des enseignants d'élémentaire (du CP au CM2) et des orthophonistes exerçant en libéral. J'ai réalisé quatorze entretiens en tout, sept pour chaque profession. Je souhaitais réunir des « duos » c'est-à-dire l'enseignant d'un enfant et son orthophoniste, afin de représenter la réalité du mieux possible. Cela donnait un caractère plus concret à la situation et cela apportait un support pour tester la grille d'observation. L'enseignant devait remplir l'outil concernant cet enfant

pour la transmettre par la suite à l'orthophoniste. Je ne voulais pas qu'il y ait eu trop d'échanges entre ces deux intervenants, pour savoir si les orthophonistes apprenaient de nouvelles informations concernant l'enfant grâce à la grille.

Il a été difficile de trouver ces duos de professionnels. Quand une des personnes du binôme acceptait de participer à cette étude, je demandais l'accord des parents de l'enfant, afin de pouvoir tester la grille à partir de sa situation scolaire. Il fallait ensuite contacter l'autre professionnel. Je devais donc recueillir l'accord de l'enseignant, de l'orthophoniste et de la famille. Si l'un d'eux déclinait ma demande, je devais abandonner ce duo. Malgré cette difficulté, j'ai essayé d'avoir un panel de professionnels varié. J'ai voulu considérer différents critères.

- Je prenais en compte l'ancienneté dans la profession. J'ai voulu interroger des professionnels récemment diplômés et d'autres avec plus d'expérience.
- Un autre critère m'a paru important : celui de l'environnement. Les professionnels exercent-ils en milieu rural ou en ville ? Le partenariat est-il vécu de la même façon selon le lieu d'exercice ? Les écoles et les cabinets des professionnels que j'ai questionnés peuvent se répartir en trois zones :
  - zone urbaine : ville de plus de 200 000 habitants
  - zone périurbaine : couronne de 20 kilomètres autour de la ville
  - la zone rurale : à plus de 20 kilomètres de la ville.
- Les orthophonistes exerçant en libéral peuvent également avoir une activité salariale à mi-temps. Sur les sept professionnels interrogés, deux ont une activité mixte.
- Concernant le milieu scolaire, j'ai voulu interroger des enseignants du secteur public et du secteur privé. Sur sept personnes, seulement une exerce dans une école privée.
- J'ai également souhaité évaluer l'intérêt et la pertinence de la grille d'observation en fonction du niveau scolaire des enfants. Les professeurs des écoles qui ont accepté de participer à l'étude enseignent au cycle 2 ou au cycle 3, du CP au CM1.
- J'ai interrogé un enseignant et six enseignantes. Toutes les orthophonistes que j'ai rencontrées sont des femmes.

<b>Binôme</b>	<b>Orthophoniste</b>	<b>Milieu</b>	<b>Exercice</b>	<b>Ancienneté</b>
1	CD	Rural	Libéral	13 ans
2	AB	Périurbain	Mixte	8 ans
3	EM	Périurbain	Libéral	31 ans
4	LR	Rural	Mixte	1 an
5	MS	Périurbain	Libéral	5 ans
6	ER	Urbain	Libéral	7 ans
7	AG	Périurbain	Libéral	3 ans

**Tableau 1 : Profils des orthophonistes**

<b>Binôme</b>	<b>Enseignant</b>	<b>Classe</b>	<b>École</b>	<b>Milieu</b>	<b>Ancienneté</b>
1	NL	CE2	Privée	Rural	21 ans
2	MD	CE1	Publique	Périurbain	29 ans
3	JF	CP	Publique	Périurbain	10 ans
4	DP	CE1	Publique	Rural	19 ans
5	LC	CP	Publique	Périurbain	19 ans
6	VC	CM1	Publique	Urbain	10 ans
7	EC	CM1	Publique	Périurbain	15 ans

**Tableau 2 : Profils des enseignants**

#### 4) Les conditions d'entretien

Les conditions dans lesquelles se déroulent les échanges sont très importantes et conditionne l'entretien. J'ai pris soin de les préciser à chacun des professionnels pour qu'ils soient bien renseignés sur cette entrevue.

J'indiquais tout d'abord la durée de l'entretien. Je prévoyais 30 à 45 minutes, mais cela dépendait évidemment des personnes interrogées et de ce qu'elles avaient à dire. Ces précisions me semblaient indispensables : il fallait envisager, si possible, un rendez-vous

sur une période sans contraintes horaires particulières afin de pouvoir prendre le temps d'échanger convenablement. Il fallait généralement du temps aux sujets pour être à l'aise, prendre confiance et discuter plus librement.

Il était préférable d'éviter le cumul d'entretiens dans une même journée. Après chaque entretien mené, un temps m'était nécessaire pour prendre du recul par rapport à ce qui s'était dit. Il n'est pas évident de passer d'un entretien à l'autre rapidement car les professionnels sont tous différents, tout comme les dynamiques dans lesquels ils évoluent. J'essayais de programmer les entretiens sur des jours différents. Les disponibilités de chacun devant être respectées, cela n'a pas toujours été facile. Il m'est arrivé une seule fois de rencontrer deux professionnels dans la même après-midi.

Le lieu de l'entretien me semblait également être un paramètre à ne pas négliger. Je voulais tout d'abord que le lieu permette une certaine confidentialité des discours. Un endroit calme est propice à la discussion et à la réflexion. De plus, l'endroit où se déroule la rencontre conditionne l'échange : la situation d'entretien révèle la situation sociale qui se joue lors de cette entrevue. La manière dont l'enquêteur est reçu, les conditions d'accueil, le lieu, le moment... Autant d'éléments qui peuvent parfois être significatifs. Je préférais donc rencontrer les professionnels sur leur lieu de travail, autant que possible. La majorité des entrevues se sont déroulées dans les cabinets des orthophonistes ou dans les classes des enseignantes. Certains entretiens ne se sont pas réalisés sur le lieu de travail comme souhaité. Pour des raisons pratiques, je me suis rendue au domicile de trois professionnels.

## 5) Le déroulement des entretiens

Au début de l'entretien, je demandais au professionnel s'il acceptait que j'enregistre nos échanges avec un dictaphone. Je n'ai eu aucun refus. Il était plus simple pour moi de me concentrer sur le discours de la personne et de ne prendre en note que certains éléments. Si j'avais dû inscrire toutes les données et toutes les paroles des professionnels, des informations m'auraient très certainement échappé. Je n'aurais pu rebondir autant que j'ai pu le faire grâce à l'enregistrement. J'ai pu être attentive aux propos de mon interlocuteur, et ainsi capter l'ensemble de son discours. Le dictaphone a cependant un inconvénient : il peut troubler la personne interrogée. La parole privée peut alors se

transformer en parole publique, elle peut devenir accessible à d'autres et est donc exploitable. Je précisais donc que l'enregistrement resterait en ma possession et que personne n'y aurait accès.

Consciente que le dictaphone pouvait impressionner, j'essayais du mieux possible de mettre en confiance mon interlocuteur. Généralement, il y avait toujours un temps un peu plus informel où l'on discutait de choses et d'autres avant de commencer l'entretien à proprement parler. Il m'arrivait quelquefois de présenter le cadre de ma recherche. Je l'avais déjà fait lors des demandes d'entrevue, mais il me semblait parfois utile de décrire une nouvelle fois mon étude pour m'assurer que les participants avaient bien saisi l'objectif de l'entretien. J'ai aussi évoqué le principe d'anonymat : aucun nom n'apparaît dans ma recherche, toutes les données permettant d'identifier un enfant, un lieu ou un professionnel sont anonymisées. Ensuite, je présentais le plan de l'entretien : j'expliquais qu'il allait débiter avec des questions concernant leurs expériences partenariales, suivies d'une évaluation de la grille (sur le fond et la forme) pour finir avec des interrogations sur l'utilisation de cet outil dans le cadre du partenariat. Il est indispensable d'expliquer précisément aux personnes interrogées le déroulement de l'entrevue pour qu'elles perçoivent aisément la progression de l'entretien.

Une fois l'enregistrement activé, l'entretien débutait. Je tentais d'adopter, durant toute l'entrevue, une attitude d'ouverture et d'écoute, sans émettre de jugement à ce que l'on me disait. Je menais les discussions à partir des guides d'entretien préalablement élaborés. J'introduisais chaque grande thématique pour permettre à l'enseignant ou à l'orthophoniste de se retrouver dans la globalité de l'entretien. J'ai quelquefois recentré les échanges quand on s'éloignait trop du thème initial. Après quelques entretiens, j'avais plus ou moins toutes les questions en tête, et elles me venaient à l'esprit assez naturellement. Je ne les posais pas dans l'ordre que j'avais déterminé au début, ni dans leur formulation exacte, ce qui laissait plus de liberté. J'écoutais le professionnel attentivement. Il pouvait parler ouvertement, avec ses mots. J'abordais les points qu'il n'évoquait pas. À la fin de chaque grand thème, je vérifiais dans le guide que j'avais bien traité tous les aspects dont j'avais besoin.

Je cherchais à avoir un rôle actif sans oublier de laisser la place au professionnel face à moi. Quand la personne interrogée avait fini de parler, j'alimentais l'échange par une nouvelle question pour continuer l'entretien ou par une relance lors de réponses

imprécises, confuses ou ambiguës. Il fallait parfois rebondir sur les interventions pour approfondir le propos, le préciser ou l'expliquer davantage. Cela s'est avéré difficile car je devais me concentrer sur les paroles que je recevais tout en les analysant rapidement, en temps réel, et voir en quoi elles pouvaient m'être utiles, en quoi j'avais besoin de précisions. De temps à autre, je reformulais les dires du professionnel pour m'assurer d'avoir bien compris. Il faut également être attentif à ne pas être trop interventionniste lors d'une enquête de ce genre, cela peut nuire au recueil de données. L'entretien prend alors une voie directive, et ce n'est pas le but escompté initialement.

Lors des premiers entretiens, quelques professionnels me narraient de petites anecdotes qui parfois me semblaient hors de propos, ou seulement utiles pour illustrer la discussion. J'ai rapidement compris qu'elles étaient importantes car elles reflétaient des faits du quotidien du professionnel. Elles avaient une signification particulière qui pouvait me servir lors de l'analyse. Si la personne que j'interrogeais me rapportait ces épisodes apparemment anodins, cela signifiait qu'ils avaient de l'importance pour elle, et c'est pour cette raison que j'y ai prêté attention. Alain Blanchet et Anne Gotman précisent aussi qu'il faut prendre en considération les silences : ce sont des temps qui peuvent servir à la réflexion. La personne interrogée peut étayer et enrichir une idée, préciser une formulation. Cela permet parfois de libérer une émotion. Tout était vraiment à prendre en compte lors de ces entretiens.

# – Partie 3 –

## Recueil des données suite aux entretiens

Dans une première partie, nous analyserons la situation actuelle du partenariat, telle que la décrivent les professionnels interrogés, grâce à leurs expériences. Nous verrons alors comment se passent les échanges, quelles sont leurs attentes et quelles sont les difficultés qu'ils peuvent rencontrer. Puis, dans un deuxième temps, nous évaluerons l'outil proposé à travers les critiques recueillies. Pour finir, nous nous appuierons sur les avis des professionnels pour juger de l'utilité de cette grille d'observation dans le cadre du partenariat entre les enseignants et les orthophonistes.

### I. Le partenariat

#### 1) Les caractéristiques

##### Qui initie les échanges ?

Du côté enseignant, MD<sub>(e)</sub><sup>41</sup> explique que c'est toujours elle qui sollicite les orthophonistes : « *J'ai toujours fait la démarche d'appeler, jamais un orthophoniste n'a fait la démarche pour me demander quelque chose* ». Elle demande au préalable l'accord des parents et leur transmet un message à l'attention de l'orthophoniste : « *Je leur demande de dire que je suis à sa disposition si elle veut des renseignements* ». La demande de partenariat semble très forte chez cette enseignante tout comme EC<sub>(e)</sub> qui demande systématiquement l'accord de la famille pour contacter l'orthophoniste. Elle rejoint les

---

<sup>41</sup> J'ai choisi d'utiliser les initiales des professionnels pour les nommer tout en préservant leur identité. Pour différencier distinctement les orthophonistes et les enseignants, j'ai choisi d'ajouter un (e) ou un (o) à leurs initiales, selon leur profession.

propos de MD<sub>(e)</sub> en affirmant que c'est elle qui, la plupart du temps, initie les échanges. Elle ajoute cependant que les orthophonistes ne refusent jamais de discuter, mais qu'il s'agit surtout « *d'une histoire de timing* ». Elle a également l'impression que les orthophonistes sont dans l'attente de ces appels.

En effet, quelques orthophonistes assurent que ce sont plutôt les enseignants qui font le premier pas dans la mesure où ce sont eux qui repèrent les élèves en difficulté et qui les orientent vers l'orthophoniste : « *C'est peut-être plus les enseignants qui veulent avoir le retour du bilan ou de la prise en charge* » suppose MS<sub>(o)</sub>. Elle précise aussi que les parents sont aussi parfois initiateurs de la démarche partenariale. Ils demandent aux deux professionnels de faire un point ensemble à propos de la situation de leur enfant. Ils peuvent alors transmettre les numéros de téléphone, les adresses électroniques ou les disponibilités pour faciliter la mise en place des échanges.

D'autres orthophonistes comme LR<sub>(o)</sub>, ER<sub>(o)</sub> et AG<sub>(o)</sub>, estiment qu'il n'y a pas beaucoup de différences : les maîtres d'école avec qui elles échangent initient autant les rapports qu'elles. DP<sub>(e)</sub> les rejoint sur ce point mais explique qu'elle préfère quand les orthophonistes l'appellent : « *On n'est jamais sûr de tomber au bon moment* ».

EM<sub>(o)</sub> est la seule orthophoniste qui déclare être l'initiatrice principale des discussions avec les professeurs des écoles. Quant à VC<sub>(e)</sub>, elle affirme : « *en général, je vais attendre que l'orthophoniste me contacte, sauf si vraiment il y a un problème* ».

### **La nature des échanges**

Les quatorze professionnels que j'ai interrogés communiquent la plupart du temps par téléphone. C'est le moyen le plus utilisé. Les communications par téléphone sont privilégiées car elles sont plus simples, plus rapides à entreprendre, entre deux rendez-vous ou pendant le temps de la récréation. MS<sub>(o)</sub> prend toujours quelques notes pour avoir une trace de l'échange, elle le met dans le dossier de l'enfant pour le compléter. Certains apprécient ces échanges qui peuvent être très brefs ; d'autres préfèrent prendre le temps pour discuter plus en détail. Dans ce cas, ils conviennent d'un moment où chacun sera disponible pour échanger plus longuement.

D'autres manières d'échanger ont été évoquées. Des rencontres entre enseignants et orthophonistes se font dans le cadre des équipes éducatives ou des équipes de suivi de scolarisation. LR<sub>(o)</sub> souligne l'intérêt de ces rencontres : « *Je dis de vive voix ce que j'ai mis dans mon bilan, les enseignants voient avec qui l'enfant travaille et je pense que ça soude un peu nos liens* ». Le fait de mettre un visage sur un nom facilite les relations partenariales, comme l'exprime aussi EM<sub>(o)</sub>. Connaître son partenaire, ainsi que sa personnalité et sa façon de travailler, permet d'avoir moins d'appréhensions avant de le contacter. Le partenaire est alors connu et reconnu. De plus, la présence d'autres professionnels lors de réunions interdisciplinaires peut être, selon LR<sub>(o)</sub>, très enrichissante dans le cadre du partenariat : « *On ressort avec des outils qu'on n'avait pas en entrant* ». NL<sub>(e)</sub> discute avec les orthophonistes lors de ces réunions, mais sans forcément avoir eu de contacts avant. Elle ajoute : « *Parfois, certains orthophonistes ont été invités pour des équipes éducatives et ne souhaitaient pas venir, par manque de temps* ». En effet, pour se rendre à ce genre de réunions, les orthophonistes doivent annuler des séances. AB<sub>(o)</sub> déplore le fait qu'il n'existe aucune possibilité de coter les rencontres car elle estime que « *cela fait vraiment partie du travail* ». Certains thérapeutes acceptent malgré cela de venir sur leur temps personnel comme MS<sub>(o)</sub> : « *J'y vais toujours, même si ça me fait annuler des rendez-vous, même si cela ne m'arrange pas du tout au niveau de l'horaire* ».

Les communications via messages électroniques sont également privilégiées par les professionnels. Certains d'entre eux, comme AG<sub>(o)</sub> ou MD<sub>(e)</sub>, utilisent le mail uniquement pour fixer des rendez-vous téléphoniques. D'autres vont un peu plus loin et évoquent des situations d'élèves ou de patients par mail. LR<sub>(o)</sub> aimerait communiquer plus par mail, elle se sent « *plus disponible* ». Cette jeune orthophoniste donne son mail volontiers mais n'a jamais eu de sollicitation jusqu'à présent. Elle explique cela par le fait qu'une trace écrite reste, ce qui peut inquiéter. Elle pense que les professionnels vont donc bien choisir leurs mots, et cela peut demander plus d'implication qu'un simple appel téléphonique. MS<sub>(o)</sub> trouve que « *c'est plus intéressant d'échanger de vive voix que par mail* ». DP<sub>(o)</sub> envoie parfois des mails aux enseignants pour préparer une équipe éducative et fournir quelques informations. Sinon, elle préfère les entretiens téléphoniques pour dresser un bilan scolaire de l'enfant. Elle dit recevoir beaucoup de messages électroniques par jour (publicitaires et administratifs notamment), elle passe beaucoup de temps à les lire et y répondre (cela représente « *une à deux heures par semaine* »).

Seules deux orthophonistes et deux enseignantes parlent de rencontres informelles. Il arrive à DP<sub>(e)</sub> de rencontrer l'orthophoniste après la classe. Cette dernière se déplace à l'école. CD<sub>(o)</sub>, qui exerce dans une petite commune, croise parfois le directeur de l'école ou les enseignants. Elle accepte volontiers d'échanger.

### **À quel moment se fait le premier contact ?**

AG<sub>(o)</sub> attend « *d'avoir un minimum de recul* » pour contacter les enseignants. Suite au bilan orthophonique, elle a besoin de temps pour connaître l'enfant, ses difficultés et son fonctionnement. Elle trouve que certains enseignants la sollicitent assez rapidement après le bilan. Elle n'a alors pas toujours beaucoup d'éléments à leur apporter à ce moment de la prise en charge. Elle préfère attendre un peu avant de donner sa vision de la situation. MS<sub>(o)</sub> attend également deux à trois semaines après son bilan, voire un peu plus en début d'année scolaire. CD<sub>(o)</sub> les rejoint sur ce point et ajoute que, selon elle, le début du suivi rassure les professeurs des écoles : « *Une fois que l'enfant est pris en charge, ils ont tendance à relâcher la pression et laisser passer un petit peu de temps avant de nous contacter* ». Ils savent généralement que l'orthophoniste a besoin de temps pour connaître l'enfant et appréhender la situation. LC<sub>(e)</sub>, MD<sub>(e)</sub> et JF<sub>(e)</sub> font partie de ces enseignants qui préfèrent laisser du temps avant d'appeler.

AB<sub>(o)</sub>, qui attend plutôt que les professeurs la contactent, assure qu'ils attendent plusieurs semaines : « *J'ai rarement des enseignants qui appellent juste aussitôt après le bilan [...] c'est plus confortable, parce qu'après un bilan, c'est difficile d'avoir un avis vraiment sûr* ». Elle préfère que les relations partenariales s'établissent à distance du bilan, comme la plupart des orthophonistes interviewées.

À l'inverse, EC<sub>(e)</sub> préfère appeler suite au bilan. Pour elle, un suivi orthophonique n'est pas anodin : « *J'ai besoin de savoir ce qu'il en est, ce qui est travaillé [...] j'ai besoin de savoir ce qui précisément a amené un bilan et une prise en charge, donc oui, c'est plutôt systématique pour moi* ». Elle cherche à cerner la situation rapidement ; pour ce faire, elle entre en contact avec les professionnels qui côtoient l'enfant, qu'ils soient orthophonistes, orthoptistes, psychomotriciens, etc.

Comme la majorité des professionnels questionnés, LR<sub>(o)</sub> échange avec les enseignants deux fois par an : une fois en début de prise en charge et une fois en fin

d'année scolaire. Cela leur permet alors de faire un point suite au bilan orthophonique, puis en fin d'année scolaire, pour évoquer l'année passée. Cette orthophoniste n'hésitera cependant pas à contacter un instituteur dans l'année, si elle en ressent le besoin : « *quand je suis dans une impasse [...], quand ça n'avance pas, quand je me sens dépassée* ». Les contacts avec les enseignants se font au besoin, ils ne sont pas réguliers. Ils peuvent survenir à divers moments dans l'année scolaire.

Pour plusieurs professionnels, cela reste très variable. « *Il n'y a pas de règles* » pour MS<sub>(o)</sub>. Elle appelle quand elle en ressent le besoin ou quand les parents en font la demande. À l'inverse, elle a le sentiment que les instituteurs la sollicitent quand c'est nécessaire pour eux. LC<sub>(e)</sub> abonde dans ce sens : les discussions interprofessionnelles ne sont pas régulières. Un point sur la situation de l'enfant peut être fait en début d'année, puis une équipe éducative est organisée, le compte-rendu de bilan orthophonique est parfois transmis à l'enseignante par l'intermédiaire des parents. Il y a effectivement différentes occasions qui se présentent pour entreprendre les premiers échanges partenariaux. Certains se contactent lors des changements de période. D'autres échangent en fonction de l'évolution de l'enfant.

Les professionnels ont tous vanté les mérites du partenariat. Cependant, la plupart d'entre eux ne jugent pas nécessaire de se contacter systématiquement, pour chaque enfant suivi en orthophonie. Même si elle est toujours à l'origine du premier appel, MD<sub>(e)</sub> précise qu'elle n'appelle pas dans tous les cas : « *Parfois, je n'appelle pas parce que le processus fait son chemin, je vois que l'enfant progresse donc ça me rassure* ». Elle ne ressent alors pas la nécessité de contacter l'orthophoniste. Elle ajoute qu'elle court après le temps et qu'il lui est difficile de se renseigner pour tous ses élèves suivis en orthophonie (9 sur les 23 que compte sa classe). Elle le fait surtout si elle note que l'enfant ne fait pas de progrès ou si elle observe un souci autre qu'orthophonique pour en discuter avec un professionnel qui a un regard différent du sien.

MS<sub>(o)</sub> ne veut pas être en relation systématiquement au début d'une prise en charge. Un travail en partenariat avec les équipes pédagogiques lui semble essentiel mais elle considère qu'il faut être prudent et éviter un amalgame entre l'école et les séances de rééducation. Pour cela, les parents représentent un atout majeur dans le partage de renseignements : « *Le point, je le fais aux parents, et s'ils ont envie de transmettre l'information, ils transmettent, mais je n'ai pas envie que ce soit systématique*

*finale*ment ». Elle contacte alors un enseignant si elle en ressent le besoin, pour préparer une équipe éducative, ou pour les enfants qui ont des difficultés plus importantes.

### **La fréquence des échanges**

Globalement, les professeurs des écoles et les orthophonistes s'accordent sur la fréquence de leurs échanges, quand échanges il y a. Cette fréquence s'entend pour le cas d'un enfant.

JF<sub>(e)</sub> affirme être en relation avec certains orthophonistes une à deux fois par an maximum. MD<sub>(e)</sub>, LC<sub>(e)</sub> et EC<sub>(e)</sub> évoquent la même fréquence. DP<sub>(e)</sub> appelle les orthophonistes au moins une fois par an, mais cela reste variable selon les élèves et leurs troubles. VC<sub>(e)</sub> explique qu'elle échange avec une orthophoniste du quartier cinq à six fois par an, pour discuter de plusieurs enfants. NL<sub>(e)</sub>, quant à elle, a très peu de contacts : par exemple, elle n'a parlé avec aucun orthophoniste lors de l'année scolaire en cours. Les années précédentes, de rares appels ont permis de faire le point sur quelques élèves mais elle trouve qu'il n'y a pas beaucoup de liens avec les orthophonistes de son secteur. Elle dit cependant que la demande de partenariat est assez collégiale de la part de l'équipe enseignante de son établissement.

En ce qui concerne les orthophonistes, elles sont aussi unanimes : sur les sept orthophonistes interrogées, six affirment échanger avec les enseignants deux à trois fois durant l'année scolaire. Trois d'entre elles précisent même qu'il y a rarement plus de trois échanges par an. Mais cela dépend des situations. Pour certains enfants, il n'y a aucun contact entre les professionnels, comme le dit AB<sub>(o)</sub> : « *Il peut ne pas y avoir d'échanges sur l'année avec certains enseignants des enfants que je suis, comme il peut y en avoir deux ou trois* ». Elle ne juge pas cela utile pour des troubles mineurs notamment pour des troubles de déglutition. Toutes les orthophonistes notent cette variation dans les échanges. LR<sub>(o)</sub> communique surtout avec les professeurs des enfants en grande difficulté. Sinon, pour les enfants avec des troubles moindres, ce sont les parents qui lui transmettent des messages de la part de l'enseignant.

NL<sub>(e)</sub> n'a que très peu de contacts avec les orthophonistes. Il lui semble que trois appels par an suffiraient pour parler d'un élève en particulier : « *Un en début d'année pour*

*bien connaître la situation de l'enfant, un en milieu d'année pour faire le point et un en fin d'année ».*

### **Ces échanges sont-ils suffisants ?**

NL<sub>(e)</sub> estime insuffisants les contacts avec les orthophonistes alentour. Elle aspirerait à des échanges plus réguliers, tous les trois ou quatre mois environ, selon les enfants et leurs difficultés.

CD<sub>(o)</sub> considère que les échanges qu'elle a avec les enseignants sont suffisants. Elle estime « *qu'il faut laisser à l'enfant le temps de travailler, d'avancer, de mûrir, de cheminer* ». Des contacts trop réguliers ne seraient pas utiles. MS<sub>(o)</sub> la rejoint sur ce point : « *Il faut tenir compte de l'évolution de l'enfant* ». Elle explique qu'elle voit les enfants une fois par semaine en moyenne ; des contacts mensuels avec l'instituteur auraient donc peu d'intérêt, selon elle. Du côté des enseignants interrogés, EC<sub>(e)</sub> pensent aussi qu'une ou deux conversations dans l'année suffisent. « *J'estime que si j'ai envie de les avoir plus, c'est à moi de me débrouiller* » ajoute LR<sub>(o)</sub>. JF<sub>(e)</sub> estime aussi que les échanges sont suffisamment fréquents : « *Souvent, on a le même point de vue, c'est peut-être pour cela qu'on ne s'appelle pas beaucoup* ».

MD<sub>(e)</sub> s'exprime aussi sur ce sujet : « *Pour bien suivre les élèves, il faudrait que les contacts se répètent, notamment pour les élèves en grande difficulté, mais on est tellement happé par tout le reste, qu'on ne prend pas ce temps-là malheureusement* ». Le manque de temps empêche des appels plus réguliers. Cette difficulté sera abordée dans une autre partie. MD<sub>(e)</sub> communique avec les orthophonistes du mieux possible, une à deux fois par an, même si elle aimerait pouvoir échanger plus.

## **2) Les attentes**

Les professionnels sont en demande d'échanges partenariaux, chacun ayant parfois des attentes très différentes. Qu'espèrent-ils de ce partenariat ? Les orthophonistes et les enseignants ont-ils les mêmes aspirations ?

## Échanger des informations

Tous les professionnels interrogés ont parlé de cette envie d'échanger car ils s'apportent réciproquement, comme le dit EC<sub>(e)</sub> : « *Je trouve que c'est très enrichissant parce qu'on peut s'aider mutuellement dans certains cas* ». Ils ont également parlé de ce désir d'avoir un aperçu de la situation de l'enfant dans un environnement différent du leur. Les orthophonistes apprécient qu'on leur dresse un portrait de l'enfant à l'école, et les enseignants aiment savoir comment cela se passe lors de séances orthophoniques. ER<sub>(o)</sub> explique par exemple qu'un enfant en grande difficulté à l'école peut sembler moins en échec en orthophonie, car le contexte est différent, c'est un cadre privilégié. L'inverse est également vrai : des difficultés observées par l'orthophoniste peuvent passer inaperçues en classe. Il est donc important que les deux professionnels qui côtoient l'enfant présentent conjointement leur vision des choses. L'accompagnement proposé pourra alors être ajusté, dans le but d'aider au mieux le jeune dans sa scolarité.

Confronter les avis de chacun provoque aussi des changements dans les différentes façons de voir l'enfant et ses difficultés, notamment quand les professionnels échangent autour de l'évolution. Quand l'un d'eux perçoit de nets progrès alors que l'autre professionnel constate le contraire, la situation doit être à nouveau considérée. Pour EC<sub>(e)</sub>, « *la confrontation de ce qu'on observe est importante, parce que les contextes sont différents, mais il y a aussi des convergences* ».

Cela est valable pour les apprentissages mais également au niveau du comportement. En effet, un enfant peut être tout à fait différent, selon qu'il soit au sein d'un groupe ou en relation duelle, avec des adultes ou avec ses pairs. Il peut être à l'aise avec son orthophoniste, alors qu'il paraît très inhibé en classe, et inversement. « *Avoir un autre son de cloche* », comme l'explique CD<sub>(o)</sub>, permet alors de connaître les réactions de l'enfant en toutes circonstances. EM<sub>(o)</sub> aime aussi savoir si l'enfant a des amis de son âge, s'il est bien intégré dans sa classe...

Le partage des renseignements que chacun a récoltés au cours de sa pratique (orthophonique ou éducative) permet, selon CD<sub>(o)</sub>, de « *cerner l'enfant dans sa globalité* ». Cela aide par la suite à adapter la prise en charge et à travailler plus en profondeur avec l'enfant. AB<sub>(o)</sub> explique que les orthophonistes sont quand même très centrés sur le langage, la lecture et l'écriture mais qu'il est malgré tout essentiel de « *savoir comment [l'enfant] se conduit dans le groupe classe, comment se passent les autres types*

*d'apprentissages, même les disciplines comme le sport, les arts plastiques* ». Elle s'inquiète également sur l'investissement de l'enfant à l'école dans différents domaines pour renforcer le travail entrepris, ou l'orienter différemment. « *L'échange est intéressant pour voir ce qu'il y a autour* » ajoute-t-elle. Cela peut concerner les apprentissages ou le comportement de l'enfant mais également sa situation familiale, comme l'explique JF<sub>(e)</sub> : « *On peut s'échanger des informations dont on n'est pas forcément au courant, ça permet de clarifier la situation de certains enfants* ». Par exemple, il est arrivé à DP<sub>(e)</sub> de s'inquiéter de la stagnation des progrès d'une fillette. Suite à une conversation téléphonique avec l'orthophoniste, elle a appris que la famille avait décidé de suspendre la prise en charge orthophonique. Un rapide échange lui a permis de comprendre pourquoi l'évolution de l'élève avait ralenti. MS<sub>(o)</sub> retrace systématiquement l'historique du suivi orthophonique (le bilan initial, les séances, le bilan de renouvellement...) pour que l'enseignant soit bien au courant de la situation.

Ces échanges peuvent effectivement être très enrichissants pour chacun des partenaires. Cependant, ils peuvent se heurter à la problématique du secret professionnel. Nous verrons plus tard si cela entrave les échanges partenariaux de ces professionnels.

### **Envisager des adaptations pédagogiques**

VC<sub>(e)</sub> affirme que l'orthophoniste peut apporter « *une aide quant au travail à ajuster par rapport à l'élève* ». MS<sub>(o)</sub> partage cette idée, elle conseille volontiers les enseignants, selon les difficultés et les besoins de l'enfant : « *Il m'arrive d'expliquer ma démarche de travail, parce que parfois, dans notre pratique, on ne se rend plus compte de petites béquilles qu'on peut apporter au quotidien donc ça peut être intéressant d'en discuter* ». Et les professeurs sont la plupart du temps désireux de ces recommandations, comme NL<sub>(e)</sub> : « *Il y a sûrement des choses qu'on ne fait pas bien. Il y a certainement des petites choses qui pourraient être faite avec l'enfant pour faciliter les apprentissages* ».

CD<sub>(o)</sub> apprécie ces partages d'informations : « *Il faut toujours replacer l'enfant au centre* ». Ainsi, les dynamiques rééducatives et pédagogiques peuvent s'articuler afin de proposer l'une à l'autre des adaptations nécessaires aux besoins de l'enfant. Les recommandations vont dans les deux sens selon AB<sub>(o)</sub> : « *Il est intéressant de s'inspirer parfois de ce que les enseignants font et parfois proposer d'autres façons de faire mais on*

*est vraiment dans la proposition, et dans un sens comme dans l'autre* ». MD<sub>(e)</sub> remarque également que les échanges de conseils sont réciproques. L'orthophoniste parle de ce qu'elle travaille en priorité et MD<sub>(e)</sub> l'informe du travail effectué en classe ou en aide personnalisée : « *Je pense que ce que je leur dis leur permet d'axer leur travail, notamment quand il y a des problèmes de concentration, d'attention* ». Chacun ajuste sa pratique grâce aux nouveaux éléments qu'il a récoltés. LC<sub>(e)</sub> affirme même : « *Ça nous permet de faire évoluer toutes les deux notre travail* ». CD<sub>(o)</sub> précise cependant : « *Les enseignants n'interviennent pas dans notre travail, au même titre que nous, on ne va pas intervenir sur leur façon de travailler* ». Il faut effectivement que chacun respecte les domaines de compétences de l'autre. Juger les pratiques professionnelles empêche forcément la collaboration de s'établir correctement.

JF<sub>(e)</sub> admet ne pas avoir d'échanges concernant les pratiques professionnelles. Il dit avoir confiance, il sait que l'orthophoniste, grâce à sa formation spécialisée, a des outils qu'il n'utilise pas : « *Quand j'envoie un enfant en orthophonie, c'est parce que je suis démunie pour l'aider et je sais qu'ils vont avoir un autre angle d'attaque et ça va faire évoluer les choses* ». DP<sub>(e)</sub> dit aussi qu'il n'est pas évident de demander des conseils techniques. Elle se demande en effet si les enseignants sauraient réellement les adapter en classe. Ils ne sont pas formés aux troubles des apprentissages, ce qui peut effectivement compliquer la mise en place d'adaptations pédagogiques.

### **Connaître la profession partenaire**

Comme nous l'avons vu, les enseignants ne sont pas toujours bien informés concernant la profession d'orthophoniste. La majorité de ceux que j'ai interrogés ont exprimé le souhait de mieux connaître le travail des orthophonistes en séance. Même s'ils ont plus de connaissances à propos du système éducatif français, certains orthophonistes aimeraient savoir ce que propose l'enseignant en classe.

NL<sub>(e)</sub>, qui affirme avoir très peu de relations avec les orthophonistes, aimerait avoir plus d'informations concernant leur pratique. Comment se déroule une séance en orthophonie ? Comment abordent-ils les difficultés d'apprentissages ? Quels outils ont-ils à leur disposition ? « *J'aimerais savoir exactement ce qu'ils font* » dit-elle. Elle connaît certains domaines de la rééducation orthophonique, « *comme la lecture et la phonologie* ».

Mais cela reste assez confus. En accord avec l'équipe enseignante de son établissement, elle a contacté une orthophoniste et lui a demandé de venir présenter son activité « *pour qu'on sache mieux connaître les demandes des orthophonistes, leur travail, pour qu'on sache quels profils d'enfants envoyer* ». Selon elle, la méconnaissance du métier et des champs de compétences des orthophonistes nuirait à une orientation adaptée. Elle ajoute que ces derniers « *ont certainement à [leur] apporter dans [leur] manière de travailler avec eux, avec l'enfant en difficulté* ».

Une expérience similaire a été évoquée par une orthophoniste cette fois. Une enseignante a contacté EM<sub>(o)</sub> et ses collègues. Elle lui confiait ne pas se rendre compte véritablement de la mission des orthophonistes. Elle a donc suggéré d'organiser une rencontre avec l'équipe pédagogique de son établissement pour faire connaître ce métier. EM<sub>(o)</sub> a accepté volontiers et a apprécié cette démarche.

### **Avoir un interlocuteur privilégié**

Échanger avec un professionnel qui connaît bien l'enfant permet de confronter les points de vue de chacun mais aussi d'avoir un avis extérieur, autre que celui de la famille. Certaines orthophonistes disent apprécier les discussions avec les enseignants, comme LR<sub>(o)</sub>, qui expliquent que ces échanges lui permettent parfois de se remotiver : « *Ça me redonne un second souffle ; on repart sur une autre dynamique* ». Il lui arrive parfois de se sentir « *bloquée, dépassée* » face à une prise en charge, et l'enseignant devient alors un interlocuteur privilégié du fait de sa proximité avec l'enfant. Il le connaît, il suit de près son évolution, ses progrès, il sait repérer ses difficultés et est donc capable d'en parler avec un professionnel du paramédical avec un certain recul, que n'ont pas forcément les parents.

Par exemple, il arrive que les enseignants se posent des questions quant au maintien d'un enfant en fin d'année. Quelques enseignants que j'ai interrogés m'ont fait cette remarque, comme LC<sub>(o)</sub>. Elle ne veut évidemment pas que l'orthophoniste prenne la décision à sa place. Il s'agit plutôt de faire le point sur la situation de l'enfant et de confronter les observations afin de voir si le maintien sera bénéfique ou non. Effectivement, en fin d'année scolaire, plusieurs enseignants ont contacté LR<sub>(o)</sub> pour avoir son avis concernant le passage des enfants au niveau supérieur. AB<sub>(o)</sub> est également sollicitée à ce sujet mais elle estime qu'elle ne peut donner son avis et que c'est plutôt à

l'école de faire ce choix. « *Je peux éventuellement dire ce qui risque d'être compliqué pour l'enfant mais je ne peux rien dire au niveau scolaire, sur l'ensemble des apprentissages* » dit-elle.

Il arrive également que l'enseignant et l'orthophoniste s'associent afin de proposer aux parents une prise en charge psychologique. Plusieurs professionnels ont évoqué cette situation délicate. Face à des parents angoissés, méfiants ou réticents, l'appui d'un autre professionnel peut donner plus d'importance voire plus de crédit à cette proposition.

### **Se rassurer**

Plusieurs enseignants apprécient les échanges avec les orthophonistes pour se rassurer, comme MD<sub>(e)</sub> : « *On a souvent à peu près les mêmes manières de voir l'enfant, et je trouve ça très rassurant dans ma pratique, ça me déculpabilise parfois* ». Elle explique cela par une différence d'évolution entre le milieu scolaire et le domaine thérapeutique. Selon elle, l'orthophoniste mesure davantage les progrès de l'enfant : « *Je trouve qu'à l'échelle scolaire, ça n'avance pas beaucoup, mais à l'échelle orthophonique, ce sont des progrès nets. Moi, je ne les mesure pas donc souvent elle me rassure* ». LC<sub>(e)</sub> nous présente un autre côté rassurant des orthophonistes : « *Cela conforte souvent dans ce que l'on voit ; cela permet de voir si on est parti dans la bonne direction ou pas* ».

En revanche, certains enseignants ne sont pas l'inquiétude. EC<sub>(e)</sub> n'échange pas avec les orthophonistes dans le but de se rassurer. Elle explique qu'« *à partir du moment où il y a une prise en charge, on est en train de travailler pour améliorer les choses* ».

Les orthophonistes n'ont pas évoqué l'aspect rassurant du partenariat, à part LR<sub>(o)</sub>. Elle a effectivement le sentiment d'apaiser quelques craintes. Mais cela marche également en sens inverse : elle a de temps en temps besoin d'un avis extérieur pour être rassurée quant au bon déroulement du suivi, à son orientation et à l'évolution de l'enfant.

### **3) Les difficultés**

Le travail partenarial entre les enseignants du premier degré et les orthophonistes libéraux n'est pas toujours évident à mettre en place. Les professionnels questionnés

évoquent plusieurs difficultés. Seules deux orthophonistes et une enseignante réussissent à échanger facilement

En effet, CD<sub>(o)</sub> perçoit le partenariat d'une manière très positive : « *Je trouve qu'il y a un échange assez enrichissant avec la majorité des écoles du secteur, que ce soit dans l'enseignement privé que dans l'enseignement public* ». Tout au long de l'entretien, elle a affirmé être très satisfaite des échanges qu'elle a avec les enseignants. Ils n'hésitent pas à la contacter et elle les appelle également si besoin. Elle se rend aux réunions, comme les ESS ou les équipes éducatives, pour les enfants en difficulté. Chacun essaye de se rendre disponible. J'ai constaté lors de cette entrevue que les liens entre CD<sub>(o)</sub> et les enseignants se faisaient aisément, malgré quelques contraintes. Elle parle par exemple du manque de temps et des impératifs horaires de chacun. Hormis cela, elle trouve que « *les gens sont accessibles et disponibles* ». Dans l'ensemble, les relations partenariales avec les enseignants sont, pour elle, faciles à établir.

De même, EC<sub>(e)</sub> n'a pas eu de difficulté à créer du lien avec les orthophonistes de son secteur. Elle n'a pas évoqué d'obstacles à l'établissement d'échanges interprofessionnels, à part le manque de temps. Elle sent que les orthophonistes sont toujours « *très preneurs, en demande d'échanges* ». Elle explique qu'elle est plus en empathie avec certains, parce qu'ils partagent la même vision des choses, leurs observations convergent davantage. Mais elle assure toujours être en bons termes avec les orthophonistes. Visiblement, le manque de temps n'entrave pas leurs relations de façon notable.

Pour AG<sub>(o)</sub>, le partenariat avec les professeurs des écoles est très important et paraît simple à instituer. Elle est très souvent en contact avec les écoles, que ce soit lors de réunions ou lors de discussions plus informelles.

La demande est toujours très présente chez les professionnels. LR<sub>(o)</sub> confirme : « *On a souvent envie de se parler les uns et les autres* ». Elle ajoute cependant que cela reste compliqué, comme la majorité des professionnels interrogés. Différents obstacles empêchent les relations de se créer facilement.

## Des emplois du temps peu compatibles

Les emplois du temps des orthophonistes et des professeurs des écoles concordent peu. Comment réussir à se joindre ? Comment trouver un moment en commun ? Beaucoup de professionnels ont évoqué ce problème, comme MS<sub>(o)</sub> : « *Le plus compliqué, ça va être de trouver un moment où tout le monde est disponible pour se téléphoner ou pour se voir* ». Sur les sept orthophonistes interviewées, cinq éprouvent des difficultés à joindre les écoles.

ER<sub>(o)</sub> est en accord avec les propos de VC<sub>(e)</sub> : « *On a un emploi du temps qui n'est pas adéquat* ». MD<sub>(e)</sub> précise : « *On joue au chat et à la souris* ». Les horaires de chacun ne sont pas toujours compatibles, comme l'explique AG<sub>(o)</sub> : « *On a du monde, c'est le rush quand eux ils s'arrêtent* ». Une fois que la journée d'école se termine, les enseignants sont plus disponibles pour des rencontres ou des appels téléphoniques. Or, c'est à ce moment que les créneaux des orthophonistes sont le plus pourvus, les familles demandant généralement des rendez-vous hors temps scolaire.

## Le manque de temps

Tous les professionnels affirment que le manque de temps est la difficulté majeure. Par exemple, DP<sub>(e)</sub> est « *toujours en train de courir* ». Entre les tâches administratives, les préparations de classe, la diversité des élèves à gérer, les parents, il n'est pas toujours facile de trouver du temps pour contacter les orthophonistes. LC<sub>(e)</sub> évoque aussi cette difficulté, mais elle a l'habitude de convenir de rendez-vous téléphoniques avec les orthophonistes, et réussit ainsi à échanger plus facilement.

Même si les rencontres permettent d'améliorer le partenariat entre les professionnels du paramédical et ceux de l'Éducation Nationale, il n'est pas toujours évident de discuter lors des réunions, comme le dit JF<sub>(e)</sub> : « *Le timing fait que l'on n'a pas beaucoup de temps avant et après : eux, ils ont leurs rendez-vous, nous, on a la classe à reprendre* ». En effet, le manque de temps peut empêcher des échanges approfondis. Pendant la réunion, la présence d'autres professionnels (tels que le psychologue scolaire, la directrice de l'école, l'enseignant référent de la MPDH, etc.) ou des parents rend les échanges collectifs. Les professionnels sont réunis pour discuter de la situation de l'enfant, en présence de ses parents, afin de faire ensemble le point sur ses difficultés et sa scolarité.

Le moment n'est pas propice aux discussions entre l'orthophoniste et l'enseignant seulement.

AB<sub>(o)</sub> évoque également des problèmes de disponibilité. En effet, les professionnels, les enseignants comme les orthophonistes, ne disposent d'aucun temps prévu pour les rencontres avec les partenaires. Ils doivent donc échanger sur leur temps personnel : le midi, le soir, le mercredi voire le week-end. Cela entrave les démarches partenariales car certains ne souhaitent pas faire cette concession.

### Réticences

AB<sub>(o)</sub> a ressenti quelques réticences de la part du corps enseignant : *« J'essayais de les appeler, ils n'étaient jamais disponibles ou ne pouvaient pas rappeler, parce qu'ils ne voyaient pas l'intérêt d'une prise en charge, ils ne comprenaient pas et du coup, ils ne souhaitaient pas échanger »*. Un partenariat ne peut être envisagé que si les professionnels s'engagent eux-mêmes dans cette démarche, comme le rappelle le principe d'intérêt mutuel des partenaires. Ils doivent choisir délibérément d'établir une logique partenariale dans leurs rapports. Il ne faut en aucun cas qu'ils s'y sentent obligés. La collaboration serait alors vouée à l'échec. LR<sub>(o)</sub> ressent parfois la *« peur d'être jugé »*. Certains enseignants ne seraient pas prêts à présenter leur façon de travailler à cause du regard extérieur de l'orthophoniste.

AB<sub>(o)</sub> sent parfois les enseignants sur la défensive quand elle propose des adaptations pédagogiques : *« Ce n'est pas qu'on veut remettre la méthode en question, c'est qu'on estime parfois qu'elle n'est pas celle qui convient aux difficultés de l'enfant »*. Elle pense qu'il n'est pas toujours évident pour les enseignants d'entendre qu'il ne s'agit pas d'un jugement de leur façon de travailler : *« C'est certainement très bien ce qu'ils font pour l'ensemble, mais peut-être pas pour cet enfant-là »*. EM<sub>(o)</sub> pense qu'il s'agit d'une appréhension de la part de certains professeurs : *« Qu'est-ce qu'elle vient faire cette orthophoniste ? Vient-elle mettre son nez dans ce que je fais ? Alors que non, c'est avoir son point de vue qui m'intéresse, pour faire avancer l'enfant »*.

DP<sub>(e)</sub>, elle-même enseignante, pense comme ces orthophonistes : certains professeurs peuvent se sentir jugés dans leur travail quand un enfant est en échec. Elle n'hésite pas à exposer son travail aux thérapeutes avec qui elle communique : *« de toutes*

*façons, je suis en remise en question permanente* ». Il s'agit bien là d'une inquiétude générée par le regard de l'autre sur la pratique professionnelle.

Certaines orthophonistes restent donc très prudentes dans les conseils qu'elles peuvent apporter, comme LR<sub>(o)</sub> : « *Je n'ai pas envie qu'ils croient que je marche sur leurs plates-bandes. [...] Je marche vraiment sur des œufs, il ne faut pas qu'ils pensent que je juge leur travail et vice versa. C'est tout le paradoxe du partenariat* ». En effet, les enseignants et les orthophonistes doivent communiquer et s'aider mutuellement, tout en restant à leur place. LR<sub>(o)</sub> évoque même « *la peur de faire sentir à l'autre qu'on le juge alors que c'est pas ce qu'on voulait* ». Le regard de l'autre semble très présent chez les professionnels.

Une enseignante, MD<sub>(e)</sub>, a également soulevé ce problème : « *J'aimerais bien parfois avoir des pistes quand je suis démunie et j'ai jamais franchi le pas d'aller demander parce que j'ai pas envie d'avoir l'impression de marcher sur les plates-bandes de l'orthophoniste* ». Cette peur d'empiéter sur le champ de compétences de l'autre est présente au sein des deux professions. Il semble que ce soit un véritable frein aux échanges. MD<sub>(e)</sub> ajoute même : « *J'avoue que je brûlerais de demander des conseils mais je n'ose pas* ». NL<sub>(e)</sub> émet la même hypothèse concernant les réticences de certains orthophonistes : « *Ils ont peut-être peur qu'on empiète sur leur travail à eux* ».

### **Le secret professionnel**

Les hésitations à échanger sont aussi causées par un autre aspect du travail en commun. AG<sub>(o)</sub> aborde le problème du secret professionnel : « *Les réticences, elles viennent parfois aussi de moi, par rapport au secret professionnel. [...] On ne sait pas trop jusqu'où on peut aller dans les informations qu'on donne* ». LR<sub>(o)</sub> mentionne une autre difficulté, liée au partage d'informations : des liens trop forts entre l'école et l'orthophoniste provoqueraient alors un amalgame entre ces deux institutions. Or, chacune a son propre cadre et l'enfant, comme ses parents, doivent bien différencier cela : il y a le cadre de soins et le cadre éducatif. « *J'aime qu'il y ait le cadre posé, c'est un espace qui est à l'enfant, mais qui est différent de celui de l'école, ce n'est pas le même rythme* » dit LR<sub>(o)</sub>. EM<sub>(o)</sub> est tout à fait d'accord avec elle : « *De temps en temps, j'ai envie de préserver ce lieu* ». Il lui est arrivé parfois que certains propos soient mal compris par l'enseignante,

ce qui a créé par la suite des malentendus, notamment avec la famille. Désormais, elle fait plus attention à ce qu'elle dit, elle prend soin de se faire comprendre, de choisir les informations qu'elle peut partager.

### **Manque de motivation**

AG<sub>(o)</sub> affirme que le manque de motivation de certains professionnels, enseignants ou orthophonistes, peut parfois être un frein aux échanges, mais ce n'est absolument pas une majorité. LR<sub>(o)</sub> pensent que certains orthophonistes n'ont pas envie d'échanger avec les enseignants. Par contre, elle n'a jamais ressenti un manque de motivation chez les professionnels de l'Éducation Nationale : elle les sent plutôt débordés mais toujours désireux d'échanger.

Selon EM<sub>(o)</sub>, les orthophonistes se sentent plutôt concernés par la dimension scolaire : « *Si on voit l'enfant dans sa globalité, cela me paraît logique de savoir comment cela se déroule à l'école* ». DP<sub>(e)</sub> la rejoint sur ce point, elle ne ressent aucun manque de motivation ni de la part des enseignants, ni de la part des orthophonistes.

<b>Orthophonistes</b>	<b>Vision globale du partenariat</b>	<b>+ / -</b>
AG	« facile »	+
AB	« indispensable mais pas facile »	-
CD	« partenariat bien installé »	+
EM	« ce n'est pas facile »	-
ER	« en général, ça se passe plutôt bien »	+
LR	« envie mais difficulté à se joindre »	-
MS	« échanges réguliers mais difficiles à planifier »	-

**Tableau 3 : Comment les orthophonistes considèrent le partenariat ?**

<b>Enseignants</b>	<b>Vision globale du partenariat</b>	<b>+ / -</b>
DP	« compliqué de se joindre et de prendre le temps »	-
EC	« échanges aisés »	+
JF	« pas beaucoup de liens, de relations »	-
LC	« assez facile jusque là »	+
MD	« des tentatives mais cela reste difficile »	-
NL	« on n'a pas assez de relations »	-
VC	« moyen »	-

**Tableau 4 : Comment les enseignants considèrent le partenariat ?**

## II. La grille d'observation

Les professionnels ont témoigné de leurs expériences partenariales au quotidien. Les vécus sont différents. Les enseignants et les orthophonistes n'ont pas tous les mêmes attentes, ne sont pas confrontés aux mêmes difficultés. Au vu de ces résultats, nous allons nous intéresser à leurs points de vue concernant la grille d'observation.

### 1) La présentation globale

#### Mise en page

La présentation globale de la grille convient aux professionnels. Plusieurs commentaires ont été faits : « *claire, lisible, synthétique, aérée* ». LR<sub>(o)</sub> l'a appréciée car « *sa présentation n'est ni trop longue, ni trop courte* ». Des enseignants, comme LC<sub>(e)</sub>, expliquent qu'ils auraient eu tendance à repousser le moment de remplir la grille si elle avait été trop longue.

Comme les autres professionnels interrogés, ER<sub>(o)</sub> trouve la grille claire. Elle a cependant émis l'idée d'un outil sous forme de tableau. Elle pense que cela serait « *plus parlant, plus lisible* ». Elle préférerait avoir tout sur une même page. Tous les items seraient regroupés et l'orthophoniste aurait une vue globale. La forme actuelle de la grille demande plus d'attention selon elle : « *Il faut s'y pencher* ». Au contraire, cette répartition plaît à AB<sub>(o)</sub> : « *J'ai bien aimé avec une page par type de domaine* ».

Concernant la mise en page, MS<sub>(o)</sub> déplore le fait qu'il y ait une page blanche à la fin. Elle réorganiserait l'ensemble de la grille pour éviter cet espace vierge et pour aérer la présentation globale. Elle espacerait les renseignements au début et décalerait les rubriques.

## Version papier ou version informatique ?

Les quatorze professionnels, qu'ils soient orthophonistes ou enseignants, ont été satisfaits de la grille d'observation sous forme de livret. Ils le trouvent pratique. Ce format A5 est également « *plus ludique, plus attractif* » selon AG<sub>(o)</sub>.

À propos de la version informatique de cet outil, les avis sont partagés. AB<sub>(o)</sub>, et quelques autres orthophonistes, apprécient la possibilité de se servir de cet outil via messages électroniques. MS<sub>(o)</sub> explique que l'informatique est de plus en plus présente dans la pratique quotidienne des orthophonistes. Ils sont en effet amenés à l'utiliser plus souvent pour transmettre des documents administratifs aux caisses d'assurance maladie (ordonnance, demande d'accord préalable...). Cette version de la grille plait également aux enseignants. La plupart d'entre eux soulignent l'intérêt de la rapidité des échanges.

En revanche, LR<sub>(o)</sub> n'est pas convaincue par la version informatique de la grille. Cela apporterait un côté trop « *protocolaire* » à la démarche. De plus, elle ne transiterait pas par les parents, ce qui la gêne. Elle préfère la version papier, comme CD<sub>(o)</sub>. La place des parents vis-à-vis de cet outil sera abordée plus loin.

## Présentation de la grille

Comme la majorité des professionnels interrogés, CD<sub>(o)</sub> est satisfaite du texte explicatif qui introduit la grille : « *On voit tout de suite ce qui peut se faire* ». Elle ajoute que les échanges réciproques entre les professionnels sont bien mis en évidence : « *C'est suffisamment précis pour être bien saisi* ». En tant qu'enseignante, NL<sub>(e)</sub> a également perçu l'importance de la réciprocité des échanges : « *Je sens vraiment une égalité, un équilibre entre les deux professionnels* ». Elle ajoute cependant qu'il serait intéressant de détailler la relation partenariale qui pourrait découler de cette grille. Selon elle, les enseignants n'ont pas l'habitude de ce genre d'outil. Préciser ses avantages permettrait alors de mieux comprendre l'objectif de cette démarche.

AG<sub>(o)</sub> expose un autre avantage de cette présentation : « *Ça explique bien que ce n'est pas pour faire de diagnostic, ça ne leur met pas la pression [aux enseignants]* ». MD<sub>(e)</sub> assure en effet avoir bien compris qu'il s'agissait d'un outil permettant l'échange et non d'un dispositif d'évaluation.

Dans ce texte d'introduction, il est dit : « l'orthophoniste s'engage alors à revenir vers vous ». Le terme « s'engager » est un peu fort pour deux orthophonistes. LR<sub>(o)</sub> explique que la formulation est un peu péremptoire, comme si l'orthophoniste menait seul le dialogue : « *Si tu me donnes ça, je te donne ça. Toi d'abord, et moi après je verrai ce que je te dis* ». MS<sub>(o)</sub> propose cette formulation : « *L'orthophoniste reste ouvert à...* ». En revanche, l'énoncé initial n'a pas gêné AG<sub>(o)</sub>. Elle explique qu'elle tient toujours à faire un retour aux enseignants suite au bilan : « *Si l'orthophoniste demande l'aide de l'enseignant, ça me paraît normal, si les parents sont d'accord, d'échanger après* ».

### **Renseignements concernant l'enfant**

Plusieurs professionnels, comme CD<sub>(o)</sub>, assurent que l'encart concernant l'enfant est complet et qu'il n'est pas nécessaire d'ajouter d'autres éléments. LR<sub>(o)</sub> dit : « *Ça reste très succinct et c'est très bien. Ce n'est pas le lieu pour décortiquer l'enfant. C'est juste pour savoir de qui on parle et ça suffit* ». EM<sub>(o)</sub> ajoute que généralement l'orthophoniste a plus d'informations que l'enseignant, notamment grâce à l'anamnèse.

MS<sub>(o)</sub> mettrait plus en évidence le nom et le prénom de l'enfant en augmentant la taille de la police. L'identité ressortirait et accrocherait le regard. Tout de suite, le professionnel verrait de quel enfant il est question. Elle propose également de séparer en deux cet encadré. Elle mettrait d'un côté ce qui concerne son identité et de l'autre, les renseignements scolaires : la classe, l'école, la commune, le nom de l'enseignant et les adaptations pédagogiques mises en place. Cela rejoint sa volonté de mettre en exergue l'identité de l'enfant.

LC<sub>(e)</sub> a le sentiment qu'il peut être important pour un meilleur accompagnement de bien connaître l'enfant et sa situation familiale. Elle ajouterait une partie « Remarques sur la vie familiale » ou « Informations très importantes concernant la famille ». Elle est consciente que les professionnels ne sont pas libres de dire tout ce qu'ils veulent, tout ce qu'ils savent. Mais connaître quelques éléments de la vie personnelle de l'enfant pourrait parfois expliquer certaines difficultés. JF<sub>(e)</sub> a émis cette idée également. En revanche, MD<sub>(e)</sub> n'est pas d'accord avec eux. Parfois, les parents sont séparés ou divorcés et ce n'est pas un problème pour l'enfant. Elle ajoute par contre : « *Si ça me semble être un problème,*

*je le marque dans les remarques complémentaires. Après, quand il y a une situation familiale particulière, on se le dit au téléphone ».*

Avoir le nom du professeur est également important pour quelques orthophonistes interviewées. Les enfants connaissent bien le prénom de leur enseignant mais pas toujours son nom de famille. Il en est de même pour les parents, surtout en début d'année. Deux orthophonistes suggèrent aussi d'indiquer depuis quand l'enfant est suivi en orthophonie pour que l'enseignant ait un rapide aperçu de la prise en charge en cours.

MS<sub>(o)</sub> propose de concevoir le document avec une partie détachable que l'enseignant pourrait récupérer. Sur cette fiche, il y aurait les renseignements à propos de l'enfant (sur son identité et sur sa scolarité) ainsi que les coordonnées et les disponibilités de l'orthophoniste. Découper cette partie serait alors un gain de temps pour le professeur des écoles. Cela lui éviterait de recopier les informations dont il pourrait avoir besoin pour contacter l'orthophoniste.

### **Coordonnées des professionnels**

Les échanges de coordonnées sont indispensables pour LR<sub>(o)</sub> : *« Avoir les coordonnées, c'est très bien, parce qu'on a rarement le mail de l'enseignant »*. Cette orthophoniste communique avec les enseignants essentiellement par téléphone mais elle aimerait le faire plus par mail. Quand elle a pris connaissance de l'outil, c'est la partie sur les coordonnées qui a attiré son attention en priorité. Le fait que l'enseignant précise ou non ses coordonnées est très parlant pour cette orthophoniste : *« Ça en dit beaucoup sur l'envie qu'elle a qu'on la joigne »*. LR<sub>(o)</sub> trouve pertinent le fait de demander à l'enseignant s'il accepte d'échanger avec l'orthophoniste de l'enfant : *« Je n'y aurais pas pensé mais ils ont le droit de dire non »*. Elle estime en revanche qu'ils peuvent se justifier et elle propose d'ajouter une ligne pour expliquer les raisons de ce refus. Tous les autres professionnels s'accordent à dire que ces échanges de coordonnées sont importants.

MS<sub>(o)</sub> trouverait plus pratique d'avoir tous les contacts sur la première page afin d'y avoir accès rapidement. Elle imagine que les orthophonistes archivent la grille dans une pochette plastique, une fois complétée et retournée par l'enseignante. Il serait donc plus simple de trouver les coordonnées de l'enseignant si besoin : *« Dans le dossier de l'enfant, on a un truc comme ça, on se sert, on a tout, on n'a pas besoin de tout sortir »*.

## 2) Les catégories et les items

### Catégories

Les quatre catégories proposées (langage oral, langage écrit, apprentissages et socialisation) balayent un ensemble de compétences assez complet selon EM<sub>(o)</sub> : « *C'est ce qui nous intéresse en tant qu'orthophonistes. [...] Et cela semble recouvrir les domaines auxquels s'intéressent les enseignants* ». La plupart des professionnels questionnés estiment que chaque rubrique a sa place dans cette grille.

MS<sub>(o)</sub> nommerait la catégorie « Apprentissages » d'une autre manière. Elle considère que certains items de cette catégorie recouvrent aussi des pré-requis et que le terme « apprentissage » n'est donc pas approprié. Sinon, elle affirme « *être sensible au fait de savoir comment l'enfant est en classe, dans la cour* ». La catégorie « Socialisation » est donc importante pour elle, tout comme les autres orthophonistes qui n'ont pas connaissance de ce versant en séance.

MS<sub>(o)</sub> déplore le fait qu'il n'y ait pas de rubrique concernant le raisonnement logique. Elle suit plusieurs enfants pour des troubles logico-mathématiques. Connaître leurs compétences dans ce domaine serait véritablement un plus pour elle. Elle explique donc que cette grille présenterait peu d'intérêt dans le cas d'une prise en charge de ce type. ER<sub>(o)</sub> a également soulevé ce problème. Il faudrait alors concevoir une cinquième rubrique qui engloberait les compétences logico-mathématiques. ER<sub>(o)</sub> inclurait notamment des items sur les différentes opérations, les techniques opératoires et le dénombrement. Il faudrait, selon elle, reprendre plus ou moins les grilles d'évaluation scolaire pour concevoir cette autre catégorie. AG<sub>(o)</sub> est du même avis. Pour elle, cette catégorie pourrait être un bon indicateur pour l'enfant. Elle ajoute cependant qu'elle ne saurait pas quoi y mettre : « *C'est particulier, on ne parle pas de la même chose avec les enseignants* ». Ce domaine, tel qu'il est appréhendé dans la formation des orthophonistes, est envisagé différemment. Les mathématiques enseignées à l'école ne sont pas abordées sous le même angle. Pourtant, il ne serait pas pertinent selon AG<sub>(o)</sub> de construire cette rubrique en termes pédagogiques : « *On risque d'avoir des attentes très scolaires sur ce domaine* ». Ce n'est pas le but des orthophonistes. CD<sub>(o)</sub> a également remarqué l'absence de cette catégorie. Les quelques notions qu'il y a suffissent, elle cite par exemple l'item : « *L'enfant a un bon raisonnement*

logique, en rapport avec son niveau scolaire ». Elle pense qu'il faudrait envisager une autre étude pour concevoir une telle rubrique.

Du côté des enseignants, les avis sont partagés. VC<sub>(e)</sub> n'a pas « *ressenti le besoin d'une catégorie pour les compétences mathématiques* ». LC<sub>(e)</sub> pense au contraire que cela pourrait être utile : elle envoie de plus en plus d'élèves chez l'orthophoniste pour des difficultés logico-mathématiques. MD<sub>(e)</sub> la rejoint sur ce point mais ajoute que cette partie ne serait pas forcément à remplir pour tous les enfants.

### **Enchaînement des catégories**

L'enchaînement est « *pertinent* » pour AG<sub>(o)</sub>. Quelques enseignantes sont aussi satisfaites de cet ordre. « *On a l'habitude d'être dans ce schéma : oral, écrit, apprentissages* » dit VC<sub>(e)</sub>. LR<sub>(o)</sub> ajoute : « *Le langage oral est notre première raison d'intervenir* ». Pour certaines enseignantes, l'ordre n'a pas vraiment d'importance. Elles s'y retrouvent car les catégories sont bien nommées.

MS<sub>(o)</sub> mettrait éventuellement la rubrique « *Socialisation* » au début, avant celle concernant le langage oral. Elle a l'habitude d'évoquer les différents aspects de la socialisation au début de ses comptes-rendus orthophoniques. EM<sub>(o)</sub> et AB<sub>(o)</sub> sont également de cet avis, elles préfèrent évoquer cet aspect en priorité avec les plus jeunes. Des enseignantes sont du même avis que ces orthophonistes car cela concerne l'enfant d'une manière plus générale.

CD<sub>(o)</sub> placerait plutôt la catégorie « *Apprentissages* » en premier, au début de la grille d'observation, car il s'agit de compétences plus globales. Cela permettrait par la suite d'aller dans des domaines plus précis tels que le langage oral et le langage écrit. Viendrait ensuite la rubrique « *Socialisation* ».

### **Les items**

Les propositions sont claires et plutôt bien énoncées selon la majorité des enseignants et des orthophonistes. « *Déjà quand je l'ai lu avant que l'enseignante la remplisse, j'ai trouvé ça très clair* » dit LR<sub>(o)</sub>. VC<sub>(e)</sub> fait le même constat. Elle n'ajouterait

rien en particulier : « *J'ai l'impression de répondre à tout sur l'enfant. Pour moi, c'était complet* ». Cependant, plusieurs professionnels auraient précisé ou ajouté différents items.

Tout d'abord, LC<sub>(e)</sub> soulève le problème des différences de niveau entre le CP et le CM2. En effet, les compétences dont il est question dans la grille ne sont pas appréhendées de la même façon selon la classe. Par exemple, l'item concernant la vitesse de lecture pose problème à cette enseignante. Un élève de CP peut déchiffrer des mots mais un texte sera plus difficilement lu. La vitesse de lecture est plus facile à évaluer chez un élève plus âgé. Ce sont deux lectures très différentes. Elle suggérerait d'ajouter des questions telles que « L'enfant lit-il des syllabes ? Des sons complexes ? ». Mais cette grille est un support pour la mise en place des échanges, LC<sub>(e)</sub> est bien consciente que détailler chacune des compétences nuirait à l'objectif principal de l'outil.

Dans la catégorie « Langage oral », AB<sub>(o)</sub> trouve intéressants les items concernant les échanges de l'enfant. Il est important, selon elle, de savoir de quelle situation on parle : en relation duelle, en groupe, avec des adultes, avec ses pairs. Un enfant ne s'exprime pas de la même façon selon les contextes.

AG<sub>(o)</sub> assure que les propositions sont assez claires : « *Je n'y suis pas revenue* ». Elle préciserait quand même l'item concernant la compréhension, dans la rubrique sur le langage écrit : « L'enfant est capable de répondre à des questions sur ce qu'il (elle) a lu (texte, consigne...) ». Elle différencierait la compréhension des consignes et la compréhension de phrases ou de textes. CD<sub>(o)</sub> pense également qu'il faudrait un item plus détaillé concernant la compréhension écrite.

AG<sub>(o)</sub> ajouterait aussi deux items dans la catégorie « Socialisation » : un premier concernant le comportement de l'enfant face à la contrainte scolaire et un second sur sa réaction face à l'échec. Comme EM<sub>(o)</sub>, elle trouve aussi intéressant un item sur la personnalité de l'enfant en classe. Elle envisagerait plutôt une question ouverte car elle estime qu'on ne peut coter cet aspect avec des numéros. La question pourrait être selon elle : « Quelle est son attitude d'élève ? ». CD<sub>(o)</sub> estime qu'une question sur la personnalité de l'enfant serait trop subjective.

LR<sub>(o)</sub> rajouterait un encart à la fin de la grille, suite au dernier encadré pour les remarques et les commentaires. Selon elle, il manque quelques éléments afin de cerner l'enfant dans son ensemble. Elle demanderait donc à l'enseignant comme il perçoit

l'enfant : « *J'aurais bien aimé conclure, pour que les gens restent sur une note subjective, par une question du genre « Comment décririez-vous l'enfant en trois mots ? » » ». Elle cite différents éléments qui n'apparaissent pas dans la grille : comportement en classe, dans la cour de récréation, réaction face à la contrainte scolaire, face à l'échec, angoisse... MD<sub>(e)</sub> complète : implication au niveau des apprentissages, attitude face au travail, motivation... EM<sub>(o)</sub> souhaiterait que soit abordée la question des attitudes inadaptées aux apprentissages que peuvent adopter les enfants : succion du pouce, balancements, etc. Cela pourrait rejoindre le souhait de certains professionnels d'avoir un aperçu sur la personnalité de l'enfant. La catégorie « Socialisation » pourrait être étoffée, en ajoutant un versant « Comportement ».*

### **La formulation des items**

Les items sont clairs pour JF<sub>(e)</sub> : « *Il n'y a pas de double sens, c'est clairement énoncé, il n'y a pas d'items qui se recoupent et il n'y a pas d'items où on hésite sur la signification* ». CD<sub>(o)</sub> estime que la formulation des items « *reste accessible à tout le monde* ». LR<sub>(o)</sub> précise que la grille est facile d'accès pour les parents car il n'y a pas de terme technique « *comme la conscience phonologique par exemple* ». À l'inverse, EM<sub>(o)</sub> affirme : « *Je trouve que c'est très pédagogique et en même temps, c'est à l'attention des enseignants donc c'est normal* ». Malgré cela, elle n'a pas eu de difficulté à saisir le sens des items. La structure de la grille et la cotation lui ont rappelé les livrets d'évaluation qu'ont les élèves au cours de leur scolarité. Ce ne sont pas des chiffres qui évaluent leurs compétences mais une graduation dans les acquisitions : acquis, en cours d'acquisition ou non acquis. Pour les autres professionnels interrogés, les items ne comportent pas particulièrement de jargon ni orthophonique, ni scolaire. LC<sub>(e)</sub>, qui est enseignante, pense qu'il faut que cela reste simple pour faire le point rapidement. « *Après, si on a besoin de parler de points très précis, on peut étayer* » ajoute-t-elle.

MS<sub>(o)</sub> a pointé un élément important concernant deux items de la rubrique « Langage oral ». La formulation de l'item « l'enfant échange aisément avec les adultes / avec ses camarades » et l'item « l'enfant s'exprime aisément en relation duelle / dans un petit groupe / dans un grand groupe » prête à confusion. Ce sont les termes « s'exprimer » et « échanger » qui ne sont pas clairs selon l'orthophoniste. Lorsqu'elle a pris connaissance de la grille, elle s'est demandé si l'échange correspondait au fait de communiquer et

d'interagir avec autrui. Elle pensait alors que « s'exprimer » renvoyait à la capacité d'élaborer des phrases correctement, du point de vue de la morphosyntaxe et du lexique. Quand elle a reçu la grille complétée par l'enseignante, elle n'était pas sûre de bien comprendre. Elle a donc été gênée pour la lecture des résultats. C'est un point qu'il faudrait clarifier.

Plusieurs enseignantes ont été dérangées par la formulation « conforme au niveau scolaire », présente dans différents items. Elles expliquent que, pour certains points, il est difficile de juger si l'enfant est conforme au niveau scolaire. Faut-il se référer au niveau selon les programmes officiels ? Ou au niveau de l'ensemble de la classe ? Le niveau de la classe n'est pas le même selon les écoles. EC<sub>(e)</sub> a également soulevé ce souci : « *C'est compliqué parce que nous, on n'a pas vraiment eu de formation spécifique sur ce qui est conforme à l'âge donc on se fie plus à notre expérience et à notre classe, ou aux classes qu'on a eues avant pour définir quelque chose qui est conforme à l'âge* ». Ces enseignantes ont alors adopté des stratégies différentes pour compléter la grille. « *Je me base sur l'idée que je me fais de ce qu'un enfant de CE1 doit avoir acquis. Ce sont peut-être mes vingt-neuf années d'expérience qui me font relativiser* » dit MD<sub>(e)</sub>. Elle se refuse à comparer un élève à ses camarades. DP<sub>(e)</sub> assure en revanche qu'elle pourrait situer un enfant par rapport au niveau moyen de sa classe ou de l'établissement.

### Les encadrés

Ils ont leur place au sein de ce document selon CD<sub>(o)</sub> : « *C'est toujours intéressant d'avoir un espace à la fin pour rajouter des choses* ». AB<sub>(o)</sub> va plus loin : pour elle, ces espaces sont indispensables. Plusieurs professionnels partagent son opinion. Elle y a trouvé plus de renseignements que dans l'espace avec les cases à cocher. EC<sub>(e)</sub> a également utilisé cet espace à la fin du document : AG<sub>(o)</sub> assure avoir appris de nouvelles choses sur l'enfant en question. « *Cela permet de nuancer* » explique DP<sub>(e)</sub>.

LR<sub>(o)</sub> est du même avis que la majorité des professionnels interrogés mais elle propose seulement de rajouter quelques exemples entre parenthèses, afin de proposer des pistes aux enseignants : « *Ça pousse les gens à écrire. On n'est pas forcément dans la réflexion quand on remplit une grille comme ça. Ça permet d'aider à la réflexion* ».

D'après cette orthophoniste, quatre ou cinq exemples pourraient effectivement donner des idées aux enseignants sur des aspects scolaires auxquels ils n'auraient pas forcément pensé.

Certains élèves vont chez l'orthophoniste pour de simples confusions de sons, comme l'explique LC<sub>(e)</sub>. Pour eux, la grille serait complétée rapidement. Mais pour des enfants avec des difficultés plus prononcées, il est très important d'avoir ces encadrés : « Avec les élèves qui ont beaucoup de soucis, on a besoin de rajouter des choses, on ne peut pas tout évaluer avec le code ». ER<sub>(o)</sub> considère aussi que les espaces blancs sont importants, les petits comme le plus grand à la fin de l'outil. Mais elle pense en revanche que, si des remarques ou des commentaires sont à faire, c'est que l'enfant a des difficultés importantes, et dans ce cas, il serait préférable de s'appeler.

### Suggestions

LR<sub>(o)</sub> a noté qu'il n'y avait pas de remerciement à la fin du document. Il lui semble important de remercier les enseignants pour le temps qu'ils ont consacré à remplir la grille. Elle mettrait une phrase à la suite de l'encadré final, pour clore le livret.

Afin de souligner le partage d'informations et d'observations dans les deux sens, AB<sub>(o)</sub> suggère d'ajouter à la fin de la grille un espace pour que l'enseignant puisse à son tour poser des questions à l'orthophoniste. Il pourrait s'agir d'une question ouverte : « Avez-vous des questions ? » ou « Quelles sont vos attentes ? ». Les orthophonistes devraient alors apporter une réponse. Elle explique en effet que certains pourraient se contenter de récupérer le document complété sans faire de retour. Or, le but est de mettre en place un dialogue entre les deux professionnels. Il faut alors que chacun s'investisse de façon égale. De plus, cela pourrait aider les enseignants à expliciter leur demande de bilan. Généralement, ce sont eux qui sont à l'initiative de cette démarche. Ils pourraient alors expliquer pourquoi ils ont conseillé un bilan orthophonique à la famille, ils préciseraient leurs attentes auxquelles répondraient les orthophonistes. Selon AB<sub>(o)</sub>, cela permettrait d'aller jusqu'au bout du partenariat.

### 3) Le système de cotation

#### **Fonctionnement**

MS<sub>(o)</sub> estime que le système de cotation est basique mais facile à appréhender et à utiliser : « *C'est quelque chose qu'on utilise assez facilement, même dans la vie de tous les jours, pas forcément au boulot* ». CD<sub>(o)</sub> est du même avis : beaucoup de questionnaires fonctionnent de la même manière, cela reste donc accessible. Du côté enseignant, les avis sont semblables. Pour NL<sub>(e)</sub>, « *il est très intéressant d'avoir autre chose que des oui / non. C'est quand même beaucoup plus facile à remplir, ça permet un peu de moduler* ».

Ce système apparaît un peu difficile pour AB<sub>(o)</sub> : « *C'est toujours compliqué d'évaluer entre 0 et 5, mais quel que soit le système de cotation. C'est le fait de coter qui est compliqué. Ça reste subjectif* ». Une seule enseignante sur les sept interrogées est aussi de cet avis. En effet, MD<sub>(e)</sub> trouve ce fonctionnement difficile à cerner du fait de sa subjectivité. C'est l'échelle qui, selon elle, est problématique et ce, quel que soit le système de cotation.

LR<sub>(o)</sub> propose d'ajouter une case « je ne sais pas » à la suite des six cases avec les numéros. DP<sub>(e)</sub> n'a pas rempli un des items et LR<sub>(o)</sub> s'est demandé pourquoi. Il peut en effet arriver que les enseignants ne sachent pas trop comment évaluer l'enfant dans un domaine en particulier, il peut donc être intéressant qu'ils puissent le renseigner sur la grille.

#### **Texte explicatif**

Le texte est clair et compréhensible selon plusieurs professionnels, qu'ils soient orthophonistes ou enseignants. « *C'est bien d'avoir redit qu'il s'agissait de propositions générales et que ce n'était pas des compétences exactes qu'on ciblait, mais vraiment pour avoir un profil global* » précise AB<sub>(o)</sub>. LC<sub>(e)</sub> a relu le texte deux ou trois fois pour être sûre d'avoir compris le fonctionnement de la cotation. Elle affirme cependant l'avoir trouvé clair.

## Des questions ouvertes ?

Un système avec des questions ouvertes prendrait trop de temps selon CD<sub>(o)</sub>. Pour elle, ce système avec des croix est plus simple et plus rapide. MS<sub>(o)</sub> ajoute : « *Cet outil est une mise en route donc après on a le temps pour discuter. Et puis, on a les encadrés si on veut faire des commentaires, c'est suffisant* ».

LR<sub>(o)</sub> pense que les enseignants s'engageront davantage dans cette démarche avec un système de cases à cocher, plutôt qu'avec des questions ouvertes qui demanderaient plus de réflexion et plus de temps. Elle ajoute cependant que ce système de croix peut être perçu comme une façon d'enfermer les enfants dans des cases. Elle joindrait alors à la grille un courrier afin d'expliquer sa démarche et de préciser à l'enseignant que le but n'est pas de catégoriser l'enfant. Elle veut juste « *avoir son avis pour appréhender l'enfant dans ce milieu scolaire* ».

AB<sub>(o)</sub> expose un autre inconvénient d'un système avec des questions ouvertes : « *Ça risque de demander un peu trop de temps à compléter pour les enseignants, du coup, ils risquent de ne pas investir* ». Elle explique que les professionnels vont en effet réfléchir à la manière de formuler leurs réponses, ce qui prendra du temps. Il se pourrait alors qu'ils remplissent la grille moins systématiquement. « *L'intérêt, c'est que ça rentre dans les mœurs, que ça devienne une habitude* » conclut-elle. Les enseignants sont également unanimes à ce sujet. Les questions ouvertes décourageraient certains d'entre eux. VC<sub>(e)</sub> et JF<sub>(e)</sub> préfèrent un outil qui se complète rapidement. Pour EC<sub>(e)</sub>, il n'est pas nécessaire de préciser davantage à l'aide de questions ouvertes : « *Je pense que ça répond aux attentes qu'on peut avoir par rapport à une description de situation de la part de l'enseignant* ». Les différents domaines sont assez bien balayés selon elle. Si besoin, il y a les encadrés pour les remarques et les commentaires, les enseignants peuvent alors préciser leurs idées.

Seule LC<sub>(e)</sub> affirme être plus à l'aise avec des questions ouvertes. Une grille avec des cases à cocher n'est pas un système qu'elle apprécie : « *J'ai toujours du mal à me lancer* ». Elle se pose alors beaucoup de questions sur ce qu'elle va répondre telle que : « *Si je mets 3, qu'est-ce que ça veut dire pour moi ?* ». Ceci dit, elle assure également que le système avec des cases à cocher l'a aidée à réfléchir.

La majorité des personnes questionnées s'accordent à dire qu'un tel système ne serait pas approprié, le but étant de proposer un rapide aperçu de l'enfant à l'école. Cet outil ne se veut en aucun cas exhaustif.

### **Les niveaux du système de cotation**

MS<sub>(o)</sub> organiserait la cotation en cinq niveaux, et non en six. Elle le ferait de 0 à 4 car le 0 signifie « rien ». La division de la cotation en cinq niveaux permet un niveau intermédiaire : le niveau 2 pourrait ainsi constituer une moyenne, entre les niveaux 0 et 1 et les niveaux 3 et 4. AG<sub>(o)</sub> est aussi de cet avis. Elle explique : « *Souvent, on aime bien être pile au milieu* ». EC<sub>(e)</sub>, quant à elle, enlèverait deux niveaux : « *J'aurais peut-être du mal à le justifier mais c'est mon ressenti* ».

Sinon, les six niveaux conviennent aux autres professionnels car, selon eux, ce système nuance plus. « *C'est bien que ce ne soit pas juste 1, 2 et 3. Ça permet d'être un peu plus souple et d'être plus à l'aise pour identifier les difficultés ou les points forts* » dit AB<sub>(o)</sub>. LR<sub>(o)</sub> est aussi satisfaite. Selon elle, les enseignants peuvent tout à fait « *sortir des cases* », elle trouve ça bien de pouvoir le faire. Elle estime aussi qu'une case au milieu serait la solution de facilité : il y aurait alors plus de croix au palier intermédiaire. « *Là, ils sont un peu obligés de se positionner* » conclut-elle.

MS<sub>(o)</sub> s'est demandé s'il était utile de détailler chaque niveau du système de cotation. Autrement dit, est-il nécessaire d'explicitier la signification de chaque numéro, du 0 au 5, pour saisir le fonctionnement de la cotation ? Pour elle, il s'agit de bon sens, et les seules explications du 0 et du 5 suffisent (le 0 correspondant à « non, pas du tout » et le 5 à « oui, tout à fait »). Elle enlèverait simplement le niveau 5, le niveau 4 correspondrait alors au meilleur niveau. De même, CD<sub>(o)</sub> ne pense pas qu'il faille détailler les différents niveaux : « *Ça semble évident. Et ça s'adresse à des professionnels, je trouve qu'on est capable de comprendre ça* ». Même si l'on voulait expliciter chaque niveau, « *il n'y aurait pas de mots qui correspondraient exactement à ce que l'on voudra identifier* » assure AB<sub>(o)</sub>. Elle dit que les professionnels sont capables de graduer entre les bornes « oui, tout à fait » et « non, pas du tout ». Tous les professionnels sont en accord avec cela. Certains ajoutent cependant qu'indiquer les bornes est important pour savoir dans quel sens s'effectue la cotation. Sans cette précision, la grille serait plus difficile à compléter.

### III. L'intérêt de la grille d'observation dans le cadre du partenariat

#### 1) Retours de l'expérimentation

##### Remplir la grille

J'ai demandé aux enseignants comment ils avaient fait pour compléter cette grille. Je voulais ainsi voir s'ils avaient tous adopté la même stratégie ou s'ils s'étaient organisés de différentes façons.

MD<sub>(e)</sub> affirme avoir beaucoup hésité : « *Parfois, j'ai hésité, parfois, j'ai mis du Blanco, parfois j'ai remis 3 alors que j'avais mis 4* ». Il a été assez difficile de remplir la grille pour cette enseignante. Elle a lu le document en entier avant de cocher les cases. Elle l'a mis de côté dès qu'elle rencontrait un obstacle et y revenait plus tard. Elle a repris la grille trois fois. Pour certains items, elle ne savait pas exactement quel était le niveau de l'élève en question. Elle est donc allée vérifier auprès de l'enfant et dans son livret d'évaluation, notamment pour les items « l'enfant se repère correctement dans le temps » et « l'enfant se repère correctement dans l'espace ». Elle a vingt-trois élèves et ne se souvient pas toujours de toutes les compétences de chacun : « *On a vingt-trois élèves, il y a forcément des choses qui nous échappent, et des élèves qui nous mobilise davantage, sur lesquels on se focalise, et il y a des élèves qui savent se faire oublier* ». NL<sub>(e)</sub> a aussi repris les cahiers de son élève pour se remémorer précisément sa situation. Elle a d'abord coché toutes les cases des items qui lui semblaient faciles, puis elle a pris plus de temps pour réfléchir à la cotation des items les plus durs. DP<sub>(e)</sub> s'est appuyée sur le livret scolaire quand elle ne savait pas exactement quoi répondre : « *J'ai toujours peur de ne pas avoir le bon jugement, d'être subjective, même si on l'est forcément* ».

D'autres enseignants s'y sont pris à plusieurs reprises. VC<sub>(e)</sub> a renseigné la grille en deux temps. Tout d'abord, une première lecture du document lui a permis d'en prendre connaissance et dans un second temps, elle a coché les cases. Elle explique que ça n'a pas toujours été simple pour certains items comme celui concernant le repérage dans l'espace et dans le temps. Elle a également eu des difficultés avec l'item sur le niveau de

vocabulaire conforme à l'âge de l'enfant. C'est quelque chose qu'il n'est pas toujours évident de savoir, selon elle. Elle a complété cet item par rapport au reste de la classe.

Il a été difficile pour LC<sub>(e)</sub> de commencer à cocher les cases. Elle est effectivement plus à l'aise avec des questions ouvertes. C'est la subjectivité de la grille qui l'a ralentie. Elle a tout d'abord cherché à s'approprier les nuances. Elle a complété la grille au crayon à papier dans un premier temps, puis elle y est revenue plus tard. D'après elle, cela ne se fait pas en une fois. Elle s'explique : « *Il y a des choses qu'on ne sait plus, on ne sait plus trop s'il en est vraiment là ou pas. On a presque besoin de refaire le point avec l'enfant avant de finir de remplir la grille* ». Pour pouvoir cocher les cases, elle a donc réfléchi lors de séances en classe. Elle a fait lire l'enfant, elle s'est penché plus spécifiquement sur sa situation pendant la classe. Elle a trouvé intéressant de se replonger dans la situation de l'enfant : « *Ça nous fait beaucoup nous questionner* ». Juste avant l'entretien, elle a repris la grille, complétée depuis quelques semaines déjà, pour vérifier qu'elle était toujours en accord avec les résultats. Elle affirme avoir changé deux ou trois croix mais pas plus : « *J'avais dû à peu près réussir à voir à quel niveau je pouvais mettre ce que j'avais à mettre* ». Elle n'a pas considéré le 0, le 3 est donc devenu le niveau moyen.

Il a été facile de remplir la grille pour EC<sub>(e)</sub>. Elle ajoute cependant que si elle avait dû le faire peu après la rentrée, cela aurait été plus compliqué. En effet, en début d'année scolaire, les enseignants apprennent tout juste à connaître leurs élèves et à cerner leurs difficultés. Elle a renseigné la grille en une seule fois. Elle n'a pas hésité à laisser des blancs lorsqu'elle ne savait pas évaluer une compétence. Elle a considéré qu'elle en discuterait plus tard avec AG<sub>(o)</sub>, l'orthophoniste qui suit l'élève en question. De même, JF<sub>(e)</sub> a rempli cette grille rapidement car elle est, selon lui, simple et clairement énoncée. Il l'a complétée en une fois, sans revenir dessus.

MD<sub>(e)</sub> estime qu'elle a passé près d'une heure à compléter la grille : vingt minutes pour cocher les cases et environ une demi-heure pour les commentaires. Les autres enseignants ont passé moins de temps : entre dix et trente minutes environ. Ils estiment tous que c'était assez rapide. Certains précisent qu'ils passeraient moins de temps s'ils devaient la remplir une autre fois. Pour cette première fois, ils ont effectivement dû s'approprier l'outil : saisir son fonctionnement, sa cotation, appréhender sa structure, lire les items en détail...

Les enseignants ont témoigné également de leur façon d'investir l'outil. Ils ont procédé différemment. Par exemple, MD<sub>(e)</sub> ne s'est pas autorisée à ne pas mettre de croix : « *Il me semblait que je devais pouvoir compléter* ». D'autres n'ont pas hésité à mettre des croix entre les niveaux, comme DP<sub>(e)</sub>.

### **Recueillir les informations**

Lire les résultats a été rapide d'après les dires des orthophonistes. AG<sub>(o)</sub> a passé environ 10 minutes à prendre connaissance de la grille complétée. MS<sub>(o)</sub> l'avait déjà lue vierge donc ça ne lui a pas pris beaucoup de temps. Les orthophonistes confirment tous la rapidité à prendre connaissance des résultats. Mais comment ont-ils procédé exactement ?

AB<sub>(o)</sub> a lu toute la grille, puis elle l'a repris en regardant plus précisément là où les scores étaient moins bons pour essayer de cerner les difficultés scolaires du patient. Elle s'est également projetée sur ce qu'elle aurait mis comme cotation. Elle n'aurait pas répondu de la même façon pour certains items. Elle affirme avoir recueilli plus d'informations grâce aux remarques de l'enseignante, et moins par les croix. Elle a appris des éléments positifs sur l'enfant, ce qui lui a plu : « *C'était intéressant puisque nous, on cible quand même beaucoup la difficulté, et ça me fait revoir certaines choses* ».

LC<sub>(e)</sub>, qui est enseignante, pense qu'il n'est pas laborieux de prendre connaissance des résultats. Les orthophonistes peuvent tout d'abord voir globalement s'il y a un souci majeur à l'école. Le système de croix est, selon elle, assez significatif visuellement. En effet, ER<sub>(o)</sub> n'a pas lu les résultats ligne par ligne. Elle a regardé globalement le document pour voir les scores chutés, elle se reportait ensuite aux items correspondants. C'est pour cette raison qu'elle suggérait de présenter ce document sous forme de grand tableau afin d'avoir accès directement à tous les items et permettre ainsi une lecture rapide des résultats.

LR<sub>(o)</sub> avait déjà lu la grille vierge, elle a regardé les items correspondant aux cases les moins bonnes, 0, 1 et 2. Elle a mis environ cinq minutes pour lire les résultats. Elle a trouvé cela très simple, très rapide. Lire les résultats a également été facile pour MS<sub>(o)</sub>, qui pense néanmoins que ça serait encore plus lisible avec une case en moins pour la cotation.

La lecture des résultats n'a pas été laborieuse pour les professionnels, car la grille ne contient pas beaucoup d'items selon eux. C'était assez clair pour CD<sub>(o)</sub> : « *Ça n'est pas très compliqué et ça reflète bien la personnalité de l'enfant en question* ». Elle a tout d'abord regardé la grille de façon globale, puis elle est allée plus dans le détail pour s'imprégner des résultats. AG<sub>(o)</sub> a lu les items un par un.

EM<sub>(o)</sub> a essayé de voir ce qu'elle aurait rempli pour l'enfant en question. Il s'avère qu'elle était plutôt d'accord avec JF<sub>(e)</sub>. Elle se demande si elle aurait rempli les mêmes choses si elle avait fait cela sur une grille vierge. Les croix ont-elles influencé ses choix ? Elle a lu le document assez rapidement. Une fois qu'elle a compris le sens de la cotation de 0 à 5, la lecture a été très vite. Elle a regardé globalement l'ensemble du document, puis elle a regardé les items à 0. Elle a lu le reste après.

### **Partage et confrontation des observations**

AG<sub>(o)</sub> affirme qu'elle est souvent du même avis qu'EC<sub>(e)</sub>. L'image qu'elle a de l'enfant est proche de ce qui est indiqué dans la grille. En revanche, MS<sub>(o)</sub> a été surprise : pour certains items, elle n'aurait pas coché comme l'enseignante. « *Enfinement, on n'a pas forcément le même regard sur l'enfant et c'est intéressant* » dit-elle. Il se peut en effet que les professionnels ne soient pas d'accord sur la cotation d'un item. Certains d'entre eux affirment pourtant que les désaccords peuvent être sources de dialogue. L'orthophoniste et l'enseignant peuvent alors présenter leurs observations respectives et les confronter. Le cadre de l'école et celui du cabinet étant différents, il est intéressant de faire un parallèle entre ces deux environnements.

S'ils peuvent parfois estimer certaines compétences des enfants, les orthophonistes ne sont pas au courant de tout. Cette grille leur a-t-elle apporté de nouveaux renseignements ? LR<sub>(o)</sub> a recueilli des informations complémentaires concernant le comportement de l'enfant : « *Les cases m'ont quand même dit des choses subtiles* ». Elle s'attendait à certains résultats qui ne sont pas forcément ressortis. Elle a donc envie de contacter l'enseignante pour discuter de ces divergences. Bien qu'elle suive l'enfant depuis un moment, MS<sub>(o)</sub> affirme avoir appris de nouveaux éléments. Au contraire, CD<sub>(o)</sub> n'a appris que peu de choses car elle suit l'enfant en question depuis longtemps. Elle a constaté que tout se passait bien au niveau de la socialisation, chose qu'elle ne peut constater au

cabinet. Les autres résultats reflètent bien la situation de cet enfant. Elle était en accord avec le regard de l'enseignante : « *On est sur la même longueur d'ondes* ». Quant à AB<sub>(o)</sub>, elle a appris plus de choses à travers les remarques de l'enseignante (et moins grâce aux croix). Elle ajoute avoir appris des éléments positifs sur l'enfant, ce qui lui a plu : « *C'était intéressant puisque nous, on cible quand même beaucoup la difficulté, et ça me fait revoir certaines choses* ».

### **Impressions générales**

MD<sub>(e)</sub> a souligné l'utilité de cette grille d'observation, mais seulement dans le cadre d'un premier contact : « *C'est un outil préalable mais qui ne dispense pas d'avoir un contact quand même avec l'orthophoniste* ». Pour elle, il s'agit d'une base de réflexion qui permet d'échanger plus facilement. Les apprentissages scolaires sont abordés ainsi que plusieurs habiletés sociales, cela permet aux professionnels de n'oublier aucun aspect du cadre scolaire. EM<sub>(o)</sub> pense aussi que cela représente une aide pour initier les échanges mais pas pour s'y substituer. LC<sub>(e)</sub> explique qu'il n'est pas toujours évident d'engager une conversation avec un orthophoniste. Ce dernier ne sait pas ce que l'enseignant a observé chez l'enfant, et inversement. La grille constituerait un point de départ pour les échanges. Les difficultés pointées par l'enseignant ou des désaccords entre professionnels pourraient devenir source de débats : « *Ça ciblerait davantage ce qu'on a à se dire. Ça permettrait d'avoir fait le point avant d'échanger* ».

Par ailleurs, la grille « *permet d'appréhender les enfants de manière plus globale* » selon MD<sub>(e)</sub>. Le volet sur la socialisation de l'enfant est particulièrement intéressant pour les orthophonistes qui n'observent les enfants qu'en situation duelle. Mais pour se rendre compte globalement de leur fonctionnement, il faut s'enquérir de leur comportement dans différentes situations : au sein d'un groupe, avec des adultes, avec des camarades de classe... Cela donne un profil de l'élève. De plus, la grille est relativement exhaustive pour EC<sub>(e)</sub>. Tous les domaines sont balayés, hormis les mathématiques. Cette grille « *permet d'aller dans le détail, sans être trop dans le détail* ». VC<sub>(e)</sub> considère cet outil comme une aide pour les orthophonistes : « *Cela permet aux orthophonistes d'appréhender plus vite les problèmes que peut avoir l'enfant plutôt que de les découvrir par elles-mêmes* ».

LC<sub>(e)</sub> souligne l'intérêt de la grille en expliquant que les enseignants ne sont pas toujours au courant du suivi orthophonique. Ils ne savent pas depuis quand l'orthophoniste voit l'enfant, ni ce qu'elle a observé. EC<sub>(e)</sub> ajoute à cela que cet outil permet aux enseignants de se rendre compte des éléments qui peuvent être pris en compte par un orthophoniste, des points sur lesquels il s'interroge.

Comme beaucoup de professionnels, JF<sub>(e)</sub> considère cette grille d'observation comme un outil de lien entre l'orthophoniste et l'enseignant. Mais il soulève un autre intérêt : cette grille permet de clarifier un point de vue. Selon lui, l'enseignant peut avoir un avis global sur un élève, et le fait d'avoir à analyser sa situation scolaire à travers une grille permet de se rendre compte plus précisément où il se situe dans ses apprentissages scolaires. « *Ça permet de relever des capacités de l'enfant qu'on n'aurait pas forcément remarqué* » ajoute-t-il. MD<sub>(e)</sub> le rejoint sur ce point : « *Ça permet de réfléchir et de prendre le temps de se poser pour un élève, ce sont des choses qu'on ne prend pas le temps de faire* ».

La critique la plus souvent émise est la subjectivité de l'outil. Est-ce que les enseignants évaluent correctement le niveau de l'enfant ? Et est-ce que les orthophonistes interprètent les résultats de la même façon ? « *C'est les limites de tous ces outils-là, qui sont codifiées* » dit MD<sub>(e)</sub>. Elle pense aussi que, pour le même élève, une collègue aurait sûrement coché différemment. « *C'est vraiment la part de subjectivité. Et le ressenti qu'on a par rapport à l'élève. Après, toute évaluation est de cette nature-là* » ajoute-t-elle. Il y a une notion de jugement, également évoquée par NL<sub>(e)</sub>.

Les professionnels s'accordent à dire que cet outil constitue une bonne base pour les échanges. Cependant, cela reste un échange écrit et, pour eux, il ne vaut pas un entretien oral. EC<sub>(e)</sub> se sentirait « *frustrée* » si un outil de ce genre remplaçait les échanges. Cette grille ne peut être un support pour des conseils ou des questionnements.

## 2) Perspectives d'utilisation

### **Des échanges plus simples à instaurer ?**

MD<sub>(e)</sub> ne pense pas qu'elle contactera les orthophonistes plus facilement grâce à cette grille. Elle appelle sans hésiter si elle est inquiète par rapport à l'évolution d'un enfant. « *Ce n'est pas la grille qui va m'inciter à appeler* » dit-elle. La pérennisation des échanges serait plutôt conditionnée par les difficultés de l'enfant et non uniquement par l'utilisation de la grille. JF<sub>(e)</sub> est également de cet avis, mais il pense que les liens entre les orthophonistes et les enseignants peuvent se renforcer grâce à cet outil. La grille peut cependant inciter à développer les échanges car elle montre qu'il y a la volonté d'un échange de part et d'autre.

Au contraire, certains orthophonistes pensent que la grille pourrait faciliter les échanges, comme ER<sub>(o)</sub> : « *Ça cadrerait les échanges avec l'enseignant et ça permettrait de faire un lien direct avec le patient, les parents et l'enseignant* ». AG<sub>(o)</sub> précise juste qu'il faut que ce soit bien amené par les orthophonistes et que ce soit absolument suivi d'un échange, sans quoi les enseignants se demanderaient le but de la démarche.

Il est possible que les orthophonistes contactent les enseignants plus aisément si elles sont interpellées par certains renseignements contenus dans la grille d'observation. MD<sub>(e)</sub> pense en effet qu'ils appelleront alors pour avoir des précisions dans la mesure où ils ont les coordonnées et les disponibilités du professeur à disposition. EM<sub>(o)</sub> confirme en effet qu'elle appellerait plus facilement, notamment grâce aux échanges de coordonnées, ce qui facilite le premier contact. AB<sub>(o)</sub>, qui est plus en attente de sollicitations de la part des enseignants, suppose qu'elle pourrait davantage initier les échanges avec cette grille. Elle ne le ferait pas de manière systématique mais le regard de l'enseignant pourrait lui être utile dans certains cas. Elle ajoute : « *Je pense qu'une fois qu'on a échangé, on a envie après de savoir comment ça a évolué* ».

DP<sub>(e)</sub> assure aussi qu'elle appellerait certainement les orthophonistes plus facilement suite à l'utilisation de la grille. Actuellement, elle n'ose pas toujours, sauf si l'enfant est en grande difficulté. Elle ajoute également que ça faciliterait le premier contact : « *Quelqu'un qui renvoie une grille d'observation, c'est quelqu'un qui est dans le*

*partenariat. S'il a rempli ça, c'est qu'il est déjà dans la communication. Ça donne une idée et ça permet d'appeler plus aisément l'orthophoniste* ». La démarche émanant de l'orthophoniste, elle hésiterait alors moins avant de le contacter. LR<sub>(o)</sub> ajoute également qu'elle sentirait une envie d'échanger de la part de l'enseignant, ce dernier ayant rempli la grille à son intention : *« Je pense que cela amorce de bonnes relations »*. Ces premiers échanges avec la grille la pousseraient donc plus à appeler.

EC<sub>(e)</sub> n'a pas vraiment de difficulté à échanger avec les orthophonistes. Elle pense néanmoins que cet outil pourrait être intéressant dans sa pratique. Il constitue en effet *« une base pour l'échange »*.

### **Un outil à intégrer dans les pratiques professionnelles ?**

Les enseignants accepteraient volontiers de remplir cette grille, comme MD<sub>(e)</sub> : *« Si c'est l'occasion d'un échange et si c'est l'occasion pour moi d'être éclairée, oui »*. NL<sub>(e)</sub> assure que ça peut aider à faire le pas. JF<sub>(e)</sub>, lui, remplirait la grille si on lui demandait. Cela ne devrait pas prendre beaucoup de temps, il compléterait le document rapidement. De plus, il a en moyenne trois ou quatre élèves suivis en orthophonie chaque année, c'est assez peu. VC<sub>(e)</sub> ajoute également qu'il faut un peu de temps pour remplir la grille une première fois. Mais ce serait évidemment plus rapide les fois suivantes, l'enseignant ayant déjà utilisé cet outil. Il saurait alors de quoi il est question, comment est organisée la grille, etc.

LC<sub>(e)</sub> accepterait aussi : *« S'il me l'envoie, c'est qu'il a envie d'échanger. Quand on appelle, on ne sait pas comment on va être accueilli, s'ils ont envie d'échanger ou pas. Ça amorcerait l'échange »*. Elle explique que ça l'amènerait à réfléchir à ce qu'elle pourrait dire, au thème qu'elle pourrait aborder avec l'orthophoniste, ce qui faciliterait l'échange téléphonique. Elle compléterait volontiers la grille, en supposant que l'orthophoniste la donne suffisamment en avance, car pour cette enseignante, il faut quand même prendre le temps de la remplir. En effet, utiliser la grille est une chose, mais échanger avec l'orthophoniste pour les différents enfants concernés en est une autre. Cela demande une certaine disponibilité et DP<sub>(e)</sub> rappelle qu'elle *« court après le temps »*. Il faudrait alors que les situations s'échelonnent dans l'année.

VC<sub>(e)</sub> aimerait avoir un retour de l'orthophoniste : « *Quand on remplit ça en tant qu'enseignant, on attend un petit peu le retour* ». De même, MD<sub>(e)</sub> regretterait que les échanges se fassent à sens unique. C'est dans le souci d'aider l'enfant qu'elle s'engagerait dans cette démarche, elle a donc envie d'avoir l'avis de l'orthophoniste qui le suit : « *Je veux que ça puisse profiter à l'élève et pouvoir ainsi mettre en place des choses en classe* ». Elle ne voudrait pas qu'on lui transmette simplement le compte-rendu de bilan orthophonique. Ils ne sont pas tous compréhensibles, à cause de certains termes techniques. Cela soulève la difficulté pour deux professions de s'entendre sur le vocabulaire employé. Il y a un langage spécifique aux orthophonistes et il y a un langage spécifique aux fonctionnaires de l'Éducation Nationale. Les entretiens oraux peuvent faciliter la compréhension des différentes notions.

Du côté des orthophonistes, EM<sub>(o)</sub> assure qu'après avoir sollicité l'enseignant, elle lui ferait un retour sur la situation qu'elle a observée en séance. Il est logique, pour cette orthophoniste, que les informations soient partagées.

LR<sub>(o)</sub> pense qu'elle pourrait s'en servir dans sa pratique : « *Son côté pratique m'a convaincue pour amorcer un échange* ». Elle le proposerait à l'enseignant après avoir réalisé le bilan orthophonique. Elle ne veut pas être influencée par un autre avis, elle veut se faire sa propre idée avant tout. Cependant, elle ne voudrait pas que l'échange s'arrête à cet outil, ce dernier lui semblant trop normatif. Cela reste malgré tout du cas par cas : « *Il y a des enfants où on sent que la séparation entre l'orthophonie et l'école est très importante, parce que l'école est mal vécue* ». Cela découle d'une volonté de montrer à l'enfant que le cabinet d'orthophonie est un autre espace que celui de l'école. Ce sont deux cadres bien différents que l'enfant ne doit pas confondre.

### **Quelles modalités d'utilisation ?**

Les orthophonistes imaginent comment elles pourraient s'approprier cet outil au sein de leur pratique professionnelle. « *Peut-être que ce serait bien d'avoir cette grille au préalable des épreuves du bilan* » suggère AB<sub>(o)</sub>. Cette orthophoniste ne fait pas son bilan en une fois. Elle reçoit la famille pour recueillir la plainte et apprendre à connaître l'enfant et son histoire à travers le discours des parents. Si elle devait utiliser la grille d'observation, elle la transmettrait à ce moment-là, entre l'anamnèse et les épreuves de

bilan. Comme l'outil n'est pas trop intrusif, elle considère qu'il pourrait l'aider. Elle pense que l'outil pourrait être un appui pour les orthophonistes : dans certains cas, il permettrait d'orienter certaines questions à destination des parents et d'élargir le bilan. « *En général, plus on arrive à avoir des informations dès le début de la prise en charge, plus on avance vite* » précise-t-elle. ER<sub>(o)</sub> imagine aussi comment elle pourrait utiliser cet outil : « *Il faudrait que tous les enseignants l'aient. Le patient arriverait avec le jour du bilan. Ou alors, on le donne à l'enseignant pour l'avoir juste après le bilan* ».

Des orthophonistes, comme AG<sub>(o)</sub>, préféreraient recevoir la grille remplie après le bilan orthophonique. Cela leur permettrait de se faire leur propre idée concernant l'enfant, qui pourrait ensuite être nuancée grâce au regard de l'enseignant. EM<sub>(o)</sub> utiliserait la grille seulement en cas de besoin.

MS<sub>(o)</sub> échange facilement avec les enseignants, elle ne pense pas que cet outil lui serait utile. La grille concerne les élèves d'élémentaire, ce qui restreint son utilisation. Elle a beaucoup de patients en maternelle et au collège. Certaines rééducations sont courtes, elle ne voit donc pas l'intérêt de contacter l'enseignant. Selon elle, l'outil ne faciliterait pas les échanges avec les enseignants, il les augmenterait éventuellement. Elle pourrait l'utiliser avec certains patients mais pas systématiquement. Elle trouve intéressant la trace écrite qui peut rester dans le dossier de l'enfant.

De même, CD<sub>(o)</sub> n'est pas sûre de trouver un réel intérêt à cet outil dans sa pratique car elle échange facilement et régulièrement avec les enseignants de son secteur. « *Il faudrait vraiment que je l'aie rapidement, et que ce soit dans un cadre très précis. Je ne sais pas si je le ferais systématiquement* » dit-elle. De plus, le fait de s'engager à faire un retour à l'enseignant la dérange un peu. Elle désire en effet garder une certaine indépendance et ne pas « *trop coller à la demande scolaire* ». Un outil formalisé comme cela pourrait peut-être empêcher cette autonomie. Ce qui s'avère difficile pour cette orthophoniste, c'est de « *préserver son cadre professionnel, tout en travaillant ensemble intelligemment avec les enseignants* ». Elle considère qu'il faut savoir partager tout en faisant la part des choses. Il faut réfléchir à ce qui peut se dire sans que ce soit préjudiciable à l'enfant ou à la pratique de l'orthophoniste.

### 3) La place des parents

Il est important d'évoquer la position des parents vis-à-vis de cette grille. Elle concerne leur enfant et son vécu scolaire. Que pensent les professionnels ? Certains estiment que les parents doivent avoir accès à la grille et aux résultats, ils sont pour une transparence totale des échanges. D'autres sont à l'opposé de cette conception.

#### **Un outil libre d'accès ?**

Les orthophonistes sont majoritairement du même avis : les parents doivent être impliqués dans cette démarche. Certains nuancent ces propos, comme ER<sub>(o)</sub> : « *Je ne sais pas si ça leur parle tellement. Après, on peut en discuter avec eux* ». AG<sub>(o)</sub> estime que les parents ont le droit de savoir tout ce qui concerne leur enfant, comme CD<sub>(o)</sub> : « *Ils sont partie prenante, c'est indispensable* ». Elle trouve normal qu'ils aient accès à l'outil. Mais elle est consciente que cela réfrènerait certains enseignants.

LR<sub>(o)</sub> dit qu'il est important d'expliquer le projet aux parents. Il faut qu'ils comprennent que les relations partenariales entre enseignants et orthophonistes sont nécessaires et que la grille d'observation est un moyen pour favoriser ces échanges. Si elle était amenée à utiliser cet outil, elle leur laisserait accès au document tout en insistant sur le fait qu'il ne s'agit pas d'une évaluation. Pour cette jeune orthophoniste, il est important de leur laisser le choix.

Si elle devait utiliser cet outil, EM<sub>(o)</sub> choisirait de la transmettre à l'enseignant par le biais des parents. Ils pourraient ainsi la lire s'ils le désirent, ils auraient libre accès aux informations concernant leur enfant. Elle considère qu'on ne peut les écarter de cette démarche.

#### **Ou un outil destiné aux professionnels ?**

Pour d'autres, il s'agit d'un outil transmis de professionnel à professionnel. Ce sont majoritairement les enseignants qui sont réticents à la faire transiter par les parents. Plusieurs d'entre eux ont expliqué qu'ils réfléchiraient à deux fois avant de cocher les

cases et qu'ils pèseraient bien leurs mots pour les remarques. LC<sub>(e)</sub> fait partie de ces enseignants. Elle pense en effet qu'elle aurait du mal à écrire certains commentaires. Elle ajoute aussi que ce genre d'outil n'est pas forcément parlant pour les parents. Des inquiétudes et des questionnements pourraient alors se créer. Une discussion devrait alors s'établir pour expliquer les choses clairement. LC<sub>(e)</sub> suggère aussi de leur proposer la grille vierge pour leur exposer le sujet de ces échanges interprofessionnels.

De plus, les parents peuvent interprétés les résultats différemment. NL<sub>(e)</sub> craint que les parents ne jugent pas de la même manière qu'elle ses réponses. Cela peut alors engendrer des interrogations voire des inquiétudes. « *Cela peut être déprimant pour certains, ils prendraient un coup au moral* » dit EC<sub>(e)</sub>. Pour cette enseignante, il est plus judicieux que les échanges se fassent uniquement entre les professionnels. AG<sub>(o)</sub> voit les choses différemment : « *C'est important pour les enseignants et les orthophonistes de dire aux parents pourquoi c'est difficile et ne pas leur cacher* ».

JF<sub>(e)</sub> est également pour un usage professionnel de la grille d'observation : « *Lire cette grille froidement pourrait desservir le lien entre les parents, l'orthophoniste et l'enseignant, plutôt que l'enrichir* ». En revanche, VC<sub>(e)</sub> ne voit pas d'inconvénient à ce que les parents y aient accès : « *Il n'y a rien de secret* ». Elle précise quand même qu'ils ont le livret d'évaluation à disposition et elle ne voit pas ce que la grille pourrait leur apporter de plus.

Seules deux orthophonistes pensent que cet outil ne concerne pas les parents. MS<sub>(o)</sub> explique qu'elle ne parle pas d'un enfant de la même manière à un parent qu'à un professionnel. La famille peut éventuellement être sollicitée pour le transfert entre le professeur et le thérapeute, mais dans une enveloppe fermée. AB<sub>(o)</sub> partage son point de vue : « *On peut se dire des choses entre professionnels qu'on ne transmettrait pas avec les mêmes mots à des familles* ». Elle compare la lecture de la grille à la lecture d'un compte-rendu de bilan orthophonique. Généralement, elle prend le temps de le lire avec les parents. Mais ils le lisent avec l'émotion que ça peut entraîner, ils peuvent donc ne pas comprendre ou comprendre différemment malgré les explications. « *On a tous un jargon et c'est dur de recevoir les bilans pour les parents* ». C'est de là que pourrait venir la difficulté à propos du libre accès à la grille, comme en témoignent les enseignants.

L'usage à titre professionnel permet également de garder une certaine confidentialité : « *Je pense que c'est bien que l'enseignant puisse témoigner de choses sans*

*être lu par les parents » dit AB<sub>(o)</sub>. Une enseignante confirme : « Il peut se dire des choses dans le domaine du ressenti et les parents n'ont pas forcément à savoir » dit MD<sub>(e)</sub>.*

MD<sub>(e)</sub> et AB<sub>(o)</sub> souligne alors l'intérêt de la version informatique de la grille pour éviter que les parents soient intermédiaires de transmission. L'orthophoniste justifie ce point de vue : *« À partir du moment où ils acceptent l'échange entre l'enseignant et l'orthophoniste, je me dis que ce n'est peut-être pas important qu'ils sachent exactement ce qui a été transmis ».*

Quelques professionnels proposent malgré tout de présenter la grille vierge aux parents s'ils le souhaitent. Il leur semble normal qu'ils aient envie de savoir ce qui va être demandé. EC<sub>(e)</sub> ajoute : *« Les parents seraient surpris qu'on parle de tout ça. Tout ça rentre en ligne de compte dans l'échange ».*

Malgré les divergences, tous les professionnels s'accordent à dire que les parents doivent être au courant de la démarche et l'avoir acceptée.

# Discussion

Ce travail avait pour objectif premier l'expérimentation d'une grille d'observation conçue pour faciliter l'établissement de relations partenariales entre les enseignants exerçant en élémentaire et les orthophonistes libéraux. Des critiques ont été émises, des modifications pourraient être apportées quant à la grille en elle-même. En ce qui concerne plus particulièrement son utilité dans le cadre du partenariat, on se rend compte que les avis des professionnels diffèrent sur certains points, et se rejoignent sur d'autres. Cela révèle toute la complexité du partenariat.

## **Différentes manières de concevoir le travail en partenariat**

Les professionnels ont présenté leurs différentes expériences de travail en partenariat. Certains en sont satisfaits, d'autres moins. Mais tous affirment qu'il s'agit d'un paramètre essentiel dans leur pratique professionnelle. Orthophonistes ou enseignants, ils sont tous en demande d'échanges, de discussions, de rencontres... Ils s'accordent en effet sur l'intérêt du partenariat pour proposer à l'enfant un accompagnement adapté. En revanche, les modalités de cette démarche ne sont pas envisagées de la même façon suivant les personnes. Lors des entretiens, j'ai en effet pu constater des divergences. Au quotidien, les professionnels n'ont pas tous les mêmes représentations, les mêmes attentes, les mêmes fonctionnements, les mêmes envies. Et c'est aussi pour cette raison qu'un partenariat est difficile à mettre en œuvre.

## **Remaniement de la grille d'observation**

Suite aux observations et aux critiques des professionnels, quelques modifications pourraient être réalisées pour améliorer la grille. J'ai pris en compte certaines remarques qui me semblaient pertinentes. Les autres ne sont pas moins intéressantes : il ne s'agit seulement que d'une proposition de remaniement.

- Il serait intéressant de formuler le texte de présentation différemment. Dans la première version, le texte s'adresse directement aux enseignants, mais ne semble pas venir de l'orthophoniste. En effet, la formulation « l'orthophoniste s'engage à revenir vers vous » signifie qu'il s'agit d'une autre personne, et non de l'expéditeur de la grille. On pourrait considérer que j'ai écrit cette introduction de mon point de vue d'étudiante, pour ensuite faire tester l'outil par d'autres personnes, en l'occurrence des enseignants et des orthophonistes. J'ai organisé ce texte dans le cadre de la recherche. Il pourrait être judicieux d'utiliser la première personne du singulier. L'adresse à l'enseignant viendrait véritablement de l'orthophoniste et assurerait ainsi une proximité entre les deux professionnels.

- Je reformulerais la phrase concernant « l'engagement » de l'orthophoniste, suite aux remarques de MS<sub>(o)</sub> et LR<sub>(o)</sub>. Même s'il est nécessaire qu'il y ait un retour pour favoriser l'établissement d'un partenariat, le terme « s'engager » est peut-être un peu fort. On peut supposer qu'un contrat tacite se met en place entre le professeur et le thérapeute, lorsque ce dernier propose la grille d'observation. S'il s'engage dans cette démarche, s'il demande de l'aide ou des renseignements à son partenaire de l'Éducation Nationale, c'est qu'il est prêt à ouvrir sa pratique à l'autre, à se dévoiler. Une formule telle que « l'orthophoniste reviendra vers vous par la suite » me semble plus appropriée.

- Je mettrais en évidence le nom et le prénom de l'enfant pour que la situation soit rapidement identifiée. Une fois la grille archivée dans un dossier ou dans une pochette en plastique, elle peut parfois servir pour vérifier un élément de la situation scolaire de l'enfant, pour mesurer son évolution. Si l'identité de l'enfant est mise en exergue, cela est un gain de temps pour le professionnel. Je placerais également la question concernant les adaptations pédagogiques hors de l'encadré. Ce cadre sert effectivement à réunir les différentes informations concernant l'enfant. La question des adaptations pédagogiques est déjà plus spécifique que de simples renseignements identitaires.

- Certaines enseignantes interrogées ont souhaité connaître le début de la prise en charge orthophonique. Les enseignants ont rarement cette information. Les parents ne pensent pas toujours à parler du suivi thérapeutique à l'enseignant surtout si les séances se font hors temps scolaire. Au contraire, lors de l'entretien qui précède le bilan, les orthophonistes apprennent à connaître l'enfant. Ils ne manquent pas d'éléments concernant sa scolarité grâce aux questions posées aux parents lors de l'anamnèse.

- Il peut être intéressant de laisser les six niveaux de cotation. Il n’y aurait alors aucune case qui pourrait constituer la moyenne. Cette notion, largement utilisée dans le domaine scolaire, est significatif. Au-dessus, on considère que l’enfant est plutôt performant ; au-dessous, des inquiétudes peuvent naître. Sans palier intermédiaire, les enseignants n’auraient d’autres choix que se positionner sur le niveau 2 ou sur le niveau 3. Cela éviterait ainsi de trop cloisonner les compétences de l’enfant. Par ailleurs, une case « je ne sais pas » pourrait être ajoutée à l’écart des six autres.

- Des professionnels souhaitaient préciser certains des items. Il y avait l’item concernant la compréhension : « l’enfant est capable de répondre à des questions sur ce qu’il (elle) a lu (textes, consignes...) ». J’ai volontairement formulé cette proposition de manière à ce qu’elle englobe différents versants de la compréhension écrite. Cette grille ne se veut pas exhaustive. Pour construire un outil complet, il est effectivement possible de préciser davantage, de détailler les compétences ou les habiletés sociales, voire de les décliner en sous-compétences. Or ce n’est pas le but de cette grille d’observation. Il s’agit d’une aide à la mise en place des échanges qui se feront plus tard et qui permettront alors de discuter plus en profondeur, d’aller plus dans le détail. Par ailleurs, il me semble vraiment utile d’ajouter une rubrique pour rendre compte des compétences logico-mathématiques. L’item « l’enfant a un bon raisonnement logique, en rapport avec son niveau scolaire » apparaît imprécis. Cela englobe différentes notions, et cette compétence devient difficile à évaluer pour les professeurs. Cependant, pour ajouter une telle rubrique, je pense qu’il est nécessaire d’entreprendre une recherche assez détaillée.

- J’ajouterais également un volet à propos du comportement de l’enfant afin de préciser cette facette, peu exploitée dans cette version. Il faudrait réfléchir à un système pour éviter la cotation avec les croix. Cela pourrait être sous forme de questions ouvertes accompagnées de quelques exemples pour étayer la réflexion. J’interrogerai alors la réaction de l’enfant face à la contrainte scolaire, face à l’échec. Est-ce un enfant angoissé ? Perturbateur ? Je n’oublierais pas d’aborder son comportement dans la cour, à la cantine, sur le temps périscolaire... Un enfant peut adopter un comportement tout à fait différent selon les contextes, selon les personnes qui l’entourent et les ressentis de l’extérieur peuvent être en décalage. D’où l’importance de pouvoir aborder ce sujet dans la grille d’observation.

### **Les avantages de la grille d'observation...**

- Cet outil permet aux acteurs du partenariat d'apprendre à se connaître entre eux. Certains professionnels l'ont effectivement bien exprimé lors des entretiens : il est plus facile d'échanger lorsque l'on connaît son interlocuteur. Après une première rencontre, il est alors possible de mettre un visage sur un nom et d'appréhender l'autre sans inquiétude. D'un point de vue pratique, les coordonnées et les disponibilités permettent de se contacter plus aisément.
- Cette grille témoigne d'une véritable volonté de travail partenarial. D'abord, l'orthophoniste, qui est l'initiateur des premiers échanges, manifeste son réel désir d'échanger avec l'enseignant. Il demande en effet à ce dernier sa vision des choses, son regard de professionnel à propos d'un enfant. Par cette démarche, il affirme reconnaître l'autre et ses compétences. Puis, c'est l'enseignant, en complétant la grille à l'attention de l'orthophoniste, qui atteste en retour de son envie d'instaurer une logique partenariale dans leurs rapports. En répondant à cette sollicitation, il confirme vouloir prolonger les échanges.
- Quelques professionnels ne sont pas gênés pour mettre en œuvre un travail partenarial. Ils trouvent néanmoins des intérêts à cet outil. La grille balaye différents domaines du cadre scolaire. Elle constitue alors un support d'échanges. Les désaccords entre professionnels ou les nouvelles informations échangées peuvent provoquer des discussions. Ils deviennent en effet l'objet des conversations et d'autres thématiques peuvent être ensuite abordées. Les enseignants soulèvent également un autre point positif. Compléter cette grille occasionne une réflexion que les enseignants n'auraient pas forcément entreprise sans cette sollicitation de la part de l'orthophoniste. L'effectif de leur classe ne leur laisse pas le temps de considérer régulièrement la situation de chacun des élèves. Ils notent évidemment les progrès et les difficultés persistantes de façon globale, mais ils ne peuvent pas appréhender le niveau de l'enfant dans sa totalité, pour tous les domaines. L'usage de la grille d'observation donne alors la possibilité de s'attarder en détail sur le cas d'un élève. Cette réflexion permet aux enseignants de faire le point. Ainsi, les futurs échanges seront mieux préparés et exhaustifs dans la mesure du possible.

### ... et ses limites

- La subjectivité apparaît comme la limite principale de cet outil. Les professionnels l'ont tous évoquée, aussi bien les enseignants que les orthophonistes. Une évaluation est toujours subjective. Il s'avère difficile de donner des mesures objectives de compétences, de capacités intellectuelles, d'habiletés sociales, etc. En outre, deux enseignants ne rempliront très probablement pas de la même manière la grille d'observation à propos du même enfant. Chacun se fie à son expérience et à son vécu, à travers ses propres représentations et ses propres perceptions. La personne qui évalue a elle aussi une part de subjectivité. Les cadres prévus pour d'éventuels commentaires peuvent se révéler utiles. Ils permettent à l'enseignant de préciser ou de tempérer certains scores mis en évidence par le système de croix, même si les remarques restent somme toute subjectives.
- Un autre problème se pose également quant à la terminologie. Les professionnels se rejoignent-ils sur le vocabulaire employé ? Les orthophonistes et les enseignants interprètent-ils les propositions de la même façon ? La compréhension des propositions est-elle semblable pour l'un et l'autre ? Ou note-t-on des divergences dues au vocabulaire employé ? C'est là tout le problème du vocabulaire spécifique à chaque profession. Les termes employés ne sont pas toujours les mêmes, les concepts sont appréhendés différemment. Il arrive donc que les professionnels ne se comprennent pas. Ils ne sont pas sur la même longueur d'ondes. Apparaissent alors des quiproquos, des malentendus, des confusions voire des dissensions. Le partenariat peut achopper sur de telles difficultés.
- Le manque le plus prégnant de cette grille est une rubrique sur les compétences logico-mathématiques. C'est un versant des apprentissages pourtant essentiel à l'école. Les mathématiques constituent en effet une des disciplines scolaires les plus importantes. Les orthophonistes reçoivent de plus en plus d'enfants ayant des difficultés logico-mathématiques. Il serait intéressant pour eux d'avoir le regard de l'enseignant sur ses compétences à l'école. Le raisonnement logico-mathématique n'est pas appréhendé de la même façon à l'école et en orthophonie. Il faudrait alors rechercher quelles compétences scolaires pourraient nous renseigner sur les pré-requis logiques.

## **Modalités d'utilisation**

- Après réflexion, je pense que cette grille nécessite un temps d'adaptation. Elle est plutôt simple mais les professionnels ont besoin de se l'approprier. Il faut qu'ils comprennent son fonctionnement, sa cotation, ils doivent se familiariser avec les différents items tout en analysant sa structure. Si son utilisation venait à se généraliser, la première situation prendrait plus de temps. Les enseignants la rempliraient plus lentement, les orthophonistes la liraient plus doucement, le temps de se l'approprier entièrement. Puis, son usage se banaliserait. Les professionnels maîtriseraient alors cet outil de mieux en mieux.
- Les discours des personnes questionnées mettent particulièrement en évidence des similitudes et des diversités de représentations et de points de vue sur la question du partenariat. De même, ils envisagent l'utilisation de la grille d'observation de différentes façons. Certains y voient un intérêt pour mieux appréhender la situation de l'enfant avant le bilan orthophonique. Cela leur permettrait d'avoir au préalable quelques renseignements sur leur futur patient. D'autres, en revanche, préfèrent effectuer le bilan avant de proposer cet outil à l'enseignant. Ils souhaitent se faire leur propre idée de l'enfant et de ses difficultés. Suite au bilan orthophonique, cela les intéresserait néanmoins de recueillir l'avis et les impressions de l'enseignant. Les professionnels ne sont pas toujours d'accord sur les modalités d'utilisation de l'outil. Des discussions préalables seraient alors indispensables afin que les partenaires se rejoignent sur une volonté commune.

## **Perspectives**

- Interroger de nouveau les mêmes professionnels s'avérerait enrichissant du point de vue de cette recherche. Il s'agirait de faire le point sur leurs rapports. Se sont-ils contactés suite à l'expérimentation de la grille d'observation ? Ont-ils des échanges réguliers depuis ? Pourquoi n'ont-ils pas créé de liens ? Que leur a apporté cet outil dans leur pratique ? Quels ont été les bénéfices pour l'enfant et pour sa prise en charge ? Des entretiens semi-directifs permettraient d'étudier les relations qu'ils ont établies ou non. Les professionnels nous renseigneraient alors sur les retombées de la grille à plus long terme : ses apports, ses défauts, ses inconvénients, etc. Les orthophonistes nous diraient également s'ils ont eu recours à la grille d'observation depuis l'expérimentation : ont-ils relu celle de l'enfant ?

L'ont-ils utilisée pour d'autres patients ? Le prolongement de cette recherche parait essentiel pour estimer l'utilité de l'outil à long terme.

- Il serait intéressant d'élargir cette recherche en adaptant cet outil à d'autres niveaux. Cette grille d'observation s'adresse à des élèves d'élémentaire, du CP au CM2. Quelques orthophonistes m'ont assuré qu'il serait intéressant d'avoir ce même outil pour des enfants scolarisés en maternelles et pour des collégiens. En effet, leur patientèle n'est pas seulement constituée d'enfants de 6 à 11 ans. Les professionnels du paramédical devraient pouvoir utiliser un tel outil avec les enseignants des autres enfants qu'ils suivent. Je pense qu'il ne suffirait pas d'enlever ou de rajouter quelques items pour adapter et construire ces grilles d'observation. Il faudrait mener une étude plus approfondie et proposer une grille pour chaque tranche d'âge. Il y aurait donc une grille spécifique pour la maternelle, une pour l'élémentaire et une pour le collège. En outre, il faudrait réfléchir à sa mise en place et à son utilisation au collège. L'enseignement n'est pas organisé de la même façon qu'en primaire : les élèves ont plusieurs professeurs, l'organisation des cours est différente. Une réflexion devrait être menée pour déterminer les modalités d'usage de la grille. Qui remplit la grille ? Tous les professeurs de l'élève doivent-ils participer à cette démarche ? Comment assurer le transfert de l'outil entre les professionnels ? Son fonctionnement doit être spécifié précisément.

# Conclusion

S'engager dans une démarche de partenariat apparaît comme un parcours complexe et semée d'embûches pour les enseignants et les orthophonistes. Plusieurs contraintes entravent en effet les tentatives d'échanges de ces professionnels. Ces derniers témoignent malgré tout d'une forte envie d'entrer en relation pour que les enfants en difficulté puissent bénéficier d'un accompagnement de qualité. L'union des ressources et des compétences est un paramètre fondamental afin de déterminer des conditions pédagogiques et rééducatives facilitant les apprentissages.

L'objectif de cette recherche était d'expérimenter un outil, plus précisément une grille d'observation, afin de confirmer ou d'infirmier son intérêt dans le cadre du partenariat entre les enseignants et les orthophonistes. Il n'est évidemment pas possible de conclure de manière catégorique sur son utilité. Suite à l'expérimentation de cette grille d'observation, des opinions très différentes ont été mises en exergue. Des entretiens semi-directifs ont effectivement révélé des divergences voire des désaccords entre les professeurs des écoles et les thérapeutes. Et au sein même d'une profession, il est possible de relever des disparités. Chacun a, au fil de son histoire personnelle et de ses expériences professionnelles, construit des représentations sur sa propre profession, sur la profession partenaire et sur ce que doit être un travail en concertation. Le fonctionnement et les attentes des professionnels sont donc souvent différents. Partant de ce postulat, trouver un langage commun et instaurer une dynamique d'échange s'avère compliqué. Certains professionnels ont affirmé une réelle volonté d'utiliser la grille d'observation, d'autres sont plus dubitatifs. L'usage d'un tel outil reflète bien les difficultés de mise en place d'un partenariat.

Néanmoins, la grille d'observation se veut être un moyen pour faciliter l'instauration d'une logique partenariale. Les premiers échanges avec ce document peuvent constituer les prémices d'une collaboration. Mais comment assurer par la suite la pérennisation des échanges ? Un partenariat efficient repose notamment sur la qualité des interactions entre les acteurs en présence. Il faudrait se pencher dorénavant sur des dispositifs plus formels, plus officiels afin de favoriser ses échanges interprofessionnels. Tout d'abord, une formation au partenariat pourrait s'avérer très utile, les professionnels en

retireraient certainement des bénéfices. Car un travail partenarial, comme nous l'avons souligné, ne se décrète pas : c'est une construction. Les principes et les règles de cette démarche doivent être comprises et admises de tous. Mais la formation actuelle des professionnels, enseignants comme orthophonistes, ne prévoit aucun élément à ce sujet. Il pourrait également être intéressant de mettre en place un système propice aux collaborations interprofessionnelles. Cela pourrait se traduire par des temps consacrés aux rencontres entre les différents acteurs partenariaux : enseignants, orthophonistes mais également psychologues, éducateurs, psychomotriciens... Il s'agirait alors d'un profond remaniement institutionnel, tant dans son fonctionnement que dans son organisation, mais il permettrait d'atteindre la finalité originelle du partenariat : une meilleure considération et une meilleure prise en charge de l'enfant et de ses troubles.

# Bibliographie

- Auduc, J.-L. (2011) *Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable* – 2<sup>e</sup> éd. – Hachette.
- Bergheaud, M. (1999) De la collaboration médico-pédagogique • *La nouvelle revue de l'AIS* (n°6) – pp. 93-106.
- Blanchet A. et Gotman A. (2003) *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, 2<sup>e</sup> éd., Nathan.
- 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* – Mémoire de l'Université de Nantes, unité de Formation et de Recherche de Médecine et des Techniques Médicales.
- Brin, F. ; Courrier C. ; Lederlé E. ; Masy, V. (2004) *Dictionnaire d'orthophonie*, Isbergues : Ortho Édition.
- Delevaux, C. et Gomez R. (1991) Partenariat et réseaux • *Pour* (n°132) – pp. 69-74.
- De Luca, V. et Vilboux R. (2007) L'émergence de l'orthophonie : à la croisée des chemins • dans *Le métier d'orthophoniste : langage, genre et profession* (dir. L. Tain) – Rennes : éditions ENSP – p. 30.
- Dhume, F. (2001) *Du travail social au travail ensemble – Le partenariat dans le champ des politiques sociales*, Paris : éditions AHS – p. 203.
- Dictionnaire culture en langue française (2005), dir. Alain Rey – Le Robert, 4 vol.
- Gohier, C. et Alin C. (2000) *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle*, Paris : L'Harmattan
- Kremer, J.-M. (2005) *L'orthophonie en France*, Presses Universitaires de France.
- Landry, C. (1994) Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord • dans Landry, C. et Serre, F. *École et entreprise. Vers quel partenariat ?* – Presses de l'université de Québec – p. 15.

- Larousse (2010) *Petit Larousse Illustré 2011*, Larousse.
- Lesain-Delabarre, J.-M. (1999) Partage, convergence et démocratie : les difficultés du partenariat • *La nouvelle revue de l' AIS* (n°6) – pp. 139-151.
- Lodého, O. (2006) Les partenaires de l'école : famille et institution • *Expressions* (n°27) – pp. 139-143.
- Mérini, C. (1999) *Le partenariat en formation : de la modélisation à une application*, Paris : L'Harmattan.
- Mérini, C. (2001) *Le partenariat : histoire et essai de définitions* • dans Actes de la Journée nationale de l'OZP.
- Picard, J-P. (2004) Partenariat et éducation nouvelle • *Cahiers pédagogiques* (n°421)
- Robert, P. (2012) *Le Petit Robert de la langue française 2013*. Le Robert, Paris.
- Sicart, D. (2012) *Les professions de santé au 1<sup>er</sup> janvier 2012* • Série statistique n°168 – Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques.
- Thomas-Bion, F. (2010) *Le système éducatif français*, Paris : Agora Education.
- Zay, D. (1993) Les difficultés du partenariat • *Cahiers pédagogiques* (n°318) – pp. 40-41.
- Zay, D. (1994) Établissements et partenariat en France • dans Landry, C. et Serre, F. *École et entreprise. Vers quel partenariat ?* Presses de l'université de Québec, p. 63
- Zay, D. (1999) *Enseignants et partenaires de l'école, démarches et instruments pour travailler ensemble* – 3<sup>e</sup> éd. – De Boeck Université.

## Sites

- [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)
- [www.educscol.education.fr](http://www.educscol.education.fr)
- [www.legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr)

# Annexes

<b>A.</b>	De nouvelles modalités d'interventions au SSEFIS Paul Cézanne de Fougères (35) : présentation du Dispositif d'Interventions sur la Situation de Handicap (DISH) . . . . .	I
<b>B.</b>	Le GEVA-Sco . . . . .	V
<b>C.</b>	Guide d'entretien des enseignants . . . . .	VI
<b>D.</b>	Guide d'entretien des orthophonistes . . . . .	IX
<b>E.</b>	Liste des sigles utilisés . . . . .	XII

# **A. De nouvelles modalités d'interventions au SSEFIS Paul Cézanne de Fougères (35) : présentation du Dispositif d'Interventions sur la Situation de Handicap (DISH)**

## **1) Présentation**

Le Service de Soutien à l'Education Familiale et à l'Intégration Scolaire, ou SSEFIS, Paul Cézanne de Fougères (35) a mis en place une toute nouvelle mission : le DISH ou Dispositif d'Interventions sur la Situation de Handicap (DISH). Il a pour but principal d'agir sur la longue liste d'attente du SSEFIS. En effet, de nombreuses demandes d'admission affluent chaque année, mais les places restent limitées, et les départs peu nombreux. Le DISH permet donc des interventions ponctuelles afin de soulager les jeunes et leur famille, en attente d'une prise en charge plus régulière.

## **2) Naissance d'un projet original**

Au cours de l'année 2011, une réflexion a été menée à l'occasion de groupes de travail auxquels participait le SSEFIS Paul Cézanne mais également le Centre Référent du Langage de Rennes. Ces rencontres entre divers professionnels avaient pour objectif d'échanger autour de ces nouvelles problématiques, auxquelles sont souvent confrontées les institutions, quelles qu'elles soient. En effet, les SSEFIS, les Centres Référents du Langage, ou d'autres centres, tels que les CMPP (Centres Médico-Psycho-Pédagogiques) ou les CMP (Centres Médico-Psychologiques) rencontrent des difficultés à répondre aux demandes des familles de patients : leur liste d'attente s'allonge, et il est souvent très compliqué de remédier à ce problème. Pour exemple, le SSEFIS de Fougères est confronté au problème de gestion d'une liste d'attente d'environ cinquante situations chaque année.

C'est alors que le projet du DISH s'est progressivement constitué. Il s'agissait de créer un dispositif afin de mettre en avant ces familles qui espèrent une réponse à leurs attentes, et de soulager leur quotidien via des actions ponctuelles. La majorité des enfants et des jeunes de la liste d'attente présentent des Troubles Spécifiques du Langage (environ

75 %). La particularité et la complexité des situations des jeunes présentant ces troubles constituent une autre problématique à laquelle voulait répondre le SSEFIS avec la création du DISH. En effet, suite aux divers bilans effectués, le diagnostic évolue en permanence et les besoins sont spécifiques à chacun des enfants.

De plus, les familles manquent généralement d'informations, du fait notamment d'une multiplicité des interlocuteurs : l'enseignant, le médecin généraliste, l'orthophoniste libéral, le psychologue... Elles ne savent plus à qui s'adresser. Et la plupart du temps, on note un manque de coordination entre les différents partenaires autour de l'enfant, ce qui occasionne des incompréhensions et des malentendus. Le DISH constitue alors un interlocuteur privilégié, capable de conseiller et d'orienter les familles si nécessaire.

### 3) Les objectifs du DISH

Le SSEFIS a une philosophie d'intervention particulière à propos du DISH. Il propose une approche systémique et interprofessionnelle. Il s'agit d'un dispositif organisé qui regroupe plusieurs professionnels, de divers domaines (social, éducatif, paramédical...). Des outils adaptés sont alors utilisés pour parvenir au bon fonctionnement de cette mission en remplissant des objectifs prédéfinis.

Tout d'abord, il s'agit d'affiner l'évaluation de la situation globale des usagers. Une famille qui fait une demande d'admission au SSEFIS remplit un dossier avec notamment une notification de la MDPH. Ce document accepte ou récuse les sollicitations de la famille (admission au SSEFIS, demande de matériel spécifique, etc.) avec une date de validité, de plusieurs mois à plusieurs années. Selon les décisions prises par la MDPH, les professionnels du SSEFIS qui s'occupent du DISH vont pouvoir faire le point sur la situation de l'enfant ou du jeune, en définissant des priorités d'action.

Ensuite, un deuxième objectif consiste à apporter des réponses ciblées auprès de l'utilisateur et de ses différents environnements. Les interrogations peuvent provenir des proches de l'enfant, ses parents, sa famille, voire de l'enfant lui-même, mais également des professionnels qui l'entourent ; enseignant, Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS), orthophoniste libéral, médecin généraliste peuvent être amenés à se poser des questions

diverses et variées à propos des troubles spécifiques du langage, des adaptations pédagogiques qui pourraient soutenir l'enfant au quotidien à l'école, etc.

L'étude de la situation du jeune permet aussi de confirmer ou infirmer l'orientation proposée par la MDPH. Parfois, une prise en charge au SSEFIS n'est pas adaptée aux difficultés de l'enfant, il faut alors étudier le dossier et voir ce qui conviendrait le mieux. Chaque situation est également examinée pour dégager des priorités en vue de nouvelles admissions au SSEFIS, lorsque des suivis se terminent.

#### 4) Les moyens

Ce sont des professionnels du SSEFIS qui veillent au bon fonctionnement de ce dispositif : le responsable de service, une orthophoniste, un éducateur spécialisé, une psychologue neuropsychologue, un professeur spécialisé. Parmi eux, il y a deux coordinateurs de secteur qui s'occupent des actions principales ; les deux autres professionnels sont présents lors de la commission. Tous les autres professionnels du SSEFIS peuvent être amenés à intervenir ponctuellement si besoin.

Deux réunions hebdomadaires sont organisées, chacune d'une durée d'une heure et demie. La première consiste à faire le point sur l'évolution de la liste d'attente, sur les nouvelles demandes d'admission, etc. Elle permet également de procéder à la répartition des prochaines actions à mener. La seconde réunion, appelée CESH ou Commission d'Évaluation de la Situation de Handicap, est une commission où sont étudiées généralement deux ou trois situations. Tous les professionnels du DISH sont présents et travaillent en commun afin d'envisager des pistes d'intervention.

#### 5) Les actions proposées par le DISH

Il s'agit bien là d'interventions ponctuelles. Ce ne sont pas des prises en charge ou des suivis réguliers. L'objectif est d'entreprendre quelques actions afin d'améliorer le quotidien de l'enfant et de le soulager de ses difficultés en attendant une admission et une prise en charge complète par le SSEFIS, ou dans une autre structure si cela est jugé plus pertinent.

Ces actions sont diverses et variées. Cela peut être une participation aux équipes de suivi de scolarisation (ESS). Une ESS a lieu à l'école en présence de l'enseignant référent de secteur, de l'enseignant de l'enfant, des parents, des professionnels de santé ou des services sociaux. Son but est de veiller à la bonne application du Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS), et de faciliter sa mise en œuvre : elle vérifie que l'élève bénéficie des accompagnements particuliers nécessaires à sa situation (aides humaines et techniques, accompagnements pédagogiques, éducatifs, thérapeutiques ou rééducatifs). La présence des professionnels du DISH prend alors tout son sens. Ils peuvent, en effet, apporter leur expertise liée à la situation de handicap ainsi qu'un soutien à la famille. C'est une manière à la fois de distinguer et d'identifier les différents partenaires appartenant à l'environnement de l'enfant, et de se faire identifier. Les échanges sont alors facilités.

## **B. Le GEVA-Sco**

Le GEVA est un guide d'évaluation mis en place en mai 2008 suite à la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Cet outil évalue les besoins de compensation de la personne handicapée en France afin de lui donner des réponses appropriées. Ce sont les équipes pluridisciplinaires des Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH) qui utilisent et étudient ce guide. Ainsi, elles peuvent recueillir des informations nécessaires pour déterminer les aides dont pourrait avoir besoin de la personne en situation de handicap, qu'elles soient financières, matérielles, humaines... Le GEVA comporte dix volets pour représenter la personne dans sa globalité : identification, environnements familial et social, habitat et cadre de vie, parcours de formation, parcours professionnel, parcours médical, volet psychologique, activités et capacités fonctionnelles, aides mises en œuvre et synthèse.

Le GEVA-Sco est le volet scolaire du GEVA. Élaboré conjointement par le Ministère de l'Éducation Nationale et la Caisse Nationale de Solidarité pour l'Autonomie, ce guide a pour objectif de faire partager à tous les partenaires les éléments d'observation de l'élève en situation scolaire tant du point de vue de ses apprentissages, de sa mobilité, de sa sécurité, des actes essentiels de la vie quotidienne et de ses relations sociales. Il s'agit d'observer et d'évaluer le niveau d'autonomie de l'élève. Lors d'une première demande, ce document est rempli par l'équipe éducative. Par la suite, c'est l'équipe du suivi de la scolarisation, conduite par l'enseignant référent, qui complète la grille du GEVA-Sco. La cotation se fait en référence aux compétences attendues d'une personne de même âge sans difficultés particulières, c'est-à-dire le niveau de réalisation le plus courant. Il y a 4 niveaux de cotation :

A = activité réalisée seul, sans aide humaine et sans difficulté

B = activité réalisée partiellement avec l'aide d'un tiers et/ou sur sollicitation et/ou avec une difficulté partielle

C = activité réalisée avec l'aide répétée d'un tiers et/ou avec une surveillance continue et/ou avec une difficulté régulière.

D = activité non réalisée.

## C. Guide d'entretien - Enseignants

### (1) Renseignements concernant l'enseignant

Quelle est votre ancienneté dans la profession ?

L'école où vous exercez est-elle située en ville ou à la campagne ?

Combien d'enseignants compte l'école ?

Quel niveau avez-vous cette année ?

### (2) Le partenariat enseignant-orthophoniste

Comment décririez-vous la situation actuelle du partenariat entre les enseignants du premier degré et les orthophonistes exerçant en libéral ?

*(exemples : important, aisé, difficile, indispensable, facultatif, inexistant, intéressant...)*

À votre connaissance, combien d'élèves de votre classe sont suivis en orthophonie ? Pour quel type de trouble ?

Echangez-vous avec les orthophonistes de ces élèves ?

À quelle fréquence ? Selon vous, est-ce suffisant ? Cela vous convient-il ?

Quelle est la nature de ces échanges ?

*(exemples : par téléphone, par mail, lors de rencontres formelles du type équipe éducative ou ESS, lors de rencontres informelles, par courrier, autre...)*

Qui instaure ces échanges ? Attendez-vous que l'orthophoniste vous contacte ? Ou est-ce vous qui prenez contact ? Dans quelle circonstance ?

Généralement, à quel moment se fait le premier contact ?

Quelles sont vos attentes ?

*(exemples : échange d'informations, échange de pratiques, conseils, se rassurer, pistes de travail, échanger avec un interlocuteur privilégié...)*

Que diriez-vous de ces échanges avec les enseignants ? Sont-ils aisés ? Ou rencontrez-vous des difficultés ? Si oui, lesquelles ?

*(exemples : manque de temps, réticences, manque de motivation, emplois du temps qui ne concordent pas...)*

Dans le cadre de mon mémoire de fin d'études, j'ai élaboré un outil afin de voir s'il est possible d'améliorer l'établissement de liens durables entre les enseignants et les orthophonistes pour un partenariat solide et efficace, dans l'intérêt de l'enfant. Il s'agit d'une grille d'observation que l'enseignant remplirait dans le but de décrire la situation de l'enfant sur le temps scolaire. L'orthophoniste aurait alors une vision plus globale et s'engagerait, à la suite du bilan, de faire un retour à l'enseignant. Je fais alors l'hypothèse que cette grille permettrait la mise en place d'échanges plus réguliers entre les professionnels.

### **(3) Évaluation de la grille**

#### FORME

Globalement, que pensez-vous de la présentation ?  
Cette grille est-elle lisible, claire ?

Préférez-vous la mise en page simple (feuilles qui se suivent, àagrafer) ou celle sous forme de livret ? Pourquoi ?

Le système de cotation vous convient-il ? Vous êtes-vous approprié les nuances facilement ? Ou avez-vous rencontré des difficultés à évaluer la situation de l'enfant avec ce système ?

Il y a 6 niveaux (0, 1, 2, 3, 4, 5) pour la cotation, trouvez-vous cela suffisant / insuffisant ?

Pensez-vous que les résultats sont facilement lisibles ? Pourquoi ?

Auriez-vous préféré des questions ouvertes plutôt qu'une cotation pour chaque proposition ?

---

#### FOND

La première partie présente la grille et permet d'échanger des informations concernant l'enfant, l'orthophoniste et l'enseignant. Vous semble-t-elle complète ?

Cette grille propose 4 catégories : langage oral, langage écrit, apprentissages, socialisation. L'une de ces catégories vous paraît-elle inutile ? Pensez-vous à une catégorie que l'on pourrait rajouter ? L'ordre dans lequel s'enchaînent les catégories vous semble-t-il pertinent ?

Que pouvez-vous me dire à propos des propositions de chaque catégorie ? Vous semblent-elles pertinentes ? Manquent-elles de précision ? Sont-elles compréhensibles ?

Les espaces pour les commentaires ou les remarques à la fin de chaque catégorie sont-ils utiles ? Suffisamment grands ? Les avez-vous utilisés ? Si oui, pourquoi ? Si non, pensez-vous qu'ils pourraient être utiles pour un autre enfant ?

L'espace pour les remarques complémentaires à la fin de la grille est-il utile selon vous ?

#### **(4) L'utilisation de cette grille dans le cadre du partenariat**

Remplir cette grille a été : facile / difficile ? rapide / lent ? autre ?  
Pourquoi ?

Combien de temps cela vous a-t-il pris ?  
L'avez-vous consultée à plusieurs reprises ? Pourquoi ?

Appréciez-vous qu'un orthophoniste s'adresse à vous avec cette grille en vous demandant des renseignements sur la situation de l'enfant à l'école ?

Accepteriez-vous de remplir cette grille à chaque fois qu'un orthophoniste vous le propose ou seulement pour certains enfants ? Pourquoi ?

Après ces premiers échanges avec la grille, contacterez-vous l'orthophoniste plus aisément par la suite ? Pourquoi ?

Pensez-vous que cette grille pourrait permettre la mise en place de liens entre l'enseignant et l'orthophoniste ? Pourquoi ?

Suite au retour de bilan de l'orthophoniste, pensez-vous que d'autres échanges se feront plus facilement ?

Que pouvez-vous me dire de la place des parents concernant cette grille ? Doivent-ils la transmettre de l'orthophoniste à l'enseignant, puis de l'enseignant à l'orthophoniste, une fois la grille complétée ? Ou le transfert doit-il se faire de professionnels à professionnels ?

## D. Guide d'entretien - Orthophonistes

### (1) Renseignements concernant l'orthophoniste

En quelle année avez-vous été diplômé ?

Exercez-vous seulement en libéral ? Ou également à temps partiel en salariat ?

Votre cabinet est-il situé en ville ou à la campagne ?

Depuis combien de temps travaillez-vous dans ce cabinet ?

### (2) Le partenariat enseignant-orthophoniste

Comment décririez-vous la situation actuelle du partenariat entre les enseignants du premier degré et les orthophonistes exerçant en libéral ?

*(exemples : aisé, difficile, indispensable, facultatif, inexistant...)*

**Rappel : les patients qui nous intéressent dans le cadre de cette étude sont les enfants scolarisés en élémentaire, du CP au CM2.**

Échangez-vous avec les enseignants de vos patients ?

À quelle fréquence ? Selon vous, est-ce suffisant ? Cela vous convient-il ?

Quelle est la nature de ces échanges ?

*(exemples : par téléphone, par mail, lors de rencontres formelles du type équipe éducative ou ESS, lors de rencontres informelles, par courrier, autre...)*

Qui instaure ces échanges ?

Généralement, à quel moment se fait le premier contact ?

*(exemples : avant le bilan, après le bilan, au cours du suivi, à distance du bilan...)*

Quelles sont vos attentes ?

*(exemples : échange d'informations, échange de pratiques, conseils, se rassurer, pistes de travail, échanger avec un interlocuteur privilégié...)*

Que diriez-vous de ces échanges avec les enseignants ? Sont-ils aisés ? Ou rencontrez-vous des difficultés ? Si oui, lesquelles ?

*(exemples : manque de temps, réticences, manque de motivation, emplois du temps qui ne concordent pas...)*

Dans le cadre de mon mémoire de fin d'études, j'ai élaboré un outil afin de voir s'il est possible d'améliorer l'établissement de liens durables entre les enseignants et les orthophonistes pour un partenariat solide et efficace, dans l'intérêt de l'enfant. Il s'agit d'une grille d'observation que l'enseignant remplirait dans le but de décrire la situation de l'enfant sur le temps scolaire. L'orthophoniste aurait alors une vision plus globale et s'engagerait, suite au bilan, à faire un retour à l'enseignant. Je fais alors l'hypothèse que cette grille permettrait la mise en place d'échanges plus réguliers entre les professionnels.

### **(3) Évaluation de la grille**

#### FORME

Globalement, que pensez-vous de la présentation ?

Cette grille est-elle lisible, claire ?

Préférez-vous la mise en page simple (feuilles qui se suivent, àagrafer) ou celle sous forme de livret ? Pourquoi ?

Le système de cotation vous convient-il ? Vous êtes-vous approprié les nuances facilement ?

Il y a 6 niveaux (0, 1, 2, 3, 4, 5) pour la cotation, trouvez-vous cela suffisant / insuffisant ?

Un système de cotation sans mesure aurait-il été plus intéressant selon vous ?

Auriez-vous préféré des questions ouvertes plutôt qu'une cotation pour chaque proposition ?

---

#### FOND

La première partie présente la grille et permet d'échanger des informations concernant l'enfant, l'orthophoniste et l'enseignant. Vous semble-t-elle complète ?

Cette grille propose 4 catégories : langage oral, langage écrit, apprentissages, socialisation. L'une de ces catégories vous paraît-elle inutile ? Pensez-vous à une catégorie que l'on pourrait rajouter ? L'ordre dans lequel s'enchaînent les catégories vous semble-t-il pertinent ?

Que pouvez-vous me dire à propos des propositions de chaque catégorie ? Vous semblent-elles pertinentes ? Manquent-elles de précision ? Sont-elles compréhensibles ?

Les espaces pour les commentaires ou les remarques à la fin de chaque catégorie sont-ils utiles ? Suffisamment grands ?

L'espace pour les remarques complémentaires à la fin de la grille est-il utile selon vous ?

#### **(4) L'utilisation de cette grille dans le cadre du partenariat**

Lire les résultats de cette grille a été : facile / difficile ? rapide / lent ? autre ?  
Pourquoi ?

Combien de temps cela vous a-t-il pris ?

Avez-vous récolté des informations utiles concernant l'enfant grâce à cette grille ? Vous serviront-elles ?

Pensez-vous que cette grille pourrait permettre la mise en place de liens entre l'enseignant et l'orthophoniste ? Pourquoi ?

Est-ce un outil que vous pourriez utiliser dans votre pratique ? Si oui, enverriez-vous cette grille aux enseignants de chacun de vos patients ? Ou seulement pour certains enfants ?  
Pourquoi ?

Après ces premiers échanges avec la grille, contacterez-vous l'enseignant plus aisément par la suite ? Pourquoi ?

Suite au retour de bilan, pensez-vous que d'autres échanges se feront plus facilement ?

Que pouvez-vous me dire de la place des parents concernant cette grille ? Doivent-ils la transmettre de l'orthophoniste à l'enseignant, puis de l'enseignant à l'orthophoniste, une fois la grille complétée ? Ou le transfert doit-il se faire de professionnels à professionnels ?

## **E. Liste des sigles utilisés**

ADELI = Automatisation DEs Listes

APC = Activité Pédagogique Complémentaires

AVS = Auxiliaire de Vie Scolaire

CCO = Certificat de Capacité d'Orthophoniste

CESH = Commission d'Évaluation de la Situation de Handicap

CLIN = Classe d'Initiation pour non-francophones

CLIS = Classe pour l'Inclusion Scolaire

CMP = Centre Médico-Psychologique

CMPP = Centre Médico-Psycho-Pédagogique

CRPE = Concours de Recrutement de Professeurs des Écoles

DISH = Dispositif d'Interventions sur la Situation de Handicap

ESPE = École Supérieure du Professorat et de l'Éducation

ESS = Équipe de Suivi de Scolarisation

GEVA = Guide d'ÉVALuation

MDPH = Maison Départementale des Personnes Handicapées

NGAP = Nomenclature Générale des Actes Professionnels

PPS = Projet Personnalisé de Scolarisation

RASED = Réseau d'Aide Spécialisée aux Enfants en Difficulté

SEGPA = Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

SSEFIS = Service de Soutien à l'Éducation Familiale et à l'Intégration Scolaire

TSL = Troubles Spécifiques du Langage

## Résumé

Le travail partenarial entre les enseignants du premier degré et les orthophonistes libéraux apparaît aujourd'hui indispensable afin de proposer de meilleurs accompagnements et d'agir de concert dans l'intérêt de l'enfant. Généralement, les professionnels sont en demande de collaboration. Or, de nombreux obstacles entravent la mise en place de ces échanges interprofessionnels : emplois du temps qui se chevauchent, méconnaissance de la profession partenaire, manque de temps... Ce mémoire présente un outil qui a pour but de faciliter l'établissement de relations partenariales pérennes et efficaces. Il s'agit d'une grille d'observation que l'orthophoniste transmet à l'enseignant, afin que ce dernier présente la situation scolaire de l'enfant. Par la suite, l'orthophoniste s'engage à partager ses observations. Des entretiens semi-directifs menés auprès de quatorze professionnels ont permis de recueillir leur avis et leurs impressions. Il a alors été possible de mettre en exergue des avantages, contrebalancés par quelques inconvénients. Cette étude a également pu spécifier quelques modalités d'utilisation pour qu'un tel outil soit bénéfique à chaque membre de la relation triadique enseignant – orthophoniste – patient.

## Summary

Nowadays the partnership between primary school teachers and liberal speech therapists seems essential in order to give a better support and to act as a team in the child's best interest. In general, professionals are in demand of collaborations. Yet, numerous obstacles hamper the creation of these interprofessional exchanges: overlapping plannings, lack of knowledge about the partner's profession, lack of time... This senior thesis introduces a tool which purpose is to make long lasting and efficient relationships easier. It is an observation tool the speech therapist submits to the teacher so that the latter completes the child's school record. The speech therapist would then commit to share his/her views. Semi-structured interviews were carried out with fourteen professionals whose opinions and impressions were then collected. It was then possible to point out the advantages balanced by some drawbacks. This study has also stated the terms of use of such a tool so that it would be beneficial to each member of the triadic relationship teacher – speech therapist – patient.

## Mots-clés – Keywords

Partenariat – *Partnership*

Enseignant – *Teacher*

Orthophoniste – *Speech therapist*

Grille d'observation – *Observation grid*

Entretien semi-directif – *Semi-structured interview*